استراتيجيات التدريس السائدة لدى المعلمين الأردنيين في ضوء بعض المتغيرات

براءة ابراهيم الأخرس
روضة ومدرسة أكاديمية سوم الدولية، الاردن
nashmiyah2@gmail.com

أسماء بنت عبدالرحمن
جامعة العلوم الاسلامية الماليزية
asma@usim.edu.my

أماني بنت ناوي
جامعة العلوم الاسلامية الماليزية
amani@usim.edu.my

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على استراتيجيات التدريس السائدة لدى المعلمين الأردنيين في ضوء بعض المتغيرات، واعتمدت الدراسة على المنهجية المسحية الوصفية التحليلية للظاهرة قيد البحث، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم إعداد مقياس استراتيجيات التدريس. وتكونت عينة الدراسة من (1122) معلماً ومعلمةً من معلمي المدارس الحكومية والخاصة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن استراتيجيات التدريس المعتمدة على التكنولوجيا جاءت في المرتبة الأولى، بينما جاءت استراتيجية التدريس المعتمدة على المناقشة في المرتبة الأخيرة. أبرزت نتائج الدراسة أن لمتغير الجنس تأثيرًا محدودًا في استراتيجيات "التدريس المعتمد على المناقشة" و"التدريس المعتمد على العمل الجماعي" ولصالح فئة الإناث. كشفت النتائج أن سنوات الخبرة قد أثرت بشكل واضح على جميع استراتيجيات التدريس مع دلالات إحصائية منخفضة في سنوات الخبرة لصالح أصحاب الخبرة 10 سنوات فأكثر مقارنة بمن لديهم أقل من 5 سنوات أو من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات في معظم استراتيجيات التدريس. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في المستوى التعليمي في استراتيجية التدريس المرن واستراتيجية التدريس المعتمدة على العمل الجماعي واستراتيجية التدريس النشط، ولصالح حملة شهادة الماجستير، بينما جاءت الفروق لصالح حملة الدكتوراه في استراتيجية التدريس المعتمدة على المناقشة، عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متغير نوع المدرسة. وفي ضوء نتائج الدراسة، تم تقديم بعض التوصيات أبرزها تنظيم برامج تدريبية تستند إلى توظيف التكنولوجيا في التدريس نظراً لأن المعلمين المشاركين في الدراسة يفضلون استراتيجيات التدريس المعتمدة على التكنولوجيا.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التدريس، المعلمون، التدريس المرن، العمل الجماعي، التدريس النشط.

The Prevalent Instructional Strategies among Jordanian Teachers in Light of some Variables

Bara'a Ibrahim Al-Akras
Soom International Academy Kindergarten and School, Jordan
nashmiyah2@gmail.com

Asma binti Abdul Rahman
Islamic Science University of Malaysia (USIM)
asma@usim.edu.my

Amani binti Nawi
Islamic Science University of Malaysia (USIM)
amani@usim.edu.my

Abstract:

The current study examined the prevalent instructional strategies among Jordanian teachers in light of some variables. To achieve the objectives of the study, an instructional strategies scale was developed. The study sample consisted of (1122) male and female teachers from public and private schools. The results indicated that the technology-based instructional strategies ranked first, while discussion-based instruction strategies ranked last. The study also found that gender had a limited effect on discussion-based instruction strategies and teamwork based instruction strategies, in favor of females. The findings revealed that years of experience had a clear impact on all instruction strategies; there are statistically significant differences in favor of "More than 10 years" compared to those with "less than 10 years" in most instruction strategies. The results also showed statistically significant differences in educational level for the flexible instruction strategy, group work-based instruction strategy, and active instruction strategy, in favor of master's degree holders. In contrast, differences in favor of PhD degree holders in the discussion-based instruction strategy. While no statistically significant differences were found in the type of school variable. the researchers recommended organize training programs based on employing technology in teaching, given that the teachers participating in the study prefer technology-based teaching strategies.

Keywords: Instructional strategies, teachers, flexible teaching, group work-based instruction strategy, active instruction strategy.

تاريخ قبوله للنشر (2024-11-19) تاريخ تسلم البحث (2024-03-18)

المقدمة

تركز الدول على قطاع التعليم باعتباره من الأسباب الرئيسية التي تسهم في تطورها وتقدمها ونموها. لذا، تسعى المؤسسات التعليمية باستمرار لتحسين جودة التعليم وتطويرها من خلال إعداداها لاستراتيجيات التدريس التي تسهم في تطوير خبرات التعلم المقدمة للطلبة في مختلف المراحل الدراسية؛ لجعل البيئة الصفية أكثر تفاعلية مما يساعد المعلمين على الوصول لنتاجات تعلم يمكن وصفها بأنها قادرة نسبياً على تلبية الأهداف الموضوعة التي تسعى الأنظمة التربوية الوصول إليها.

وللمعلم دورٌ مهم في تنمية محتوى التعلم لدى الطلبة وجعل خبراته متوافقة مع أنماط التعلم المفضلة لديهم، ويبرز هذا الدور من خلال استراتيجيات التدريس التي يوظفها أثناء العملية التعليمية، ومدى جذبه لطلبته، وشد انتباههم ودفعهم نحو التعلم بهدف إكسابهم المهارات المستهدفة من المنهاج الدراسي. وتعد استراتيجيات التدريس التي يستخدمها المعلم من أهم الاتجاهات الحديثة في المؤسسات التعليمية، والتي تركز على أن يأخذ المعلم بعين الاعتبار عند استخدامه لاستراتيجية تدريسية معينة الفروق الفردية بين الطلبة ومراعاة قدراتهم واستعداداتهم وميولهم، وكما هو معروف، ليس هناك استراتيجية تدريسية معينة تتفوق على الاستراتيجيات الأخرى، علاوةً على ذلك، يظهر الطلبة دافعاً أكبر نحو التعلم عندما يختار المعلم استراتيجية تدريسية مفضلة لديهم مما يساعدهم على تحقيق مساعيهم وأهدافهم وتغيير أنواع تفكيرهم وجعلهم أكثر تكيفاً خلال المواقف التعليمية التي يمرون بها (أبو عوف، 2020).

كما وتساعد استراتيجية التدريس المستخدمة من قِبل المعلم في اكتساب الطلبة لمهارات التعلم، من خلال التأثير الذي تُحدثه لإيصال المعلومة بوضوح ويسر للطلبة. لذلك، سعى المعلمون لاستخدام أكثر استراتيجيات التعلم فاعلية للوصول لهذا الهدف، فهي تسهم بشكل كبير في تزويد الطلبة بالمهارات اللازمة وتحسين مستوياتهم الأكاديمية والحياتية، بالإضافة إلى ما تمكين الطلبة من اكتساب مهارات حل المشكلات وكيفية اتخاذ القرار (Muema et al., 2018).

كما وتؤدي استراتيجيات التدريس لتعزيز المهارات المعرفية وغير المعرفية لدى الطلبة، كما تسهم في تطوير مهارات التعلم والدراسة بشكل عام (Ali et al., 2021). علاوةً على ذلك، فإن لاستراتيجيات التدريس تأثير إيجابي على الجوانب المعرفية والسلوكية للطلبة، مما دعا المؤسسات التعليمية والمعلمون إلى إيلائها جل اهتمامهم، إذ إنها تعزز فهم الطلبة وتساعدهم على الاحتفاظ بالمعرفة، وتخزينها، واسترجاعها عند الحاجة، كما وأن لها تأثير إيجابي على أداء الطلبة التحصيلي وتشجعهم على المشاركة النشطة وتزويدهم بخبرات مرتبطة بما يحدث في الحياة الواقعية يمكن الاستفادة منها وتوظيفها في مجالهم التعليمي والحياتي (Obong, 2021).

وعلى المعلمون أن يولوا الاستراتيجيات التدريسية جُلّ اهتمامهم؛ لأنها تعتبر الطلبة محور العملية التعليمية، حيث تنقلهم من متلقين للمعلومات إلى طلبة نشطين داخل البيئة الصفية، مما يستدعي من المعلمين توظيف الاستراتيجيات التدريسية وبالأخص الحديثة منها في العملية التعليمية. وقد أكد العصيمي وعبد المنعم (2023) على أن للاستراتيجيات التدريسية فاعلية كبيرة في البيئة الصفية حيث يستند المعلم فيها على نقل المعرفة للطلبة بشكل مباشرة بدلاً من أن يكون متلقي فقط لها. وتعرف الاستراتيجيات التدريسية على أنها تلك القواعد والأساليب والمبادئ التي يوظفها المعلم داخل البيئة الصفية بهدف توصيل المحتوى التعليمية وتحقيق أهدافه بسهولة (وادي، 2024). وعرف بريجز (Briggs, 2019) استراتيجيات التدريس على أنها مجموعة متعددة من الطرق التي تعمل

على تنظيم وتسهيل عملية التعليم، وهي الأدوات والخطوات التي يستخدمها المعلم لتسهيل إيصال المعلومة للطلبة. بينما عرفها بوتورة (Boutora, 2022) بأنها الإجراءات والأساليب التي يخطط المعلم لها، ولتوظيفها في العملية التعليمية والتعلمية بشكل متقن وذلك لتحقيق الأهداف المطلوبة. وتسهم الاستراتيجيات في استثارة دافعية الطلبة، ومعرفة ميولهم، وإشباع حاجاتهم التعليمية، وتزيد من خبرات الطلبة من خلال قدرتهم على ربط ما تعلموه مع الواقع، وتجسده من منظور تربوي، كما وتمكنهم من استخدام جميع حواسهم وإشراكها في العملية التعليمية؛ مما يرسخ لديهم المحتوى التعليمي. وتساعد المعلمين في الكشف عن الفروق الفردية واختلافاتهم المعرفية والذهنية بين الطلبة وأنماط التعلم لديهم، كما وتزيد خبرات المعلمين وجعلهم قادرين على الوصول للمعرفة في زمن قياسي، وتعديل سلوكيات الطلبة غير المرغوبة وتكوين لديهم اتجاهات لذلك (مانيس، 2021). وقد عرفها كل من أوبوكو وأدامو ودانيال (Opoku et al., 2023) بأنها تلك السلوكيات التي يظهرها المعلم أثناء أدائه للعملية التعليمية بشكل سلسل ومتزامن بتحقيق الأهداف المرجوة من هذه العملية. وأضاف كاتاييف (Katayev & Burdina, 2023) تعريفاً للأنماط التعليم بأنها مجموعة من الأساليب المتنوعة التي يستخدمها المعلم لتنظيم مشاركة الطلبة وتسهيل العملية التعليمية. وأضاف راي وسيكدار (Ray & Sikdar, 2023) تعريفاً بأنها تلك الأفكار التربوية والتقنيات المستخدمة أثناء عملية التدريس داخل الغرفة الصفية، وهي النهج الذي يتبعه المعلمين بهدف تحقيق نتاج تعليمي مخطط له مسبقاً. بينما أضاف العيسى وحسين (Alessa & Hussein, 2023) بأنها الطرق الإبداعية المستخدمة من قِبل المعلم لتحقيق عملية تفاعلية بين عملية التعلم والتعليم وتسهيل إيصال المعرفة للطلبة وهي أساليب تساعد المعلمين على تطوير قدرات الطلبة على عملية التعلم.

وأضاف حسن وإكرام وأولاه (Hasan et al., 2018) أن استراتيجيات التدريس تسهم في تعزيز المهارات الشخصية، ومهارات الاتصال والتواصل، وتحفيز الطلبة على العمل الجماعي والتعاوني، كما وتعزز لديهم مهارات القيادة. وتبرز أهمية أنماط التعليم واختيار المعلم للنمط المناسب في إيصال المعلومة للطلبة من خلال ما تكسبه هذه الأنماط للطلبة من خبرات تربوية، كما وأنها تنمي لدى الطلبة القدرة على التفكير العلمي من خلال تدريب هؤلاء الطلبة على كيفية حل المشكلات، وتنمي أيضاً لدى الطلبة القدرة على العمل التعاوني والجماعي، بالإضافة إلى تنميتها لقدرتهم على الابتكار وخلق أفكار جديدة وإبداعية، كما وتكمن أهمية أنماط التعليم التي يستخدمها المعلمين في إكساب الطلبة عادات واتجاهات يرغب بها المجتمع والأفراد (الشلول، 2019). كما وتبرز أهمية استراتيجيات التدريس من خلال ما تسهم فيه من انخراط الطلبة في أنشطة تعليمية نشطة كالمناقشات والمحاكاة والعمل التعاوني والجماعي، وخلق بيئة تفاعلية للطلبة وبناء معارفهم بالشكل الصحيح بدلاً من تلقينهم المعلومات فقط (Afzal et al., 2023). إضافة إلى ذلك، فإن الأنماط التعليم تسهم بشكل كبير في تطوير أداء الطلبة الأكاديمي وتعزز لديهم مهارات الاتصال ومهارات القيادة والعمل التعاوني وهذا ما هو مطلوب بشكل كبير في سوق العمل، كما وأنها تحفز الطلبة على التعلم الذاتي وتحفيز شعورهم بالملكية بين بعضهم البعض (Kamran et al., 2023). وأضاف أكتيبي وأولو (Aktepe & Ulu, 2023) أن استراتيجيات التدريس تسهل عملية التعلم لدى الطلبة وتدعم استقلاليتهم ومساعدتهم في أداء مهامهم بشكل فعال وأفضل عملية التعلم، كما وأن لأنماط التعليم تزيد وتوسع الآفاق في وجهات نظرهم وجعلهم يرون الأمور بشكل مختلف.

وأورد خليفة (2020) بعضاً من استراتيجيات التدريس التي يوظفها المعلمون أثناء قيامهم بالعملية التعليمية وهي: النمط المستند على التنافس الفردي، كتعليم الطلبة على التعلم الذاتي. النمط الحماسي للمعلم، يعتبر هذا

النمط من أكثر الأنماط التي تساعد الطلبة على التحسين من أدائهم التحصيلي، إذ أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين النمط الحماسي وأداء الطلبة الأكاديمي حيث يؤدي المعلم المتبع لهذا النمط دوراً مؤثراً في تنمية مستويات تحصيل الطلبة. النمط القائم على وضوع العرض، ويقتصر هذا النمط على عرض المعلم للمادة العلمية على طلبته بشكل أوضح مما يؤثر إيجابياً على تحصيلهم وتحسين مهاراتهم في جميع المجالات. النمط القائم على تكرار وتنوع الأسئلة، ويتيح المعلم في هذا النمط الفرصة للطلبة في طرح الأسئلة والأفكار وتوظيف العصف الذهني لديهم للإجابة عنها. النمط القائم على استخدام أفكار الطلبة، والذي يتمثل في تعديل الجمل وإعادة صياغتها من قبِل المعلم مما يساعد الطلبة على تكوين أفكار يمكن أن يفهمها هؤلاء الطلبة، وربط بين أفكار المعلم والطلبة لإيجاد علاقة بينهما من خلال مقارنة أفكار كل منهما، كما يتمثل هذا النمط بسرد المعلم أفكاراً على الطلبة ومن ثم يطلب منهم تلخصيها وإعطاء النتائج وتعميمها. النمط القائم على المدح والنقد، ويتمثل في تحفيز المعلم لطلبته من خلال مدحه لهم كقوله للطالب ممتاز وشكراً مما يجعلهم أكثر تفاعلاً في البيئة الصفية. نمط التعليم المباشر، وفيه يزود المعلم طلبته بالخبرات والمعارف والمهارات التعليمية التي تناسبهم، بالإضافة إلى ما يقوم به من تقويم مستوياتهم التحصيلية حسب اختبارات محددة بهدف التعرف على مدى تخزين الطالب للمعلومة والمعرفة التي قدمت له. نمط التعليم غير مباشر، وفي هذا النمط يسعى المعلم إلى التعرف على مشكلات الطلبة وآرائهم وجعلهم يحاولون تمثيلها، ومن ثم توظيف الطلبة في البحث عن مشكلة ما لجمع المعلومات والمعرفة والخبرات السابقة للوصل إلى حلول تناسب هذه المشكلة من خلال توجيه وإرشاد المعلم لهم. النمط الإلقائي، ويعتمد هذا الأسلوب على سرد المعلم المعلومة والمعرفة للطلبة ويقتصر بذلك دور الطلبة على تلقي هذه المعلومات والمعارف، وبالتالي فإن بهذا الأسلوب لا يكون للطلبة أي عملية تشاركية أثناء العملية التعليمية، ويطلق عليه النمط الإخباري، ولنجاح هذا النمط، ينبغي توفر عدداً من الشروط كإلمام المعلم بالمادة التي تدرس وطلاقة لسانه واعتدال في إلقائه من حيث التركيز على الفكرة الضرورية وسرعة في إلقائها. النمط الاستجوابي، ويقوم المعلم بهذا النمط في تقديم بعضاً من الأسئلة وعرضها على الطلبة، ومن ثم جعلهم يركزون على خبراتهم أثناء الإجابة، ولهذا النمط أثر إيجابي، إذ يسهم في تنمية اتجاهات الطلبة نحو الرغبة في التعلم والتعمق بالمعلومة والمعرفة، بالإضافة إلى الكشف عن ميولهم وإبداعاتهم، كما ويحقق هذا الأسلوب فهماً واستيعاباً بشكل سليم أكثر من الأنماط الأخرى. التعلم بالبحث، يقوم الطلبة بهذا النمط بعمل أبحاث بهدف الوصول إلى الحقائق والكشف عنها، وينمي هذا النمط لدى الطلبة الإبداع وحرية التفكير لديهم، بالإضافة إلى جعلهم أكثر قدرة على حل المسائل المتعلقة بالمادة التعليمية وحل المشكلات التي تواجههم. (شقلب والبركي، 2021).

وذكر بن طيب وهامل (2021) عددًا من أنماط التدريس وهي: النمط الوجداني، ويبرز المعلم في هذا النمط اندماجه العاطفي في العملية التعليمية، فيظهر عليها الحماس والمشاعر الإيجابية، من خلال استخدامه الأمثلة والقصص التي لها أثر على المشاعر باعتقاده بأن هذا الأمر يجعل الطلبة أكثر شغفاً ورغبةً في التعليم. النمط اللفظي، ويستخدم المعلم في هذا النمط اللفظ في العملية التعليمية، ويظهر هذا النمط في استخدام المعلم أسلوب الشرح والمحاضرة وإلقاء الأسئلة والتعليمات التي يجيب عليها المعلم بنفسه. نمط المفكر، ويوجه المعلم في هذا النمط كل اهتمامه إلى جعل الطلبة أكثر إثارة في التفكير، وتنمية قدراتهم العقلية، وحيث إن المعلم يوظف في هذا النمط أساليبه التدريسية التي تدفع الطلبة للتفكير، كتفكيرهم في حل مشكلة ما، واتخاذ وصنع القرار، والمناقشة. النمط الحيوي أو الديناميكي، ويظهر من خلال ما يحدثه المعلم من نشاط داخل البيئة الصفية وحركات جسمه

وتغير ملامح الوجه ونظرة عينه بما يناسبه ما يقدمه لطلبته وهو نمط غير لفظي ويعتمد بشكل كبير على الإشارات وحركات الجسم. النمط التكنولوجي، ويستخدم المعلم فيه أدوات ووسائل تكنولوجية داخل البيئة الصفية كالكمبيوتر، والعروض التقديمية والأفلام التعليمية وعرض الفيديوهات.

وقد ذكر يحيى ورفاقه (Yahaya et al., 2021) اثنتين من استراتيجيات التدريس وهما: المحاضرة، ويرتكز هذا النمط على تلقين المعلم للطلبة (المحاضرة) وهي طريقة دكتاتورية حيث يكون الشرح الأكثر على المعلم. والأسئلة والإجابات، فهو طريقة فعالة نسبياً ويتم فهيا تمرير المعلومات للطلبة من خلال السماح لهم بطرح الأسئلة. بينما النوع الذي يركز على المعلمين. وذكر العيسى وحسن (Alessa & Hussein, 2023) نمطاً تقليدية للتعليم وهو النمط الاستقرائي والاستنباطي، ويعد هذا النمط من الأنماط التقليدية المستخدمة في العملية التعليمية، ويشرح فيه المعلم القواعد يليها أمثلة للطلبة وعلى ضوء ذلك يفهم الطلبة ويستوعبون ما تقدم لهم من أمثلة، ويعد هذا النمط من أكثر الأنماط انخفاضاً من حيث الفاعلية والتقنية الحديثة.

مشكلة الدراسة

تسعى الأنظمة التربوية في الدول المتقدمة والنامية لتطوير المناهج التدريسية المعتمدة على نظريات التعليم والتعلم من أجل جعل الطلبة أكثر قدرة على اكتساب محتوى التعلم. وقد سعت هذه الأنظمة التربوية إلى إيلاء استراتيجيات التدريس التي يوظفها المعلم في الغرفة الصفية أهمية خاصة نظراً لأنها من المؤشرات الرئيسية لنجاح أو فشل عملية التعليم والتعلم داخل الغرفة الصفية. ومن أجل مسح ووصف استراتيجيات التدريس التي يفضلها المعلمون، تم إجراء العديد من الدراسات كدراسة العصيمي وعبد المنعم (2023) ودراسة بوتورة (Boutora, 2022) والتي حاولت تقديم صورة أوضح حول استراتيجيات التدريس السائدة لدى المعلمين. مع ذلك، ومن خلال مراجعتها للأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة، لاحظت الباحثة أن هناك ندرة في الدراسات التي تناولت استراتيجيات التدريس السائدة لدى المعلمين والمعلمات في الأردن وهذا ما دفعها إلى إجراء الدراسة الحالية. وتحديداً، يمكن تلخيص مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة على الأسئلة الآتية:

1. ما استراتيجيات التدريس السائدة لدى المعلمين في ضوء بعض المتغيرات؟
2. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التدريس السائدة لدى المعلمين تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، سنوات الخبرة، المستوى التعليمي، نوع المدرسة)؟

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة وللإجابة عن أسئلتها تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي.

مجتمع الدراسة وعينتها: يتكون مجتمع الدراسة من (25643) معلماً ومعلمةً خلال الفصل الدراسي الأول للسنة الدراسية 2025/2024. وتكونت عينة الدراسة تكونت من (1122) معلماً ومعلمةً، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، والجدول 1 يوضح ذلك.

جدول 1

توزيع أفراد عيّنة الدراسة حسب مستويات مُتغيّراتها لعيّنة الدراسة

المتغير	المستوى/الفئة	العدد	النسبة المئوية%
الجنس	ذكر	447	39.8%
	انثى	675	60.2%

	الكلي	**1122**	**100%**
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	486	43.3%
	من 5 سنوات إلى اقل من 10 سنوات	369	32.9%
	10سنوات فأكثر	267	23.8%
	الكلي	**1122**	**100%**
المستوى التعليمي	بكالوريوس	331	29.5%
	ماجستير	373	33.2%
	دكتوراه	418	37.3%
	الكلي	**1122**	**100%**
نوع المدرسة	حكومية	597	53.2%
	خاصة	525	46.8%
	الكلي	**1122**	**100%**

أداة الدراسة

لغايات تطوير أداة الدراسة تم الرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة باستراتيجيات التدريس السائدة، واستندت الباحثة بصورة أساسية في إعداد الأداة على المقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة كدراسة كارمان ورفاقه (Kamran et al., 2023). ولأجل احتساب الدرجة الكلية للأداة، يقوم المستجيب بوضع إشارة أمام كل فقرة من فقرات المجالات وذلك على سَلّم من خمس درجات هي (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، متدنية، متدنية جداً) وصُححت الأداة بإعطاء الأوزان التالية (5، 4، 3، 2، 1) للدرجات السابقة الذكر، وقد اعتمد المعيار الإحصائي باستخدام المعادلة الآتية: مدى الفئة= (أعلى قيمة – أدنى قيمة) مقسومًا على عدد الخيارات. مدى الفئة= 5−1=4 ÷5=0.8 وبذلك يصبح معيار الحكم على النحو الآتي: من 1.00 أقل من 1.80 (متدنية جداً)، من 1.80 أقل من 2.60 (متدنية)، من 2.60 أقل من 3.40 (متوسطة)، من 3.40 أقل من 4.20 (كبيرة)، من 4.20 – 5.00 (كبيرة جداً).

صدق المقياس

تم استخدام التحليل العاملي Factor Analysis كوسيلة من وسائل التحقق من صدق مقياس استراتيجيات التدريس، حيث تم اجراء التحليل العاملي التوكيدي بطريق المكونات الأساسية، وقبل اجراء تحليل المكونات الأساسية تم تقييم مدى ملائمة البيانات لهذا التحليل العاملي، حيث تم قيمة حساب قيمة (KMO) (Kaiser- Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) لاختبار مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي، كما تم اجراء اختبار بارتليت للدائرية Bartlett، كمؤشر لقوة العلاقة بين الفقرات، وجاءت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول 2

نتائج اختباري KMO and Bartlett's Test(a)

قيمة اختبار كايزر ماير اولكن لكفاية العينة Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		0.930
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	21440.030

Df	465
Sig.	0.000

يتبين من الجدول أن قيمة اختبار (KMO) بلغت (0.930)، وهي قيمة أكبر من القيمة الموصى بها (0.6)، بما يدل على أن حجم العينة كاف لإجراء التحليل العاملي، كما وصلت اختبار بارتليت للدائرية كمؤشر للعلاقة بين الفقرات لمستوى الدلالة الإحصائية، وقد تحقق هذا الشرط؛ إذ انه دال احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)، مما يعزز عاملية مصفوفة الارتباط بين الفقرات، ويدل على إمكانية استخدام التحليل العاملي. وتمثلت الخطوة التالية في قبول التشبعات الدالة للعوامل بناء على محكم جيلفورد الذي يقبل التشعبات إذا كانت قيمتها أكبر من أو تساوي 0.3، والاحتفاظ بالعوامل التي تبلغ جذورها الكامنة الواحد الصحيح فأعلى بناء على محك كايزر، او قاعدة الجذر الكامن Eigenvalue rule، واظهر التحليل العاملي تشبع فقرات المقياس على العوامل التالية، وكما هو مبين في الرسم الركامي الممثل لفقرات استراتيجيات التدريس السائدة:

جدول 3

تشبعات مفردات مقياس استراتيجيات التدريس على مقياس استراتيجيات التدريس

العامل	الجذر الكامن		
	قيمة الجذر الكامن	التباين المفسر %	التباين المفسر التراكمي %
1	9.646	31.117	31.117
2	5.089	16.417	47.535
3	1.995	6.437	53.971
4	1.775	5.726	59.697
5	1.657	5.344	65.042
6	0.861	2.778	67.820
7	0.796	2.569	70.389
8	0.665	2.144	72.533
9	0.622	2.008	74.541
10	0.574	1.850	76.392
11	0.554	1.786	78.177
12	0.507	1.636	79.814
13	0.494	1.594	81.408
14	0.482	1.555	82.963
15	0.474	1.528	84.491
16	0.429	1.383	85.874
17	0.419	1.351	87.225
18	0.403	1.301	88.525
19	0.360	1.163	89.688
20	0.358	1.156	90.844
21	0.328	1.057	91.901
22	0.316	1.019	92.920
23	0.291	0.938	93.858
24	0.276	0.891	94.749
25	0.268	0.864	95.613
26	0.255	0.822	96.435
27	0.247	0.798	97.233
28	0.237	0.765	97.998
29	0.222	0.717	98.715
30	0.205	0.660	99.375

31	0.194	0.625	100.000

نستنتج من النتائج السابقة للتحليل العاملي أن تشبع جميع فقرات المقياس تحددت بسبعة عوامل، فسرت مجتمعة (70.389%)، من التباين الكلي. والجدول التالي يوضح قيم تشبع فقرات المقياس، على العوامل المستخرجة، للعوامل المستخرجة:

جدول 4

يبين تشبعات مفردات مقياس استراتيجيات التدريس على العوامل المستخرجة بعد التدوير

الفقرة	العوامل						
	1	2	3	4	5	6	7
q1	0.695						
q2	0.686						
q3	0.640						
q4	0.695						
q5	0.645						
q6	0.456						
q7		0.665					
q8		0.666					
q9		0.705					
q10		0.715					
q11		0.691					
q12		0.704					
q13			0.701				
q14			0.696				
q15			0.719				
q16			0.755				
q17				0.671			
q18				0.686			
q19				0.686			
q20					0.618		
q21					0.656		
q22					0.656		
q23						0.555	
q24						0.555	
q25						0.500	
q26							0.516
q27							0.566
q28							0.566
q29							0.546
q30							0.558
q31							0.566

يظهر الجدول تحليلًا عامليًا سباعي الأبعاد، حيث تتوزع المتغيرات (1 إلى 31) بتحميلات مرتفعة نسبيًا (> 0.5) على العوامل، مما يشير إلى تماسك داخلي معقول لكل عامل. يحتوي العامل الأول على متغيرات (1 إلى 6) بقيم تحميل بين (0.456) و(0.695)، والعامل الثاني يضم المتغيرات (7 إلى 12) بتحميلات تتراوح بين (0.665) و(0.715)، والعامل الثالث يضم المتغيرات (13 إلى 16) بتحميلات قوية تصل إلى (0.755)، مما

يعزز اتساق هذه العوامل. باقي العوامل تحتوي على متغيرات بتحميلات مقبولة، تتراوح بين (0.5) و(0.6)، مما يشير إلى ارتباط معتدل بين المتغيرات والعوامل.

معامل الثبات

يقدم الجدول (5) قيم العلاقات الارتباطية بين مجالات مقياس استراتيجيات التدريس السائدة لدى المعلمين وبين المقياس الكلي.

جدول 5

ثبات الاتساق الداخلي بطريقة التجزئة النصفية وكرونباخ الفا للمجالات والاداة الكلية

المقياس	التجزئة النصفية	كرونباخ الفا
استراتيجية التدريس المرن	0.853	0.833
استراتيجية التدريس المعتمدة على المناقشة	0.810	0.854
استراتيجية التدريس المعتمدة العمل الجماعي	0.868	0.812
استراتيجية التدريس النشط	0.821	0.882
استراتيجية التدريس الفردي	0.849	0.871
استراتيجية التدريس المعتمدة على التكنولوجيا	0.821	0.882
استراتيجية التدريس المعتمدة على التعلم الاستكشافي	0.849	0.87
استراتيجيات التدريس السائدة	0.921	0.911

أظهرت النتائج في الجدول (5) أن معامل ثبات الاتساق الداخلي "كرونباخ ألفا" (Cronbach's Alpha)، والتجزئة النصفية للأداة ككل كانت أكبر من (0.80)، ويُلاحظ أنها ذات معامل ثبات مرتفع. وعليه اعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة وتحقيق غرضها والوثوق بنتائجها.

أساليب المعالجة الإحصائية

للإجابة على السؤال الأول من أسئلة الدراسة تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. أما بالنسبة للإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الرباعي المتعدد.

عرض النتائج

نتائج السؤال الأول الذي نص على: "ما استراتيجيات التدريس السائدة لدى المعلمين في ضوء بعض المتغيرات؟"

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات درجة استراتيجيات التدريس السائدة لدى المعلمين في ضوء بعض المتغيرات، وكل مجال من مجالاتها، ويبين جدول (6) ذلك.

جدول 6

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات استراتيجيات التدريس السائدة وكل مجال من مجالاتها مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة

6	استراتيجية التدريس المعتمدة على التكنولوجيا	4.03	0.813	1	كبيرة
7	استراتيجية التدريس المعتمدة على التعلم الاستكشافي	4.02	0.737	2	كبيرة
1	استراتيجية التدريس المرن	3.89	0.657	3	كبيرة
4	استراتيجية التدريس النشط	3.53	1.102	4	كبيرة
5	استراتيجية التدريس الفردي	3.48	1.049	5	كبيرة
3	استراتيجية التدريس المعتمدة العمل الجماعي	3.40	1.124	6	كبيرة
2	استراتيجية التدريس المعتمدة على المناقشة	3.39	0.993	7	متوسطة
	استراتيجيات التدريس السائدة	**3.68**	**0.657**		**كبيرة**

يظهر الجدول (6) ترتيبًا تنازليًا لاستراتيجيات التدريس وفقًا للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، مما يعكس مستوى استخدام كل استراتيجية حسب تقييم المستخدمين. ويتضح أن مستوى استخدام استراتيجيات التدريس يُقيّم بأنه كبير، بمتوسط إجمالي (3.68) وانحراف معياري (0.657).

نتائج السؤال الثاني الذي نص على هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التدريس السائدة لدى المعلمين تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، سنوات الخبرة، المستوى التعليمي، نوع المدرسة)؟

للكشف عن الفروق الإحصائية في استراتيجيات التدريس السائدة لدى المعلمين تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، سنوات الخبرة، المستوى التعليمي، نوع المدرسة)؛ تم استخدام تحليل التباين الرباعي المتعدد، وكما هو مبين في الجدول التالي:

جدول 7

تحليل التباين الرباعي للمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات استراتيجيات التدريس وفقًا لمتغير (الجنس، سنوات الخبرة، المستوى التعليمي، نوع المدرسة)

مصدر التباين	المجال	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس Hotelling's Trace=.017 Sig.=.009	استراتيجية التدريس المرن	4.90	1	4.90	12.039	0.991
	استراتيجية التدريس المعتمدة على المناقشة	7.563	1	7.563	7.935	0.005
	استراتيجية التدريس المعتمدة العمل الجماعي	9.539	1	9.539	7.889	0.005
	استراتيجية التدريس النشط	0.006	1	0.006	0.005	0.944
	استراتيجية التدريس الفردي	0.159	1	0.159	0.147	0.702
	استراتيجية التدريس المعتمدة على التكنولوجيا	0.227	1	0.227	0.382	0.536
	استراتيجية التدريس المعتمدة على التعلم الاستكشافي	0.156	1	0.156	0.321	0.571
	استراتيجيات التدريس السائدة	0.573	1	0.573	1.440	0.230
سنوات الخبرة Wilks' Lambda=.833 Sig.=.000	استراتيجية التدريس المرن	24.497	2	12.249	30.093	0.000
	استراتيجية التدريس المعتمدة على المناقشة	7.984	2	3.992	4.188	0.015
	استراتيجية التدريس المعتمدة العمل الجماعي	19.542	2	9.771	8.081	0.000
	استراتيجية التدريس النشط	81.302	2	40.651	35.844	0.000
	استراتيجية التدريس الفردي	22.437	2	11.218	10.377	0.000
	استراتيجية التدريس المعتمدة على التكنولوجيا	50.198	2	25.099	42.222	0.000
	استراتيجية التدريس المعتمدة على التعلم الاستكشافي	50.554	2	25.277	51.924	0.000

مصدر التباين	المجال	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
	استراتيجيات التدريس السائدة	30.396	2	15.198	38.217	0.000
المستوى التعليمي Wilks' Lambda=.136 Sig=.0000z	استراتيجية التدريس المرن	9.853	2	4.926	12.103	0.000
	استراتيجية التدريس المعتمدة على المناقشة	31.564	2	15.782	16.558	0.000
	استراتيجية التدريس المعتمدة العمل الجماعي	45.839	2	22.919	18.955	0.000
	استراتيجية التدريس النشط	33.565	2	16.783	14.798	0.000
	استراتيجية التدريس الفردي	6.540	2	3.270	3.025	0.049
	استراتيجية التدريس المعتمدة على التكنولوجيا	35.068	2	17.534	29.496	0.000
	استراتيجية التدريس المعتمدة على التعلم الاستكشافي	21.960	2	10.980	22.555	0.000
	استراتيجيات التدريس السائدة	16.168	2	8.084	20.328	0.000
نوع المدرسة Hotelling's Trace =.994 Sig.=.503	استراتيجية التدريس المرن	0.277	1	0.277	0.681	0.410
	استراتيجية التدريس المعتمدة على المناقشة	0.243	1	0.243	0.255	0.614
	استراتيجية التدريس المعتمدة العمل الجماعي	0.411	1	0.411	0.340	0.560
	استراتيجية التدريس النشط	0.497	1	0.497	0.438	0.508
	استراتيجية التدريس الفردي	2.603	1	2.603	2.408	0.121
	استراتيجية التدريس المعتمدة على التكنولوجيا	0.061	1	0.061	0.103	0.748
	استراتيجية التدريس المعتمدة على التعلم الاستكشافي	0.205	1	0.205	0.420	0.517
	استراتيجيات التدريس السائدة	0.235	1	0.235	0.592	0.442
الخطأ	استراتيجية التدريس المرن	453.833	1115	0.407		
	استراتيجية التدريس المعتمدة على المناقشة	1062.767	1115	0.953		
	استراتيجية التدريس المعتمدة العمل الجماعي	1348.207	1115	1.209		
	استراتيجية التدريس النشط	1264.548	1115	1.134		
	استراتيجية التدريس الفردي	1205.351	1115	1.081		
	استراتيجية التدريس المعتمدة على التكنولوجيا	662.808	1115	0.594		
	استراتيجية التدريس المعتمدة على التعلم الاستكشافي	542.786	1115	0.487		
	استراتيجيات التدريس السائدة	443.409	1115	0.398		
المجموع	استراتيجية التدريس المرن	17472.667	1122			
	استراتيجية التدريس المعتمدة على المناقشة	13977.889	1122			
	استراتيجية التدريس المعتمدة العمل الجماعي	14355.563	1122			
	استراتيجية التدريس النشط	15370.000	1122			
	استراتيجية التدريس الفردي	14792.778	1122			
	استراتيجية التدريس المعتمدة على التكنولوجيا	18990.111	1122			
	استراتيجية التدريس المعتمدة على التعلم الاستكشافي	18732.917	1122			
	استراتيجيات التدريس السائدة	15650.842	1122			
المجموع المعدل	استراتيجية التدريس المرن	483.401	1121			
	استراتيجية التدريس المعتمدة على المناقشة	1105.756	1121			
	استراتيجية التدريس المعتمدة العمل الجماعي	1416.164	1121			
	استراتيجية التدريس النشط	1360.569	1121			

مصدر التباين	المجال	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
	استراتيجية التدريس الفردي	1234.311	1121			
	استراتيجية التدريس المعتمدة على التكنولوجيا	740.891	1121			
	استراتيجية التدريس المعتمدة على التعلم الاستكشافي	608.505	1121			
	استراتيجيات التدريس السائدة	484.263	1121			

يتبين من جدول 7 وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) لأثر متغير الجنس في استراتيجية التدريس المعتمد على المناقشة، واستراتيجية التدريس المعتمد على العمل الجماعي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في باقي استراتيجيات التدريس. ويظهر من خلال الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) لأثر متغيري سنوات الخبرة والمستوى التعليمي في جميع استراتيجيات التدريس. أما متغير نوع المدرسة فيظهر الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) لأثر متغير نوع المدرسة في استراتيجيات التدريس. وللكشف عن طبيعة الفروق لدى متغير الجنس تم فحص المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما هو موضح في الجدول (8).

جدول 8

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات استراتيجيات التدريس والكلي على حسب الجنس

الجنس	الاحصائي	استراتيجية التدريس المرن	استراتيجية التدريس المعتمدة على المناقشة	استراتيجية التدريس المعتمدة العمل الجماعي	استراتيجية التدريس النشط	استراتيجية التدريس الفردي	استراتيجية التدريس المعتمدة على التكنولوجيا	استراتيجية التدريس المعتمدة على التعلم الاستكشافي	استراتيجيات التدريس السائدة
ذكر	الوسط الحسابي	3.86	3.28	3.26	3.48	3.45	3.99	3.98	3.61
	الانحراف المعياري	.656	1.018	1.173	1.147	1.064	.859	.777	.670
انثى	الوسط الحسابي	3.91	3.46	3.49	3.57	3.50	4.06	4.05	3.72
	الانحراف المعياري	.657	.971	1.082	1.070	1.039	.780	.708	.646

يتبين من جدول 8 أن أثر متغير الجنس في استراتيجية التدريس المعتمد على المناقشة، والتدريس المعتمد على العمل الجماعي جاءت الفروق لصالح الإناث. وللكشف عن جوهر الفروق في متغير سنوات الخبرة تم إجراء اختبار شفيه للمقارنات البعدية، والجدول 9 يوضح ذلك:

جدول 9

المقارنات البعدية باستخدام شيفيه على حسب متغير سنوات الخبرة

المجالات	(I)سنوات الخبرة	(J)سنوات الخبرة	الفرق بين المتوسطين	الدلالة الإحصائية
استراتيجية التدريس المرن	أقل من 5 سنوات	من 5 سنوات إلى اقل من 10 سنوات	0.10	0.080
		10سنوات فأكثر	0.33(*)	0.000
	10سنوات فأكثر	أقل من 5 سنوات	-0.33(*)	0.000
		من 5 سنوات إلى اقل من 10 سنوات	-0.24(*)	0.000
استراتيجية التدريس	أقل من 5 سنوات	من 5 سنوات إلى اقل من 10 سنوات	0.11	0.257

المعتمدة على المناقشة		10سنوات فأكثر	0.10	0.383
استراتيجية التدريس المعتمدة العمل الجماعي	أقل من 5 سنوات	من 5 سنوات إلى اقل من 10 سنوات	0.12	0.262
		10سنوات فأكثر	0.23(*)	0.021
	10سنوات فأكثر	أقل من 5 سنوات	-0.23(*)	0.021
استراتيجية التدريس النشط	أقل من 5 سنوات	من 5 سنوات إلى اقل من 10 سنوات	0.24(*)	0.006
		10سنوات فأكثر	0.60(*)	0.000
	من 5 سنوات إلى اقل من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-0.24(*)	0.006
		10سنوات فأكثر	0.36(*)	0.000
	10سنوات فأكثر	أقل من 5 سنوات	-0.60(*)	0.000
		من 5 سنوات إلى اقل من 10 سنوات	-0.36(*)	0.000
استراتيجية التدريس الفردي	أقل من 5 سنوات	من 5 سنوات إلى اقل من 10 سنوات	0.18(*)	0.050
		10سنوات فأكثر	0.33(*)	0.000
	من 5 سنوات إلى اقل من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-0.18(*)	0.050
		10سنوات فأكثر	0.15	0.188
	10سنوات فأكثر	أقل من 5 سنوات	-0.33(*)	0.000
		من 5 سنوات إلى اقل من 10 سنوات	-0.15	0.188
استراتيجية التدريس المعتمدة على التكنولوجيا	أقل من 5 سنوات	من 5 سنوات إلى اقل من 10 سنوات	0.02	0.903
		10سنوات فأكثر	0.47(*)	0.000
	من 5 سنوات إلى اقل من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-0.02	0.903
		10سنوات فأكثر	0.44(*)	0.000
	10سنوات فأكثر	أقل من 5 سنوات	-0.47(*)	0.000
		من 5 سنوات إلى اقل من 10 سنوات	-0.44(*)	0.000
استراتيجية التدريس المعتمدة على التعلم الاستكشافي	أقل من 5 سنوات	من 5 سنوات إلى اقل من 10 سنوات	0.09	0.174
		10سنوات فأكثر	0.49(*)	0.000
	10سنوات فأكثر	أقل من 5 سنوات	-0.49(*)	0.000
		من 5 سنوات إلى اقل من 10 سنوات	-0.40(*)	0.000
استراتيجيات التدريس السائدة	أقل من 5 سنوات	من 5 سنوات إلى اقل من 10 سنوات	0.12(*)	0.019
		10سنوات فأكثر	0.37(*)	0.000
	من 5 سنوات إلى اقل من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-0.12(*)	0.019
		10سنوات فأكثر	0.24(*)	0.000
	10سنوات فأكثر	أقل من 5 سنوات	-0.37(*)	0.000
		من 5 سنوات إلى اقل من 10 سنوات	-0.24(*)	0.000

* دالة إحصائيًا عن مستوى (0.05)

يتبين من الجدول 9 اختبار شفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية لأثر متغير سنوات الخبرة في استراتيجيات التدريس، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الخبرة 10 سنوات فأكثر مقارنة بمن لديهم أقل من 5 سنوات، أو من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات استراتيجية التدريس المرن، واستراتيجية التدريس المعتمد على العمل الجماعي، واستراتيجية التدريس النشط، واستراتيجية التدريس الفردي، واستراتيجية التدريس المعتمدة على التكنولوجيا، واستراتيجية التدريس المعتمد على التعلم الاستكشافي. وتميزت الفئة من 5 سنوات إلى

أقل من 10 سنوات بالأفضلية مقارنة بالفئة أقل من 5 سنوات في استراتيجيات التدريس المرن، والتدريس النشط، والتدريس الفردي، والتدريس المعتمد على التكنولوجيا، والتدريس المعتمد على التعلم الاستكشافي. ولم تُظهر النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في سنوات الخبرة في استراتيجية التدريس المعتمد على المناقشة.

كما تم إجراء اختبار شفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية للكشف عن أثر المستوى التعليمي في استراتيجيات التدريس المستخدمة والجدول 10 يوضح ذلك:

جدول 10

المقارنات البعدية باستخدام شيفيه على حسب المستوى التعليمي

المجالات	المستوى التعليمي	المستوى التعليمي	الفرق بين المتوسطين	الدلالة الاحصائية
استراتيجية التدريس المرن	بكالوريوس	ماجستير	0.13(*)	0.021
	ماجستير	بكالوريوس	-0.13(*)	0.021
		دكتوراه	-0.12(*)	0.025
استراتيجية التدريس المعتمدة على المناقشة	بكالوريوس	ماجستير	0.11	0.335
		دكتوراه	-0.24(*)	0.004
	دكتوراه	بكالوريوس	0.24(*)	0.004
		ماجستير	0.35(*)	0.000
استراتيجية التدريس المعتمدة العمل الجماعي	بكالوريوس	ماجستير	0.23(*)	0.022
	ماجستير	بكالوريوس	-0.23(*)	0.022
		دكتوراه	-0.41(*)	0.000
استراتيجية التدريس النشط	بكالوريوس	ماجستير	0.21(*)	0.036
	ماجستير	بكالوريوس	-0.21(*)	0.036
		دكتوراه	-0.22(*)	0.014
استراتيجية التدريس الفردي	بكالوريوس	ماجستير	-0.02	0.963
استراتيجية التدريس المعتمدة على التكنولوجيا	بكالوريوس	ماجستير	0.34(*)	0.000
		دكتوراه	0.31(*)	0.000
	ماجستير	بكالوريوس	-0.34(*)	0.000
	دكتوراه	بكالوريوس	-0.31(*)	0.000
استراتيجية التدريس المعتمدة على التعلم الاستكشافي	بكالوريوس	ماجستير	0.21(*)	0.000
		دكتوراه	0.25(*)	0.000
	ماجستير	بكالوريوس	-0.21(*)	0.000
	دكتوراه	بكالوريوس	-0.25(*)	0.000
		ماجستير	-0.04	0.742
استراتيجيات التدريس السائدة	بكالوريوس	ماجستير	0.17(*)	0.002
		دكتوراه	0.00	0.998
	ماجستير	بكالوريوس	-0.17(*)	0.002

		دكتوراه	0.001 -0.17(*)

* دالة إحصائيًا عن مستوى (0.05)

بالنسبة إلى المستوى التعليمي، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في عدة استراتيجيات: في استراتيجية التدريس المرن، كانت الفروق بين أصحاب البكالوريوس والماجستير لصالح الماجستير، وكذلك بين الماجستير والدكتوراه في استراتيجية التدريس المعتمدة على المناقشة، كانت الفروق لصالح الدكتوراه مقارنةً بـ البكالوريوس والماجستير كما أظهرت استراتيجية التدريس المعتمدة على العمل الجماعي فروقًا بين البكالوريوس والماجستير لصالح الماجستير. في استراتيجية التدريس النشط، كانت الفروق بين البكالوريوس والماجستير لصالح الماجستير. أما في استراتيجية التدريس الفردي، فلم تظهر فروق بين أصحاب البكالوريوس والماجستير في استراتيجية التدريس المعتمدة على التكنولوجيا واستراتيجية التدريس المعتمدة على التعلم الاستكشافي، كانت الفروق لصالح الماجستير والدكتوراه مقارنة بالبكالوريوس وأخيرًا، في استراتيجيات التدريس السائدة، كانت الفروق بين البكالوريوس والماجستير لصالح الماجستير، كما هو مبين في الجدول (10). وعدم وجود فروق دالة إحصائياً على حسب نوع المدرسة، وللكشف عن دلالة الفروق تم استخدام المقارنات البعدية وكما يلي:

مناقشة النتائج:

أشارت نتائج الدراسة إلى أن استراتيجيات التدريس المعتمدة على التكنولوجيا جاءت في المرتبة الأولى. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن المناهج الدراسية في الأردن أصبحت أكثر اعتماداً على توظيف التكنولوجيا في عملية التعليم والتعلم، مما أعطى المعلمين فرصة الاستفادة من التطبيقات التكنولوجية. كما وأن الطلبة لديهم ميل واضح نحو استخدام التكنولوجيا في عملية التعلم إضافة إلى قدرتهم على الوصول إلى الوسائل التكنولوجية بكل يُسر وسهولة مما أتاح للمعلمين فرصاً لتكيّف المناهج الدراسي حسب التطبيقات التكنولوجية. وجاءت استراتيجية التدريس المعتمدة على المناقشة في المرتبة الأخيرة، مما يعطي مؤشرات واضحة إلى أن هذه الاستراتيجية التدريسية تحتاج للكثير من الوقت من المعلمين وهو أمرٌ صعب نظراً لكثافة المناهج وضرورية تلبية متطلباته والمسألة المفروضة على المعلمين والمتربطة بتغطية جميع جوانب المناهج.

وأبرزت نتائج الدراسة أن لمتغير الجنس تأثيرًا محدودًا، في استراتيجيات "التدريس المعتمد على المناقشة" و"التدريس المعتمد على العمل الجماعي" ولصالح فئة الإناث. ويمكن تفسير هذه النتيجة، إلى أن المعلمات يفضلنّ استراتيجيات التدريس التي تعتمد على الحوار وإعطاء الطلبة دوراً أكبر في عملية التعليم والتعلم وهو ما يتماشى مع برامج التطوير المهني المقدمة من وزارة التربية والتعليم.

كما كشفت النتائج أن **سنوات الخبرة** قد أثرت بشكل واضح على جميع استراتيجيات التدريس مع دلالات إحصائية منخفضة في سنوات الخبرة لصالح أصحاب الخبرة 10 سنوات فأكثر مقارنة بمن لديهم أقل من 5 سنوات أو من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات في معظم استراتيجيات التدريس. على سبيل المثال، كانت الفروق لصالح أصحاب الخبرة 10 سنوات فأكثر في "استراتيجية التدريس المرن" و"استراتيجية التدريس النشط" و"استراتيجية التدريس الفردي" و"استراتيجية التدريس المعتمدة على التكنولوجيا". أما في استراتيجيات مثل "التدريس المعتمد على المناقشة" و"التدريس المعتمد على العمل الجماعي"، فلم تظهر فروق دالة بين الفئات المختلفة من سنوات الخبرة، مما يشير إلى أن الخبرة الطويلة تؤثر بشكل أكبر على استراتيجيات التدريس الأكثر تفاعلًا واعتماد على التوظيف تكنولوجيا. كما وأن الفروق في استراتيجيات التدريس في ضوء متغير سنوات الخبرة يعكس مستويات متباينة من

التصورات الذاتية حول استراتيجيات التدريس الأكثر فاعلية حسب وجهة نظر المعلمين المشاركين في الدراسة مما ينعكس على توظيفهم لتلك الاستراتيجيات التدريسية الذي يعتقدون بأنها تساعدهم على إيصال محتوى التعلم للطلبة.

بالنسبة إلى **المستوى التعليمي**، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في عدة استراتيجيات: في استراتيجية التدريس المرن، ولصالح حملة شهادة الماجستير في استراتيجية التدريس المرن واستراتيجية التدريس المعتمدة على العمل الجماعي واستراتيجية التدريس النشط، مما يشير إلى أن من يحملون شهادة الماجستير لديهم الطاقة والقدرة على توظيف استراتيجيات التوظيف المرن والتي تعتمد بشكلٍ كبير على الطلبة كمحور لعملية التعلم؛ بينما كانت الفروق لصالح حملة الدكتوراه في استراتيجية التدريس المعتمدة على المناقشة، مما يشير إلى أن حملة الدكتوراه ينقلون خبراتهم في التعلم في برنامج الدكتوراه إلى الغرفة الصفية إذ تعتمد هذه البرامج بشكلٍ كبير على استراتيجيات التدريس المعتمدة على المناقشة وإبداء الرأي في مختلف القضايا المطروحة في الغرفة الصفية.

بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متغير نوع المدرسة. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن المدارس المشاركة في الدراسة الحالية تعتمد على المناهج الدراسية المطورة من قِبل وزارة التربية والتعليم الأردنية والتي تحاول دائماً دعوة المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم على توظيف مختلف الوسائل التعليمية والتطبيقات التكنولوجية في عملية التدريس. كما وأن المعلمين المشاركين في الدراسة من خريجي الجامعات الحكومية والخاصة والتي تقدم بدورها برامج إعداد معلمين متشابهة إلى حد كبير وهذا ما أدى عدم وجود فروق في استراتيجيات التدريس تبعاً لنوع المدرسة.

التوصيات:

- تنظيم برامج تدريبية تستند إلى توظيف التكنولوجيا في التدريس نظراً لأني المعلمين المشاركين في الدراسة يفضلون استراتيجيات التدريس المعتمدة على التكنولوجيا.
- تعزيز فهم المعلمين حول أهمية الحوار والنقاش في عملية التعليم في ضوء أن أغلبيتهم أشاروا إلى عدم تفضيلهم لاستراتيجيات التدريس المعتمدة على المناقشة.
- إجراء دراسات مستقبلية تتناول استراتيجيات التدريس السائدة لدى المحاضرين والمدرسين في الجامعات.

قائمة المراجع والمصادر:

المراجع العربية

أبو عوف، طلعت. (2020). توجهات أهداف الإنجاز وعلاقتها بأساليب التعليم وفق نموذج فليدر – سيلفرمان لدى طلبة الدبلوم المهنية بكلية التربية بسوهاج. *المجلة التربوية، 70*: 1-93.

بن طيب، عبد القادر وهامل، منصور. (2021). الأنماط الإدارية للمعلم في الصف الدراسي. مجلة *الباحث، المدرسة العليا للأساتذة الشيخ مبارك الميلي – بوزريعة، 13*(1)، 448-470.

خليفة، عبد السلام. (2020). درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الزاوية لأساليب التدريس الفعّال من وجهة نظر الطلبة. مجلة كليات التربية، 17(2)، 117- 135.

شقلب، انتصار والبركي، ربيعة. (2021). *طرائق التدريس الأكثر استخداماً لدى أعضاء هيئة التدريس بقسم رياض الأطفال بكلية التربية قصر ابن غشير بجامعة طرابلس*. المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية العجيلات والأول لقسمي التربية وعلم النفس واللغة العربية. 1: 112- 133.

الشلول، هناء. (2019). أساليب تدريس اللغة العربية التطبيقية للناطقين بغيرها. مجلة الطريق التربوية والعلوم الاجتماعية، 6(8)، 696- 722.

طالبي، مصطفى والأخضر، شتوي. (2020). أسس البحث العلمي وأدواته الحديثة. مجلة الباحث للعلوم الرياضية والاجتماعية، 3(1)، 218-231.

العصيمي، سهام وعبد المنعم، منيرة (2023). واقع استخدام المعلمات لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، 30*(5)، 545- 576.

الغامدي، إيمان وقطب، إيمان. (2020). فاعلية التعليم الإلكتروني في تنمية مهارات البحث العلمي لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة المدينة العالمية للعلوم التربوية والنفسية، 1: 90- 133.

مانيس، مجدي. (2021). *أساسيات التدريس*. ط1 السودان: المكتبة الوطنية للنشر والتوزيع.

وادي، نور. (2024). صعوبات استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس مادة الرياضيات من وجهة نظر مدرسي ومدرسات الرياضيات. *مجلة دراسات تربوية، 66*: 1-30.

المراجع الأجنبية

Afzal, A., Rafiq, S. & Kanwal, A. (2023). Relationship Between Teacher and Student and its Effect on Students' Academic Achievement. *Gomal University Journal of Research, 39*(1), 55-68.

Aktepe, V., & Ulu, G. (2023). A case study of research skills of primary school students. *Journal of Qualitative Research in Education, 33*: 150-175.

Alessa, I., & Hussein, S. (2023). Using traditional and modern teaching methods on the teaching process from teachers' own perspective. *Route Educational & Social* Science Journal, 10(2), 65-92.

Ali, S., Bansal, A., & Sharma, S. (2021). Interactive teaching methods and their impact on self-directed learning and ownership of learning among engineering students. *Education and Information Technologies, 26*(4), 4547-4565.

Boutora, F. (2022). Learning strategies for teaching a typical anti-corruption course. *Rule of Law and Anti-Corruption Journal. 1*(1), 1-30.

Briggs, B. (2019). Teaching methods as correlate of student performance in business studies in selected public secondary schools in Port Harcourt. *International Journal of Innovative Social & Science Education Research 7*(2):1-12.

Hasan, S., Ikram, A., & Ullah, H. (2018). Impact of team-based learning on communication skills and teamwork among business management students in Pakistan. *Cogent Education, 5*(1), 144-163.

Kamran,.F., Kanwal., A., Afzal., A., & Rafiq, S. (2023). Impact of interactive teaching methods on students learning outcomes at university level. *Journal of Positive School Psychology, 7*(7), 89-105.

Katayev, Y., & Burdina, E. (2023). Developing research competencies in secondary school teachers within the context of contemporary educational content. *Articles Educ. Pesqui. 49*: 1-25.

Muema, J., Mulwa, D., &. Mailu, S. (2018). Relationship between teaching method and students'performance in mathematics in public secondary schools in Dadaab Sub County, Garissa County; Kenya. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME), 8*(5), 59-63.

Obong, A. (2021). Assessment of teaching methods and academic performance of students on the concept of carbohydrate: implications to female teachers. *International Journal of Research in Education, Science and Technology,4*(1), 213-224.

Opoku O., Adamu, A., Daniel, O. (2023). Relation between students' personality traits and their preferred teaching methods: Students at the university of Ghana and the Huzhou Normal University. *Heliyon Journal*, *9*:1-21.

Ray, S., & Sikdar, D. (2023). Trending scenario of teaching method in the modern education. *International Journal of Teaching, Learning and Education (IJTLE), 2*(3), 7-11.

Yahaya, A., Dutsinma, A., Suleiman, S., & Ahmed, A. (2021). The impact of teaching methods on the performance of geography students in some selected public secondary schools in Zaria local government area, Kaduna State, Nigeria. *Journal of Social, Humanity, and Education (JSHE), 1*(2), 143-155.