الجمعية السعودية
للعلوم التربوية والنفسية
Saudi Educational & Psychological Assn.

جامعة
الملك سعود
King Saud University

العدد (٦٠) الرياض (رجب ١٤٣٩هـ/ مارس ٢٠١٨م)

رسالة التربية وعلم النفس

دورية علمية محكمة

ردمد : ٤٠١١ ـ ١٠٢١

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم – جامعة الملك سعود
الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)
الرياض

الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية
Saudi Educational & Psychological Assn.

رسالة

التربية وعلم النفس

دورية علمية محكمة

العدد(60) الرياض ردمد: 4011 – 1021 رجب 1439هـ/ مارس 2018م

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. راشد بن حسين العبدالكريم	جامعة الملك سعود	رئيس التحرير
أ.د. محمد بن عبدالله النذير	جامعة الملك سعود	مدير التحرير
أ.د. إبراهيم بن عبدالله الحميدان	جامعة الملك سعود	عضواً
أ.د. حمدان بن أحمد الغامدي	جامعة الملك سعود	عضواً
أ.د. خالد بن إبراهيم المطرودي	جامعة الملك سعود	عضواً
أ.د. رياض بن عبدالرحمن الحسن	جامعة الملك سعود	عضواً
أ.د. السيد بن محمد أبو هاشم	جامعة الملك سعود	عضواً
أ.د. عبدالله بن محمد الجغيمان	جامعة الملك فيصل	عضواً
أ.د. فهد بن عبدالله الدليم	جامعة الملك سعود	عضواً
أ.د. محمد بن عبدالله ال مرعي	جامعة نجران	عضواً

سكرتير التحرير

أ. حمود بن سعيد السليمي

© 1439هـ/ 2018م، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية

جميع الحقوق محفوظة.

لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخه دون الحصول على موافقة كتابية من رئيس التحرير او رئيس الجمعية

توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي:

رسالة التربية وعلم النفس: ص.ب 2458، الرياض:11451، المملكة العربية السعودية

هاتف: 4677017 فاكس: 4674664

Jes.gesten@ksu.edu.sa

جميع الآراء في هذه المجلة تُعبِّر عن وجهة نظر كاتبها ولا تُعبِّر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة أو الجمعية

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

مجلة دورية محكّمة

تصدر أربع مرات في العام الجامعي (سبتمبر – ديسمبر – مارس – يونيو)

تنشر المجلة البحوث والمراجعات العلمية التي لم يسبق نشرها، باللغة العربية أو الإنجليزية بحيث تشمل، البحوث التي تتميز بالأصالة والابتكار، كما تستعرض مع النقد بعض الكتب المنتقاة.

****

الرؤية – الرسالة – الأهداف

الرؤية:

تعمل المجلة على الرقي بمواصفات النشر العلمي المتميز محلياً وعالمياً في مجالات العلوم التربوية والنفسية.

الرسالة:

تسعى المجلة لتأصيل البحث العلمي والرفع من شأنه بحيث تصبح المجلة مرجعاً علمياً للباحثين في مجالات العلوم التربوية والنفسية.

الأهداف:

1) **المساهمة في تطوير العلوم التربوية والنفسية وتطبيقاتها من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية.**
2) **نشر الأبحاث المتميزة التي تتسم بالجودة العالية والأصالة والابتكار وترتبط بالواقع المحلي والعالمي.**
3) **نشر الأبحاث التي تسهم في التطوير في مجالي التربية والتعليم.**
4) **توفير وعاء نشر للباحثين المتميزين والتسويق لأبحاثهم محلياً وعالمياً.**
5) **عرض تجارب عالمية متمثلة بما يصدر من كتب وأبحاث تتعلق بالتربية وعلم النفس.**

****

حقائق وتواريخ

مسمى أول عدد "رسالة التربية وعلم النفس" وحتى الآن	شعبان 1410هـ/ مارس 1990م
عدد البحوث المنشورة حتى آخر عدد (العدد 60) ربيع الثاني 1439هـ/ ديسمبر 2018م	366 بحثا
عدد البحوث المنشورة في مجال العلوم التربوية	310 بحثا ~ (85%)
عدد البحوث المنشورة في مجال علم النفس	56 بحثا ~ (15%)
عدد البحوث قيد النشر	9 ~

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

افتتاحية العدد

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله.. وبعد

بعون الله نقدم هذا العدد من مجلة رسالة التربية وعلم النفس، لنضيف لميدان البحث العلمي عدداً من الأبحاث التي تسهم في الرفع من مجال البحث العلمي التربوي. يشمل هذا العدد على سبعة أبحاث تنوعت بين التدريس الجامعي والتعليم العام والإدارة المدرسية: الأول لمحاولة التعرف على صورة المعلم العماني لدى طلبته من حيث السمات الشخصية والأكاديمية في حين يأتي البحث الثاني ليكشف عن درجة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود البحث الثالث تطرق لموضوع مهم، حيث سعى للكشف عن أساليب تطوير كفاءة قادة المدارس في مجال اتخاذ القرارات في إدارة الأزمات المدرسية. وكان البحث الرابع بحثاً تقويمياً لبرنامج التربية العملية بجامعة الطائف، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلاب التربية الإسلامية فيها. الطلاب أيضا كان لهم نصيب من أبحاث هذا العدد، حيث سعى البحث الخامس إلى قياس مستوى تمكن طلاب جامعة الملك خالد الدراسين للعلوم من مهارات التجريب العلمي، في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين. محتوى المناهج أيضاً كان من ضمن اهتمام أبحاث هذه العدد، حيث سلط البحث السادس الضوء على محتوى مناهج العلوم المطورة في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. وأيضاً سعى البحث السابع إلى الكشف عن مستوى تضمين مهارات التقويم البنائي في مقرر الكيمياء في نظام المقررات للمرحلة الثانوية، في المملكة العربية السعودية. فهذه باقة متنوعة من الأبحاث التربوية التي تحاول بها المجلة خدمة الباحثين والأكاديميين والتربويين بشكل عام. نرجو أن يجد فيها القراء ما يلبي رغبتهم.

.

والله الموفق

رئيس هيئة التحرير

أ.د. راشد بن حسين العبدالكريم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المحتويات

الموضوع	الصفحة
صورة المعلم العماني لدى طلبته من حيث السمات الشخصية والكفايات المهنية. عبدالله بن مسلم الهاشمي، ناصر بن ياسر الرواحي، عبدالله بن خميس أمبوسعيدي، راشد بن سليمان الفهدي، علي بن حسين البلوشي	1
درجة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود. عبد الرحمن بن عبد الوهاب بن سعود البابطين	17
أساليب تطوير كفاءة قادة المدارس على اتخاذ القرارات في إدارة الأزمات المدرسية. عبدالله بن مسعود بن غيث الجهني	45
تقويم برنامج التربية العملية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلاب التربية الإسلامية. عبدالرزاق بن عويض الثمالي	65
مستوى تمكن طلاب جامعة الملك خالد الدارسين للعلوم من مهارات التجريب العلمي في ضوء متطلبات تربية القرن الحادي والعشرين (دراسة تقويمية). عبد الله علي آل كاسي، تمام إسماعيل تمام، محمود رمضان عزام	91
مستوى تضمين مفاهيم الطاقة الأحفورية في محتوى مناهج العلوم المطورة للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. علي بن حسن بن حسين الأحمدي	117
مستوى تضمين مهارات التقويم البنائي في مقرر الكيمياء (1) نظام المقررات للمرحلة الثانوية. محمد بن ظافر الشهري، جبر بن محمد الجبر	145

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صورة المعلم العماني لدى طلبته من حيث السمات الشخصية والكفايات المهنية

عبدالله بن مسلم الهاشمي – ناصر بن ياسر الرواحي – عبدالله بن خميس أمبوسعيدي
راشد بن سليمان الفهدي – علي بن حسين البلوشي
كلية التربية– جامعة السلطان قابوس– سلطنة عمان

قدم للنشر 1438/7/25هـ - وقبل 1439/1/22هـ

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن صورة المعلم العماني لدى طلبته باستقصاء نظرتهم إلى سماته الشخصية وكفاياته المهنية، وأثر نوع الطالب في تقديرهم لهذه السمات. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت في جمع البيانات على استبانة مكونة من (30) سمة، قُسمت على محورين أولهما السمات الشخصية والآخر الكفايات المهنية، وتُرك المجال للطلبة في نهاية الاستبانة إلى إبداء وجهات نظرهم في صورة المعلم، وأجريت كذلك مقابلة جماعية مركزة مع عدد (50) طالبًا وطالبة. وقد أجاب على بنود الاستبانة (1054) طالبًا وطالبة من سبع محافظات من محافظات سلطنة عمان. وخلصت الدراسة إلى امتلاك المعلمين العمانيين السمات الشخصية بدرجة عالية، والكفايات المهنية بدرجة معتدلة، وحازت سمة "الأناقة في الملبس" على أعلى المتوسطات في السمات الشخصية، وحصلت سمة " التمكن من المادة الدراسية" على أعلى المتوسطات في الكفايات المهنية، أما أقل المتوسطات فكان من نصيب "الحلم والعفو عند المقدرة" في السمات الشخصية، والقدرة على "تحديد نقاط القوة والضعف لدى طلابه، ووضع الخطط العلاجية لها" في الكفايات المهنية. وبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين استجابات الطلبة الذكور والإناث في تقديرهم للسمات الشخصية والكفايات المهنية التي يتمتع بها المعلم العماني لصالح الإناث. وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بتنظيم البرامج والدورات التدريبية للمعلمين في مجالات بناء العلاقات الإيجابية مع الطلبة، والاستفادة من نتائج التقويم في تحسين التدريس، والكشف عن أسباب تفاوت استجابات الطلبة في نظرتهم للمعلم، وإجراء دراسات متنوعة في الكشف عن صورة المعلم لدى الطلبة.

الكلمات المفتاحية: المعلم العماني، السمات الشخصية، الكفايات المهنية، الطلبة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المقدمة

يُعد المعلم مفتاح أي تطوير أو إصلاح تربوي، فهو يؤدي دورًا بارزًا، وبالغ الأهمية والخطورة في عمليتي التعليم والتعلم، بل في العملية التربوية كلها، ومن ثَم في عملية التنشئة الاجتماعية، إذ إن وظيفته لم تعد قاصرة على تزويد الطلبة بالمعلومات والقدرات والكفايات، بل أصبحت عملية تنمية شاملة لجميع جوانب شخصية المتعلم.

وينبغي أن يستند المعلم في عمله إلى قاعدة فكرية متينة، ويدرك أهمية مهنته، ودوره في عصر العولمة، وأنه لم يعد المصدر الوحيد للمعلومات، وأن عليه امتلاك كفايات متنوعة ليمارس مهنته على الوجه الأكمل. ويتعين على المعلم أن يتمتع بقدرات مهنية تتعلق بالمسؤوليات العلمية والفنية والإدارية في جوانب التدريس والعمل المدرسي، وأن يمتلك معرفة عميقة بخصائص المتعلمين، وكيفية التعامل معهم، وتوفير بيئة تعليمية محفزة وجاذبة ومحققة للأهداف المقصودة، وأن يتميز بعلاقات اجتماعية طيبة مع الأطراف المعنية بالعملية التعليمية من داخل المدرسة وخارجها، وأن يكون قدوة صالحة لطلبته وزملائه، فضلًا عمن حوله في المجتمع (نصار، 2003). ويرى كلارجن (Clargen, 1994 ورد في نصار، 2003) أن فاعلية المعلم في الفكر الحداثي تتحدد في ضوء أربعة معايير هي: الكفايات التدريسية، وأنماط اتخاذ القرار، وأنماط تفكيره وتوافقه مع نظريات التعليم والتعلم، وقدرته على المواءمة بين أهداف التعليم واحتياجات الطلبة.

إن هذه الأدوار تجعل من التدريس مهنة بالغة الخطورة، يشكل بها المعلمون كيانًا منظمًا، ويمارسون مهنتهم في ضوء معايير مهنية واضحة، ويلتزمون أمام المجتمع بتقديم الخدمة التعليمية نظير مقابل مادي، تحكمهم في ذلك أخلاقيات عامة لممارسة المهنة يُطالبهم المجتمع بالالتزام بها، ويُحاسبهم عند الخروج عنها.

ويؤكد العاجز (1997) أن الإنسان يكتسب مكانته الاجتماعية من المعايير والمبادئ الاجتماعية ونظام العمل، وما يرتبط به من أدوار اجتماعية نابعة من تصورات الجماعة والفرد، وأن المكانة الاجتماعية ليست خاصية ذاتية فطرية، بل هي عطاء يقدم إليه بناء على عدة عوامل ومؤثرات في ظل ما يتوقع منه من أدوار. وتختلف المكانة الاجتماعية للفرد باختلاف السمات السلوكية والعمليات الاجتماعية التي يُمارسها، وثمة علاقة وثيقة بين المكانة الاجتماعية والدور المرتبط بها؛ فالمكانة الاجتماعية للفرد تحدد الدور المتوقع منه، وفي المقابل يُحدد الدور الذي يؤديه الفرد مستوى المكانة الاجتماعية التي يحظى بها.

ولا ريب في أن للمعلم مكانة خاصة في المجتمع؛ تجعل منه صاحب موقف ورأي من مشكلات المجتمع وقضاياه، بسبب الأدوار والوظائف التي يقوم بها، والخدمات التي يؤديها للمجتمع، فعليه أن يعمل على ترسيخ هذه المكانة، والإبقاء على ما يرتبط بها من ثقة واحترام وتقدير (بن صافي، 2006).

وتتأثر المكانة الاجتماعية للمعلم بعوامل عدة، منها النظرة السائدة للتعليم، ودور المعلم، ودوافع التعليم، ومستوى الطلبة، وانتماءاتهم، واتجاهاتهم، وطبيعة الاستقرار في المجتمع، والمستوى المادي للمجتمع والطلبة، والجدوى من التعليم وثمرته، وأثره في التوظيف والابتعاث وتبادل الخبرات. وترتبط مكانة المعلم كذلك بسياسة الدولة، والميزانية المخصصة للتعليم، والنظر إلى التعليم باعتباره محورًا للأمن القومي في المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية، واعتباره استثمارًا في رأس الموارد البشرية، وحسن استخدام وسائل الإعلام (المزين وقاسم، 2005).

ولوزارة التربية والتعليم دور بالغ في صنع مكانة المعلم، من حيث اهتمامها به، وسن القوانين التي تُحسن وضعه القانوني والمادي، وتطوير العملية التعليمية بتوفير ما يحتاجه من خبرات وأنظمة وتجهيزات ومعدات، فضلًا عن الجهات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المسؤولة عن اختيار الإدارات المدرسية والمشرفين وتجهيز المدارس وتدريب المعلمين وتنفيذ القوانين وتوزيع المكافآت، ولاسيما إدارة المدارس التي تتصل بالمعلم مباشرةً، وتُعد مسؤولة عن تحقيق مبادئ العدل والمساواة وحسن المعاملة ودقة المتابعة (المزين وقاسم، 2005).

وتؤكد سماح محمد (2008) أن للإعلام دورًا أساسيًا في تكوين الصورة الذهنية، وتعد الصحف من أهم وسائل الإعلام ولاسيما المقروءة منها، فعندما تتناول الصحف مهنة معينة وتعرضها بشكل معين، ويتكرر ذلك فإنها تترك لدى المراهقين وأفراد المجتمع صورة ذهنية واتجاهًا نحو المهنة. وفي هذا الإطار، أظهرت نتائج دراستها (محمد، 2008) غلبة السمات السلبية للمعلم في الصحف المصرية على السمات الإيجابية، وأن معظم المعلمين يرون أن الصورة المقدمة للمعلم في الصحف سيئة.

وفي الولايات المتحدة الأمريكية، استعرض ريان (Ryan, 2008) نتائج عدد من الدراسات التي توصلت إلى شيوع صورة نمطية سلبية للمعلم في الأدب ووسائل الإعلام في الفترة التي سبقت الخمسينات، في حين اختلفت نتائج الدراسات التي تناولت فترة الخمسينات في تحليلها لصورة المعلم بين التمثيل الإيجابي والتمثيل السلبي للمعلم في وسائل الإعلام، ويؤكد ريان (Ryan, 2008) أنه على الرغم من استمرار بعض الأنماط السلبية لصورة المعلم في وسائل الإعلام، فقد تبين من تحليله لصورة المعلم في الإذاعة والتلفاز والأفلام في الخمسينات انتشار الأنماط الإيجابية لشخصية المعلم؛ وعزا ذلك إلى تغير السياق الثقافي والاجتماعي في الولايات المتحدة بعد الحرب العالمية الثانية، واعتبار المدرسة مؤسسة اجتماعية موثوقة يلجأ إليها الناس لحل مشكلاتهم الاجتماعية، وتخفيف القلق والتوتر، والنظر إلى المعلم بوصفه داعمًا للقيم والأخلاق.

وكشفت نتائج دراسة حامد (2009) أن وسائل الإعلام وفنونه تؤثر في كل أبعاد شخصية الفرد، ومن هذه الوسائل مجلات الأطفال، فالطفل يتأثر بالشخصيات المقدمة فيها على أبعاد مختلفة، باختلاف العمر والفروق الفردية والنوع وغيرها من العوامل؛ وقد تؤدي مجلات الأطفال دورًا في تكوين الصورة المقدمة للطفل حول ذاته والآخر، والتي قد تكون عاملًا مهمًا في تكوين اتجاهات الطفل، التي قد تؤثر على شخصيته وسلوكياته وعلاقته بمعلمه ومدرسته ومجتمعه.

وتبين من دراسة حميدشة (2009) أن المعلمين يرون أن تقديم صورة جيدة للمعلم في وسائل الإعلام مهم جدًا لرفع مكانته، وهو دليل على اهتمام المجتمع به، بيد أن وسائل الإعلام في الواقع لا تقدم المعلم بصورة جيدة ولائقة.

إن انخفاض مستوى المكانة الاجتماعية للتعليم يكوّن لدى المعلم اتجاها سلبيًا نحو مهنة التدريس، ويقلل رضاهم الوظيفي عنها، ويُغري أفراد المجتمع بالعزوف عن المهنة، ويعود ذلك إلى تدني أجور المعلمين ومكافآتهم، في مقابل طبيعة عملهم وأعبائهم الوظيفية، وانخفاض التقدير الاجتماعي لهم، وبعض العوامل الذاتية ولاسيما الاستعداد للمهنة وتقبلها. (الأنصاري، 2007)

وترى رادفورد (Radford, 2004) أن الصورة السلبية للمعلم في المجتمع تُثبط همة الخريجين القادرين على الالتحاق بمهنة التدريس، وتُحبط المعلمين، ومن ثَم تضر بعملية التمدرس التي هي محور اهتمام المجتمع. وكشفت نتائج دراستها عن وجود مفهوم سلبي للمعلم لدى أفراد المجتمع، لكنها كشفت كذلك عن أدلة على وجود تصورات إيجابية؛ فقد استنتجت أن صورة المعلم هذه يكتنفها الغموض والتجاهل وأنه يمكن تغييرها.

وتوصل العازمي وخضر (2004) إلى أن للمعلم مكانة لدى طلبة المرحلة الثانوية في الكويت، ولكنهم لا يودون أن يصبحوا معلمين، وأن مكانة المعلم تتأثر بطريقة شرحه وتوصيله للمعلومة واستخدامه للتكنولوجيا الحديثة، وأن من العوامل التي تقلل من مكانة المعلم عند المتعلمين الواجبات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنزلية المرهقة، وإدارة الصف، والاختبارات، والعدل في تقدير الدرجات الشفوية، ومراعاة استعداداتهم وقدراتهم العقلية.

وبينت نتائج عدد من الدراسات تدني التصورات نحو مهنة التعليم، والمكانة الاجتماعية للمعلم، وازدياد الدعوات إلى تمهين التعليم؛ لتحسين صورة المعلم، بالإضافة إلى ضرورة اتصاف المعلم بجملة من السمات الشخصية مثل الحماسة والإخلاص والموضوعية وحسن الهندام والتسامح والحكمة في التعامل مع التوترات، والنأي بنفسه عن مذموم الأوصاف، والمهنية مثل الاستعداد المهني، والتفوق الأدائي، والخبرة التكنولوجية، والحرص على النمو المهني (الأنصاري، 2007) .وقد خلصت دراسة الأنصاري (2007) إلى أن مستوى المكانة الاجتماعية للمعلم الكويتي ومهنة التعليم فوق الوسط، وأن المعلمات يتصدرن مكانة اجتماعية أفضل لمهنة التعليم في الكويت مقارنة بالمعلمين.

وتوصلت دراسة بن صافي (2006) إلى وجود فرق شاسع بين حال المعلم في الواقع المعيش، وما يجب أن يكون عليه، أي إن صورة المعلم في ثقافة المجتمع الجزائري لا تتماشى مع المواصفات المثالية، وأن المجتمع غير واع بمدلول الوظيفة الشريفة؛ مما يشكل خطرًا على المجتمع الجزائري.

وكشفت نتائج المقابلات التي أجراها جوردون (Gordon, 2005) مع مجموعة من المعلمين وأولياء الأمور أن التحولات الاجتماعية والثقافية في المجتمع الياباني في السنوات الأخيرة، أدت إلى تدنٍّ في تقدير مهنة التدريس، وانخفاض في صورة المعلم واحترامه، وقد أصبحت هذه القضية مثارًا للنقاش، ومصدرًا لمخاوف مقلقة بين أفراد المجتمع الياباني.

وكشفت دراسة رسلان (1989) في سوريا أن نسبة كبيرة من المعلمين والمعلمات وأفراد المجتمع ترى أن مكانة المعلم الاجتماعية في الماضي أفضل من اليوم؛ وعزت الباحثة ذلك إلى عدم الاستقرار السياسي الذي عاشته سوريا في الماضي لخروجها من الاحتلال الفرنسي فالتعليم غير مجاني ويقتصر على الصفوة؛ والمعلمون من أبناء هذه الصفوة التي تهتم بثقافتها، وهي معروفة بمكانتها الاجتماعية والمادية؛ وكان المعلم هو المصدر الوحيد للمعرفة، أما في الحاضر فتعددت مصادر المعرفة، وأصبح التعليم إلزاميًا للجميع، وتغير الوضع المادي للمعلم، فأصبح أقل من دخل العامل والحرفي. وبينت نتائج الدراسة أن نسبة كبيرة من الطلبة تشعر بالرضى إذا وُجهت إلى معاهد التعليم، وتزداد هذه النسبة لدى القاطنين خارج العاصمة، ويتفق الآباء مع أبنائهم في التوجه نحو مهنة التعليم، ويرتفع هذا التوجه لدى الإناث عنه لدى الذكور. أما المعلمون، فتبين أن غالبية المعلمين لا يرغبون في توجيه أحد من أبنائهم إلى هذه المهنة. وفيما يتعلق بنظرة الطلبة إلى المعلم، أظهرت النتائج أن نسبة عالية من الطلبة تُحب معلميها، وتحترمهم كثيرًا، وأن للمعلم دورًا حاسمًا في تحديد مستقبلهم، ويرون أن المعلم مخلص في عمله، وأن وضعه المادي لا يتفق مع طبيعة عمله وجهده.

واستعرض العاجز (1997) جملة من الدراسات التي تناولت صورة المعلم في الوطن العربي، ولخصت نتائجها في انخفاض المكانة الاجتماعية للمعلم في معظم الدول العربية عند مقارنة ذلك بغيرها من المهن، وتأثر المكانة الاجتماعية بالدخل المادي للمعلم.

وأظهرت نتائج دراسة دخان (2014) أن صورة المعلم لدى فئات المجتمع الجزائري سلبية؛ نتيجة لجملة من العوامل، منها هندام المعلم، وسماته الشخصية، وتكوينه، وسلوكه، وممارسته، وأن لهذه العوامل تأثيرًا كبيرًا على تكوين صورته في المجتمع.

وخلصت مرابط وبرحومة (2014) إلى أن الأداء الوظيفي للمعلم يتأثر إيجابًا وسلبًا بقدراته المهنية، وخبرته، ورضاه عن مهنته، والمعاملة التي يتلقاها من أفراد المجتمع، ونظرة المجتمع له وتشجيعه والثناء على مجهوداته، إضافة إلى صورته لدى تلاميذه من خلال التفاعل الصفي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتؤثر نظرة الطالب إلى معلمه في مستوى تفاعل الطالب في الموقف التعليمي، ومشاركته في الأنشطة التدريسية، وحماسه للتعلم، وتحصيله الدراسي، بل تؤثر في انضباطه، والتزامه بالتعليمات. وتساعد نظرة الطالب الإيجابية لمعلمه في تحسين العلاقة بينهما، وتزيد من فرص اتخاذ الطالب معلمه قدوة له، وتعزيز ثقته به، ولجوئه إليه في المشكلات التي يواجهها.

وفي المقابل، يتأثر الأداء التدريسي للمعلم إيجابًا أو سلبًا بنوع الصورة المتشكلة عنه لدى طلبته، فحينما تكون هذه الصورة إيجابية تزيد دافعيته للتدريس، وحبه لمهنته، وبحثه عن أنسب استراتيجيات التدريس والتقويم، ويعمل على تطوير أدائه التدريسي، وقد يحدث العكس حين يشعر المعلم أن صورته لدى طلبته تميل إلى السلبية، وعدم الرضا عن مستوى أدائه التدريسي.

وفي هذا الصدد، لاحظ فريدال وزملاؤه (Friedel, Marachi, & Midgley, 2002) أنه حين ينظر الطلبة إلى المعلم على أنه متحمس لمادته، ويُعين طلبته عندما يحتاجونه، ويتجنب إحراج طلبته الذين يواجهون بعض الصعوبات، تزيد فرص طلبهم المساعدة منه، وتقل محاولاتهم لتعطيل الدرس، أو لوم معلميهم في الإشكالات التي يواجهونها في الدراسة.

وكشفت نتائج دراسة أديديوورا وتايو (Adediwura and Tayo, 2007) عن وجود علاقة دالة بين تصورات الطلبة لمهارات معلميهم التدريسية وتحصيلهم الدراسي، ووجود ارتباط عال بين ما يعرفه المعلمون وما يدرسونه، ذلك أن التصورات الإيجابية للمهارات التدريسية لدى المعلمين عادة ما تؤدي إلى تحسين سلوكيات المتعلمين، ومن ثَم تحصيلهم الدراسي. وأكدت نتائج دراسة بالانياندي (Palaniandy, 2009) أن تصورات الطلبة لخصائص معلميهم تؤثر في جوانب انضباط الطلبة، من مثل معدلات مراجعة الطلبة للمعلم، وتكرار الغياب، والتأخر المتعمد عن المدرسة، والتخريب، والكتابة على الجدران، ومشاجرة الطلبة لمعلميهم.

وتناول الباحثون قضية تأثير مظهر المعلم وملابسه في تكوين صورته لدى طلبته، بالنظر إلى العلاقة بين المظهر والتقدير الاجتماعي للفرد، ويؤكد عربيات (2006، ورد في: دخان، 2014) أنه يجب على المعلم الحرص على النظافة والنظام وحسن الهندام، باعتباره نموذجًا في ذلك لتلاميذه، وإهماله لملابسه قد يجعله هدفًا للسخرية وعدم الاحترام.

وأظهرت نتائج دراسة موسكا وبوزّا (Mosca and Buzza, 2013) أن المظهر المناسب للمعلم يُساعد في تكوين صورة إيجابية له، ويمنحه قدرًا من الاحترام والمصداقية لدى الطلبة وأولياء أمورهم، ويؤكد الباحثان أن احترام الطالب للمعلم في الصف الدراسي يبدأ بمظهره، وأن على المعلم أن يجتهد في أن يكون نموذجًا إيجابيًا للطلبة في ذلك، وأنه بذلك يظهر بمظهر الشخص المسؤول في موقع عمله، المقدر لمهنته.

وهدفت دراسة سامبسون (Sampson, 2016) إلى الكشف عن آراء المعلمين أنفسهم في تأثير المظهر الرسمي للمعلم في سلوك الطلبة وتعلمهم، وتبين أن المظهر الرسمي للمعلم يؤثر إيجابًا في تعلم الطلبة وسلوكهم، وأن الطلبة يميلون نحو اتخاذ المعلم الذي يهتم بمظهره أنموذجًا لهم.

يتضح من ذلك أهمية وجود نظرة إيجابية لدى الطلبة تجاه معلميهم؛ حتى يكون لهذا المعلم تأثير على هؤلاء الطلبة من حيث تحصيلهم الدراسي، وسلوكهم في المدرسة والمجتمع.

مشكلة الدراسة

تناولت جملة من الدراسات صورة المعلم لدى طلبته، وذلك لما لنظرة الطلبة لمعلمهم من دور كبير في إيجاد بيئة إيجابية للتعليم والتعلم، تتحسن فيه العلاقة بين طرفي العملية التعليمية الأساسيين المعلم والطالب، وتتحقق فيها الأهداف المنشودة. وقد تبين من مقدمة الدراسة خلو الأدب التربوي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

من دراسات علمية تناولت صورة المعلم لدى الطلبة من حيث سماته الشخصية وكفاياته المهنية عمومًا، والمعلم العماني خصوصًا. ومن هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة بهدف الكشف عن صورة المعلم العماني لدى طلبته من خلال الإجابة عن الأسئلة الثلاثة الآتية:

1. ما السمات الشخصية التي يمتلكها المعلم العماني من وجهة نظر الطلبة؟
2. ما الكفايات المهنية التي يمتلكها المعلم العماني من وجهة نظر الطلبة؟
3. هل تختلف السمات الشخصية والكفايات المهنية التي يمتلكها المعلم العماني من وجهة نظر الطلبة باختلاف نوع الطالب؟

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف إلى صورة المعلم العماني لدى طلبته من حيث سماته الشخصية وكفاياته المهنية.
2. التحقق من تأثر صورة المعلم العماني لدى الطلبة من حيث سماته الشخصية وكفاياته المهنية باختلاف نوع الطلبة.

أهمية الدراسة

يُتوقع أن تُفيد الدراسة في الجوانب الآتية:

1. لفت نظر المسؤولين في وزارة التربية والتعليم إلى صورة المعلم لدى الطلبة؛ لاتخاذ الإجراءات الكفيلة بتعزيز هذه الصورة وتهذيبها بما يتناسب والمكانة التربوية والاجتماعية للمعلم.
2. تزويد مؤسسات المجتمع، ولا سيما وسائل الإعلام بالصورة الواقعية للمعلم العماني لدى طلبته، للعمل على تعزيز الصورة الإيجابية للمعلم، بما يساعد على تحقيق غايات العملية التربوية.
3. تزويد القائمين على التنمية المهنية للمعلم بالسمات الشخصية والكفايات المهنية التي تحتاج إلى مزيد من التركيز في برامج الإنماء المهني للمعلمين، من أجل تعزيز صورة المعلم لدى الطلبة.

حدود الدراسة

تمثلت الحدود الموضوعية لهذه الدراسة في الكشف عن سمات المعلم الشخصية وكفاياته المهنية من وجهة نظر الطلبة العمانيين، في حين اقتصرت حدودها المكانية على عينة من طلبة المدارس العمانية في سبع محافظات تعليمية هي مسقط والشرقية جنوب وظفار والداخلية وشمال الباطنة وجنوب الباطنة وشمال الشرقية، فيما تمثلت الحدود الزمانية في تطبيقها خلال الفصل الدراسي 2015 /2014.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة

- **صورة المعلم**: الانطباع والنظرة الشخصية التي يكوّنها الطالب عن المعلم، متأثرًا بما مر به من خبرات وتجارب شخصية.
- **السمات الشخصية للمعلم**: الصفات والخصائص الذاتية والاجتماعية التي يتصف بها المعلم، وتظهر في تصرفاته وتعامله مع الآخرين في البيئة التعليمية.
- **الكفايات المهنية للمعلم**: جملة ما يمتلكه المعلم من معارف ومهارات وتوجهات تتعلق بمهنة التدريس، وتظهر في ممارسات المعلم وسلوكياته التدريسية.

منهج الدراسة وإجراءاتها

فيما يأتي وصف للمنهج المستخدم في الدراسة، والإجراءات المتبعة لجمع البيانات والوصول إلى النتائج.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

منهج الدراسة

استُخدم في الدراسة المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة الدراسة وأهدافها؛ فهي تعتمد على جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها للحصول على النتائج والاستنتاجات.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الثاني عشر المسجلين في المدارس الحكومية في العام الدراسي 2014/ 2015 في محافظات مسقط، والباطنة شمالًا وجنوبًا، والداخلية، والشرقية شمالًا وجنوبًا، وظفار، وقد بلغ عددهم حوالي (33700) طالب وطالبة، ووزعت أداة الدراسة على عدد كبير منهم في مختلف محافظات السلطنة. وبلغ عدد المستجيبين (1054) طالبًا وطالبة، بما نسبته (3.1%) من مجتمع الدراسة؛ منهم (444) طالبًا و(610) طالبات.

أداتا الدراسة

لتحقيق أهداف هذه الدراسة استخدم الباحثون أداتين من أدوات جمع البيانات، هما الاستبانة لجمع البيانات الكمية، والمقابلة للوصول إلى شروحات أكثر تفصيلًا عن صورة المعلم العماني لدى الطلبة. وفيما يأتي تفصيل لأداتي الدراسة.

أولًا– استبانة صورة المعلم لدى الطلبة

استُخدمت في الدراسة الحالية استبانة مغلقة هدفت إلى تعرف صورة المعلم العماني لدى طلبته في جانبين الأول: "السمات الشخصية للمعلم العماني"، وتكون من ثماني عشرة عبارة، والآخر: "الكفايات المهنية (التدريسية) لدى المعلم العماني"، وتكون من اثنتي عشرة عبارة، وقد اشتُقت عبارات الاستبانة من الأدب التربوي والدراسات السابقة التي تناولت صورة المعلم لدى الطلبة. ولاستخلاص وجهة نظر الطلبة طُلب إليهم تحديد درجة موافقتهم على عبارات الاستبانة باستخدام مقياس التدرج الخماسي حسب نظام ليكرت: أوافق بشدة– أوافق– غير متأكد– أعارض – أعارض بشدة.

وللتأكد من صدق الاستبانة عُرضت على عدد من المختصين في الإدارة التربوية وعلم النفس والمناهج في جامعة السلطان قابوس ووزارة التعليم العالي، ثُم عُدلت في ضوء آرائهم ومقترحاتهم، وعُدَّ إجماعهم على صيغتها النهائية محكًّا لصدقها الظاهري. أما الثبات فقد جرى التأكد منه بحساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach-Alpha)، وقد بلغ معامل الاتساق الداخلي لمحور "السمات الشخصية للمعلم العماني" (0.94) ولمحور "الكفايات المهنية للمعلم العماني" (0.92)، في حين بلغ المعامل للاستبانة كلها (0.96)، وتدل هذه المعدلات على اتصاف الاستبانة بنسبة عالية من الاتساق الداخلي.

ثانيا– المقابلة الجماعية (مجموعات التركيز)

استخدمت المقابلة الجماعية أو ما يعرف بمجموعات التركيز في هذه الدراسة لتأكيد نتائج الاستبانة، إذ تتيح المقابلات للمستجيبين الاستفاضة في الحديث عن موضوع الدراسة بوجهٍ أكثر حرية، خلافًا للمحدودية المتوافرة في الاستبانة. وقد وجه الباحثون في هذه الدراسة مجموعة من الأسئلة المفتوحة عن صورة المعلم العماني، إلى عينات مركزة من الطلبة بلغ عددهم حوالي (50) طالبًا وطالبة؛ منهم (30) طالبًا (20) طالبة من مختلف المحافظات التعليمية المشمولة بالدراسة، قُسم الطلبة إلى مجموعات تركيز، تكونت كل مجموعة من (5) طلبة في كل مرة. وشملت الأسئلة الجوانب الآتية:

1. هل ترغب في أن تكون معلمًا في المستقبل ولماذا؟
2. هل ترغب أن تدرس مع معلم عماني أم معلم وافد؟ ولماذا؟
3. من وجهة نظرك: لو كنت معلمًا، ما أهم الصفات التي يجب أن تتصف بها ؟
4. كيف ترى المعلم العماني؟ من خلال الواقع الذي تراه في المدارس؟ ما هي أهم صفات المعلم العماني الحالي؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

5. ما رأيك في تدريس المعلم العماني؟ هل هو متمكن من المادة التعليمية؟ هل هو كفء لمهنة التدريس؟ ولماذا؟
6. ما أكثر الأشياء التي تعجبك في تدريس المعلم العماني؟ أعط أمثلة؟
7. ما أكثر الأساليب التدريسية التي يستخدمها المعلم في التدريس معك وترى أنها ناجحة؟
8. كيف ترى تعامل المعلم العماني مع طلابه؟ أعط أمثلة على ذلك؟
9. البعض يرى أن المعلم العماني أقرب إلى فهم الطلاب والتعامل معهم من المعلم الوافد؟ هل توافق هذا الرأي؟
10. لو طُلب منك تحديد أكثر الأشياء التي تحبها في المعلم العماني، فماذا تقول؟
11. ما هي أكثر الأشياء التي تكرهها في المعلم العماني؟
12. كيف ترى نظرة المجتمع إلى المعلم العماني؟

المعالجة الإحصائية

عولجت البيانات باستخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار "ت" للعينتين المستقلتين. ومن أجل تفسير نتائج الدراسة، قُسمت المتوسطات الحسابية إلى خمسة مستويات لتحديد صورة المعلم العماني لدى الطلبة، على النحو الآتي:

- منخفضة جدًا: من 1 إلى 1.49.
- منخفضة: من 1.50 إلى 2.49.
- معتدلة: من 2.50 إلى 3.49.
- عالية: من 3.50 إلى 4.49.
- عالية جدًا: من 4.50 إلى 5.

نتائج الدراسة وتفسيرها

فيما يأتي عرض لنتائج الدراسة مرتبة وفق الأسئلة، مشفوعة بالمناقشة والتفسير.

أولًا– السمات الشخصية التي يمتلكها المعلم العماني من وجهة نظر الطلبة

للإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: "ما السمات الشخصية التي يمتلكها المعلم العماني من وجهة نظر الطلبة؟" حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور من المحاور المقترحة، كما هو موضح في الجدول (1) الآتي.

الجدول 1

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للسمات الشخصية للمعلم العماني من وجهة نظر الطلبة

م	العبـــــــــارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة
1	أنيق في ملبسه.	3.87	1.19	عالية
2	مخلص في عمله.	3.85	1.12	عالية
3	مثقف ومطلع على المعارف المتجددة.	3.85	1.26	عالية
4	محب لمهنته.	3.79	1.06	عالية
5	ذو شخصية قوية.	3.74	1.13	عالية
6	إنسان كادح في عمله.	3.69	1.13	عالية
7	مربّ وصاحب رسالة.	3.67	1.13	عالية
8	نشط في خدمة طلابه ومدرسته.	3.67	1.17	عالية
9	يحترم طلابه ويقدر ميولهم ورغباتهم.	3.67	1.13	عالية
10	حريص على تكوين العلاقات الإيجابية مع طلبته.	3.64	1.21	عالية
11	نشط في خدمة مجتمعه.	3.63	1.18	عالية
12	متعاون في تقديم الحلول للمشكلات التي تواجه طلبته.	3.55	1.26	عالية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

م	العبـــــــــــارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة
13	نموذج صالح يقتدي به الطلبة.	3.52	1.2	عالية
14	ملتزم بحضور حصصه في وقتها.	3.51	1.11	عالية
15	يغرس القيم الإيجابية في طلبته.	3.46	1.24	معتدلة
16	صبور في تعامله مع طلبته.	3.44	1.3	معتدلة
17	يتعامل بعدالة مع الطلبة.	3.41	1.34	معتدلة
18	حليم ويعفو عند المقدرة.	3.41	1.22	معتدلة
	العبارات مجتمعة	**3.63**	**0.83**	**عالية**

يتضح من الجدول (1) أن الطلبة يرون أن المعلم يمتلك السمات الشخصية للمعلم بدرجة عالية عمومًا؛ إذ بلغ متوسط استجابتهم على الصفات مجتمعة (3.36)، ويمكن القول بناء على هذا المتوسط أن نظرة الطلبة عمومًا إلى المعلم من حيث اتصافه بالسمات الشخصية المتعلم بمهنة التدريس تنحو منحى إيجابيًا.

وقد تراوحت استجابات الطلبة على السمات المتضمنة في هذا المحور بين العالية والمعتدلة، وكان أعلاها أنه "أنيق في ملابسه"؛ مما يدل على اهتمام المعلم العماني بهندامه، وحرصه على الظهور بمظهر حسن أمام طلابه؛ ولعل السبب في ذلك يعود إلى إدراكهم أن لمظهر المعلم أثرًا إيجابيًا في تكوين صورة إيجابية له، واكتسابه التقدير والاحترام من الطلبة وأولياء أمورهم وهذا ما كشفته نتائج دراسة موسكا وبوزّا (Mosca and Buzza, 2013)، بل إن للمظهر أثرًا في تعلم الطلبة وسلوكهم وفق ما بينته نتائج دراسة سامبسون (Sampson, 2016).

وفيما يتعلق بنظرة الطلبة إلى علاقة المعلم بعمله، يتبين أن الطلبة يرون أن "المعلم مخلص في عمله"، و"محب لمهنته"، و"كادح في عمله"، و"نشط في خدمة طلابه ومدرسته"، و"ملتزم بحضور الحصص في وقتها"؛ إذ هذه العبارات على متوسطات عالية تراوحت بين (3.85) و(3.51). وينطبق الأمر كذلك على النظرة إلى السمات العامة للمعلم؛ فالطلبة كذلك يرون أن المعلم "مثقف ومطلع على المعارف المتجددة"، و"ذو شخصية قوية"، و"مرب وصاحب رسالة" "ونموذج صالح يقتدى به". إذ حصلت هذه العبارات أيضًا على متوسطات عالية تراوحت بين (3.85) و(3.67). وتشير هذه المتوسطات إلى أن الطلبة عمومًا يقدرون مهنة التعليم، ويحترمون الرسالة التي يؤديها المعلم، ويُدركون الأدوار التي يقوم بها، وقد أكدت هذه النتيجة ما أدلى به الطلبة في المقابلات الجماعية، إذ أكد معظم الطلبة أن المعلم العماني يتميز ب"الإخلاص في العمل"، و"السعي لتجديد المعلومات" وأنه "معروف بأخلاقه الفاضلة".

أما السمات المتعلقة بأخلاقيات المعلم وعلاقته بالطلبة؛ فقد حصلت ثلاث منها على متوسطات عالية تراوحت بين (3.67) و(3.55)، هي "يحترم طلابه ويقدر ميولهم ورغباتهم" و"حريص على تكوين العلاقات الإيجابية مع طلبته" و"متعاون في تقديم الحلول والمشكلات التي تواجه الطلبة"، في حين حصلت الثلاث الباقية على متوسطات معتدلة لم تتعد (3.44)، وهي أقل المتوسطات في هذا المحور، وتتعلق العبارات الثلاث بصبر المعلم، وعدالته، وحلمه وعفوه. وقد اتفقت نتيجة مقابلات الطلبة الجماعية مع نتائج الاستبانة في هذا المجال، إذ ذكر الطلبة عند حديثهم عن أخلاقيات المعلم العماني وعلاقته بطلبته، أنه يتميز بمساعدة الطلبة و"الاحترام المتبادل مع الطالب"، وهو بمنزلة "الأخ في تعامله مع الطلبة"، وأنه " يتلافى بعض الأخطاء التي يسببها الطلبة صبرًا منه وتحملًا".

ويُمكن تفسير ذلك بأن العبارات الثلاث الأولى التي تتعلق باحترام الطلبة وبناء العلاقات الإيجابية معهم ومساعدتهم في حل مشكلاتهم، هي عبارات عامة، تتصل بسلوكات المعلم وتصرفاته مع الطلبة في البيئة المدرسية مع

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جميع الطلبة، وقد بينت نتائج دراسة أمبوسعيدي وزميليه (Ambusaidi, Alhashmi, & Al-Rawahi, 2013) أن المعلمين العمانيين يتصفون بالقدرة على بناء علاقات إيجابية ومحفزة مع طلبتهم، وهذه الخصيصة جوهرية في إيجاد بيئة صفية مريحة، وتشجيع الطلبة على التعلم.

أما العبارات الثلاث الأخرى، فهي تتعلق بممارسات المعلم وسلوكاته المباشرة مع الطلبة في أثناء التدريس، وربما يرى كثير من الطلبة أن من المعلمين من لا يمتلك هذه الصفات، وقد يعود ذلك إلى اتجاه استجابات كثير من الطلبة نحو ما ينبغي أن يكون عليه المعلم لا إلى الصورة الواقعية للمعلم.

وبإعادة النظر في المتوسطات في الجدول (1)، يُلاحظ أن العبارة "مرب وصاحب رسالة" حصلت على متوسط عال (3.67) في حين حصلت العبارة "يغرس القيم الإيجابية في طلبته" على متوسط معتدل (3.46)، وهما عبارتان قريبتان، وقد يُعزى ذلك إلى أن استجابات كثير من الطلبة بُنيت على اعتبار أن هذه العبارة تتعلق بمهنة التدريس والصفات اللازمة للمعلم بوجهٍ عام، في حين اتجهت الاستجابات على العبارة الأخرى نحو الممارسات الفعلية للمعلم في الصف والبيئة المدرسية.

أما الانحرافات المعيارية فيتبين من الجدول (1) أنها تراوحت بين (1.06) و(1.34)، ويُلاحظ أنها قيم مرتفعة؛ مما يدل على وجود تباين في استجابات الطلبة واختلاف في تقديرهم لصورة المعلم من حيث سماته الشخصية؛ وقد تُعزز هذه الملاحظة الاستنتاج السابق بشأن اتجاه استجابات بعض الطلبة نحو الصورة المثلى للمعلم، واتجاه استجابات آخرين إلى الصورة الواقعية له.

ثانيًا– الكفايات المهنية التي يمتلكها المعلم العماني من وجهة نظر الطلبة

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: "ما الكفايات المهنية التي يمتلكها المعلم العماني من وجهة نظر الطلبة؟" حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور من المحاور المقترحة، كما هو موضح في الجدول (2) الآتي.

الجدول 2

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكفايات المهنية للمعلم العماني من وجهة نظر الطلبة

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة
1	متمكن من مادته الدراسية.	3.85	1.16	عالية
2	يحرص على فهم جميع طلبته للدروس.	3.57	1.28	عالية
3	يستثير دافعية طلابه للتعلم وبذل الجهد.	3.5	1.2	عالية
4	يستخدم أساليب تدريس متنوعة.	3.41	1.24	معتدلة
5	يشجع على التعلم الذاتي وأساليب التفكير المختلفة.	3.41	1.23	معتدلة
6	لديه القدرة على وضع الاختبارات التحصيلية المناسبة لمستوى طلبته.	3.4	1.4	معتدلة
7	يهتم بإنجازات الطلبة وأنشطتهم داخل الصف وخارجه.	3.35	1.34	معتدلة
8	يستخدم وسائل تعليمية متنوعة في التدريس.	3.29	1.22	معتدلة
9	يراعي الفروق الفردية بين طلبته.	3.29	1.29	معتدلة
10	يستخدم أساليب تشويقية في التدريس.	3.27	1.29	معتدلة
11	يقدم التغذية الراجعة المناسبة لطلبته.	3.06	1.25	معتدلة
12	يستطيع تحديد نقاط الضعف لدى طلابه ووضع الخطط العلاجية لها.	2.98	1.32	معتدلة
	العبارات مجتمعة	**3.36**	**0.91**	**معتدلة**

يظهر من الجدول (2) أن الكفايات المهنية المتعلقة بالتدريس حصلت على متوسط عام معتدل (3.36)، ويشير هذا المتوسط إلى أن المعلم العماني من وجهة نظر الطلبة يمتلك الكفايات المهنية بدرجة متوسطة، وقد يدل هذا

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المتوسط على أن الطلبة ينظرون إلى حاجة المعلم العماني إلى تعزيز بعض الممارسات المهنية التي ينبغي أن تظهر في أدائه الصفي فيما يتعلق بالتدريس والتقويم.

وقد حازت العبارة "متمكن من مادته الدراسية" على أعلى المتوسطات في هذا المحور (3.85)، وهي إحدى الكفايات المهنية المهمة للمعلم، ويُبنى عليها كثير من جوانب نجاحه في العملية التعليمية، وأكدت هذه النتيجة ما ذكرته عينة المقابلات للطلبة من أن أهم الكفايات المهنية للمعلم العماني أنه "معلم رائع وكفء لمهنة التدريس"، وأنه "متمكن من مادته العلمية"، وقد يُنظر إلى هذه السمات على أنها من السمات المتعلقة بشخصية المعلم عمومًا، ولعل هذا ما أهلها للحصول على متوسط عال، وأكدها كثير من الطلبة في المقابلات الشخصية معهم شأنها في ذلك شأن السمات الشخصية المذكورة في المحور الأول، بيْد أن تمكن المعلم من مادته لا يعني بالضرورة امتلاكه لمهارات تدريسها بشكل فعّال، وعلى الرغم من أن الغالبية العظمى من الطلبة ترى تمكن المعلم من مادته، يرى بعض الطلبة أن "بعض المعلمين العمانيين متمكنون من المادة العلمية، لكن ذلك يختلف من مادة إلى أخرى". ويرى بعض الطلبة أنهم أكفاء، ولكن ينقصهم التحضير"، وأرجع أحد الطلبة ذلك إلى قلة الخبرة في مجال التدريس، واعتماد بعض المعلمين على الكتاب المدرسي لوحده في تقديم المادة العملية وتوضيحها.

وفيما يتصل بالسمات المتعلقة بالتدريس، يتضح أن سمتين منها حازتا على تقدير عال (3.57 و3.5)، هما "يحرص على فهم جميع طلبته للدروس"، و"يستثير دافعية طلابه للتعلم وبذل الجهد"، أما بقية السمات فقد حصلت على متوسطات معتدلة، تراوحت بين (3.41) و(3.27)، وتتعلق هذه السمات باستخدام أساليب متنوعة في التدريس، والتشجيع على التعلم الذاتي وأساليب التفكير، والاهتمام بإنجازات الطلبة، واستخدام وسائل تعليمية وأساليب تشويقية متنوعة. وجميع هذه العبارات تتصل اتصالًا مباشرًا بعملية التفاعل الصفي الفعلي بين المعلم وطلبته، وقد تدل هذه النتيجة على أن المعلم العماني تنقصه إجادة بعض مهارات التدريس، أو ثمة عوائق تجعل المدرس يُقلل من تنويع طرائق التدريس والوسائل التعليمية وأساليب التشويق؛ منها قلة الحوافز المادية، وكثرة الأعباء الإدارية والتدريسية. وعلى الرغم من أن نتائج الاستبانة فيما يتعلق بهذه السمات، جاءت في المستوى المعتدل، أوضحت نتائج المقابلات أن المعلم العماني "يستخدم الوسائل في مادته، وقادر على إيصال المعلومة"، وهو يُنوع "مصادر التعلم (مثل: الفيديو، المختبر)"، ومهتم بتنويع "طرائق التدريس، مثل التدريس خارج الصف"، واستخدام "مهارة العصف الذهني" و"السبورة التفاعلية"، و"عمل المسابقات خصوصًا المواد المحتوية على مسائل مثل الكيمياء والفيزياء والأحياء والرياضيات، والتنافس الشريف بين الطلبة وخاصة الطالبات، وفي هذا تحفيز لأولئك الذين لم يشاركوا في الصف"، وكذلك توظيف "تمثيل الأدوار (المعلم الصغير)".

أما فيما يتصل بالتقويم؛ فقد جاءت استجابات الطلبة على العبارات المتعلقة به معتدلة أيضًا، إذ تراوحت بين (3.4) و(2.98)، وتضمنت قدرة المعلم على: "وضع الاختبارات التحصيلية المناسبة لمستوى طلبته" و"تقديم التغذية الراجعة المناسبة" و"تحديد نقاط القوة والضعف لدى طلابه ووضع الخطط العلاجية لها"، وتشير هذه النتيجة إلى أن الطلبة يرون أن هذه السمات هي أقل السمات التي يتمتع بها المعلم العماني، وهذا يعني أن المعلمين قليلًا ما يستفيدون من نتائج أساليب التقويم التي يستخدمونها مع طلبتهم في تقديم التغذية الراجعة لهم، ومساعدتهم في تحديد نقاط الضعف لديهم للتغلب عليها، ونقاط القوة لتعزيزها وتطويرها. وتبدو هذه النتيجة قريبة مما توصلت إليه دراسة أمبوسعيدي وزميليه (Ambusaidi, et al, 2013) التي بينت أن استخدام المعلمين نتائج التقويم في بناء الخطط والبرامج المناسبة لتحسين تعلم الطلبة حازت على تقديرات ضعيفة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

من وجهة المشرفين، مما يعني عدم رضا المشرفين عن أداء المعلمين في هذا الجانب. ويؤكد ميوجيس وديفد (Muijs & David, 2001) أن التقويم أداة جوهرية تسمح للمعلم بتطوير التخطيط للتدريس؛ بمعرفة نقاط القوة والضعف عند المتعلمين وتحسين عملية التدريس بناء عليها.

وبالنظر في الانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة بشأن كفايات المعلم المهنية، يتبين أنها تراوحت بين (1.16) و(1.4)، وهي قيم مرتفعة كما اتضح في نتيجة السؤال الأول، وتدل كذلك على تشتت استجابات الطلبة وتفاوتها، واختلاف نظرتهم إلى الكفايات المهنية عند معلميهم العمانيين.

ثالثًا– اختلاف تقديرات الطلبة العمانيين لصورة المعلم باختلاف نوع الطالب.

للإجابة عن السؤال الثالث الذي نصه: "هل تختلف السمات الشخصية والكفايات المهنية التي يمتلكها المعلم العماني من وجهة نظر الطلبة باختلاف نوع الطالب؟"، طُبّق اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية، والجدول (3) يوضح نتيجة ذلك.

الجدول 3

نتائج اختبار "ت" للفروق بين المتوسطات الحسابية لصورة المعلم العماني لدى الطلبة وفقًا لمتغير النوع

م	المحور	النوع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
1	السمات الشخصية	ذكر	3.52	0.89	3.62	0.000
		أنثى	3.71	0.77		
2	الكفايات المهنية	ذكر	3.25	0.97	2.82	0,003
		أنثى	4.43	0.87		
3	مجموع الفقرات	ذكر	3.41	0.88	3.44	0.001
		أنثى	3.6	0.78		

عدد الذكور: 444، والإناث 610.

يتضح من الجدول (3) وجود فروق دالّة إحصائيًا بين متوسطات استجابات الطلبة الذكور والإناث بشأن صورة المعلم من حيث سماته الشخصية وكفاياته المهنية ومجموع الفقرات لصالح الإناث، ويدل ذلك على أن نظرة الطالبات لمعلماتهن أكثر إيجابية مقارنة بالطلبة الذكور، ولعل ذلك يعود إلى ما يُعرف عن المعلمات من حبٍّ لمهنة التعليم، ومحاولةٍ لبذل جهود متنوعة في تقديم المحتوى التعليمي للطالبات، ونظرتهن الإيجابية للمهنة عمومًا، وهذا قريب مما خلصت إليه دراسة الأنصاري (2007) التي خلصت إلى أن المعلمات يتصدرن مكانة اجتماعية أفضل لمهنة التعليم في الكويت مقارنة بالمعلمين.

التوصيات والمقترحات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة ومناقشتها، توصي الدراسة ما يأتي:

1. تعزيز الصورة الإيجابية للمعلم العماني لدى طلبته عبر وسائل الإعلام ووسائل التواصل الاجتماعي الحديثة.
2. تنظيم البرامج والدورات التدريبية للمعلم في جوانب أخلاقيات مهنة التعليم وبناء العلاقات الإيجابية لدى الطلبة.
3. توجيه برامج التنمية المهنية للمعلمين نحو تطوير عملية التقويم الدراسي، وكيفية الاستفادة من نتائج التقويم في تحسين عملية التدريس تخطيطًا وتنفيذًا وتقويمًا.
4. الكشف عن أسباب تفاوت نظرة الطلبة العمانيين إلى معلميهم في السمات الشخصية والكفايات المهنية.

وتقترح الدراسة ما يأتي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

1. صورة المعلم العماني لدى طلبته: دراسة نوعية.
2. تأثير وسائل الإعلام في بناء صورة المعلم العماني لدى الطلبة.
3. العوامل التي تؤثر في تكوين صورة المعلم العماني لدى الطلبة.

المراجع

الأنصاري، عيسى محمد (2007). المكانة الاجتماعية لمهنة التدريس والمعلم الكويتي من وجهة نظر معلمي ومديري المدارس. *مجلة العلوم التربوية*. (11)، 117-142.

بن صافي، حبيب (2006). *صورة المعلم في ثقافة المجتمع الجزائري*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجزائر، جامعة أبي بكر بلقايد، كلية الآداب والعلوم الإنسانية.

حامد، إيناس محمود (2009). صور المعلم المقدمة في بعض مجلات الأطفال وعلاقتها بالصورة الذهنية لدى الطفل: دراسة ميدانية. *دراسات الطفولة*، *12*(42). 81- 96.

حميدشة، نبيل (2009). *الواقع الاجتماعي للمعلم ومكانته الاجتماعية*. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.

رسلان، فريال (مارس، 1989). المكانة الاجتماعية للمعلم في الجمهورية العربية السورية. *المؤتمر التربوي التاسع عشر "المكانة الاجتماعية للمعلم في الوطن العربي"*. جمعية المعلمين الكويتية، الكويت.

دخان، سارة (2014). *صورة المعلم في المجتمع الجزائري، دراسة ميدانية بمنطقة سطيف*. رسالة دكتوراه غير منشورة. الجزائر، جامعة سطيف.

العاجز، فؤاد علي (1997). واقع مكانة المعلم الاجتماعية كما يراها المعلمون أنفسهم في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*. (46)، 10-36.

العازمي، عبدالله سالم وخضر، إنعام سيد (2004). مكانة المعلم لدى المتعلمين كما يراها طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت. *المجلة التربوية*. (20)، 211-244.

محمد، سماح ماضي متولي (2008). الصورة الإعلامية للمعلم في الصحف المصرية وعلاقتها بتكوين الاتجاهات لدى عينة من المراهقين والمعلمين نحو المعلم. *دراسات الطفولة*. *11*(38)، 215-216.

مرابط، سارة وبرحومة، زينب (2014). *الصورة الاجتماعية للمعلم وانعكاساتها على أدائه الوظيفي، دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم الثانوي بمقاطعة قمار ولاية الوادي*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي. الجزائر.

المزين، سليمان حسين موسى؛ قاسم، سامي عبدالله محمد (2005). العوامل التي تؤثر على مكانة المعلم. *مؤتمر مركز العلم والثقافة*. غزة. مأخوذ بتاريخ 2016/12/27م من: http://site.iugaza.edu.ps/slemanhm/

نصار، سامي محمد (2003). صورة المعلم بين قيود الحداثة وشروط ما بعد الحداثة. *دراسات تربوية واجتماعية*. 9(1)، 161- 193.

Adediwura, A. A. and Tayo, B. (2007) Perception of teachers' knowledge, attitude and teaching skills as predictor of academic performance in Nigerian secondary schools. *Educational Research and Review*, *2*(7), 165-171.

Al-Aajiz, F. A. (1998). The reality of teacher's status as perceived by teachers themselves in the schools of Alghawth in Gaza district (in Arabic). *Studies in Curriculum and Teaching Methods*. (46), 10-36.

Al-Aazmi, A. and In'aam, S. (2004). The teacher's status as perceived by secondary school students (in Arabic). *The Educational Magazine*, (20), 211-244.

Al-Ansari, I. M. (2007). The social status of teaching professional and Kuwaiti teachers from the teachers and school managers' point of view (in Arabic). *The periodical of educational sciences*. (11), 117-142.

Al-Myzayyin, S. and Qasim, S. (2005). Factors affecting the teacher's status (in Arabic). The *conference of the Center for Science and Culture*, Gaza. Ritrevieved 27Decmber, 2016 from: http://site.iugaza.edu.ps/slemanhm/

Ambusaidi, A. & Alhashmi, A. and Al-Rawahi, N. (2013). Omani Teachers' Professional Identity from Their Supervisors' Perspectives. *The Turkish Journal of Teacher Education, 2*(2), 96-108.

Bin Safi, H. (2006). *The teachers' image in the Algerian society culture* (in Arabic). Unpublished Master thesis. University of Abi Bakr Bilqaied.

Dukhan, S. (2014). *The teacher's image in the Algerian society, a field study in Staif District* (in Arabic). Unpublished Ph. D. thesis. Staif University.

Friedel, J., Marachi, R. and Midgley, C. (April, 2002). "Stop embarrassing me!" Relations among Student Perceptions of Teachers, Classroom Goals, and Maladaptive Behaviours. *The Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, LA. Retrieved, December, 31, 2016 from: www.umich.edu/~pals/AERA2002%20handout.pdf

Gordon, J. A. (2005). The Crumbling Pedestal, Changing Images of Japanese. *Journal of Teacher Education, 56*(5), 459-470. Retrieved, December, 27, 2016 from: http://jte.sagepub.com/content/56/5/459.

Hamid, E. M. (2009). The teacher's image presented in some child magazines and its relation to the child's mental image, a field stud (in Arabic). *Childhood studies, 12*(42), 81- 96.

Hmeedsha, N. (2009). *The social reality of teachers and their social status* (in Arabic). Unpublished Ph.D. Mantury Universty, Qasanteeta.

Marabit, S. and Barhooma, Z. (2014). *The social image of teachers and its reflections on his professional performance* (in Arabic). Unpublished Master. Martayer Hamma Lakhdhar, Algeria.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

thesis, University of Leicester. Retrieved December, 27, 2016 from: https://lra.le.ac.uk/handle/2381/7854.

Radford, L. M. (2004). *Teachers through the looking glass: an enquiry into the public image of teachers.* Unpublished Ph. D. thesis, Manchester Metropolitan University. Retrieved from: http://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.399545

Raslan, F. (March, 1989). The teacher's social status in the Arabic Republican of Syria (in Arabic). *The 19th educational conference "The teacher's social status in the Arab World"*. The Kuwaiti Teachers' Society, Kuwait.

Ryan, P. A. (2008). *Image of The Teacher in The Postwar United States*. Ph. D. thesis, University of Florida.

Sampson, E. C. (2016). *Teachers' Perceptions of the Effect of Their Attire on Middle-School Students' Behavior and Learning*. Ph. D. Dissertation, Walden University. Retrieved from: http://scholarworks.waldenu.edu/

Mohammad, S. M. (2008). The media image of teachers in Egyptian Newspapers and its relations to forming the attitudes of a sample of adolescents towards teachers (in Arabic). *Childhood studies, 11*(38), 215-216.

Mosca, J. B. and Buzza, J. (2013). Clothing And The Affects On A Teacher's Image: How Students View Them. *Contemporary Issues In Education Research. 6*(1), 59-65.

Muijs, D. and Reynolds, D. (2001). *Effective Teaching, Evidence and Practice*. Sage.

Nassar, S. M. (2003). The Teacher's image between the restrictions of modernity and the conditions of Post-modernity (in Arabic). *Educational and Social Studies. 9*(1), 161-193.

Palaniandy, S. (2009). *A Study of Student Perceptions of Teacher Characteristics and its Influence upon the Management of Student Behaviour in Four Malaysian Secondary Schools*. Unpublished Ph. D.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

The image of the Omani teachers from their students' perspective of personal attributes and professional competencies

Abdullah Alhashmi, Nasser Al-Rawahi, Abdullah Ambusaidi, Rashid Al-Fahdi, and Ali Al-Balushi
College of Education, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman

Submitted 21-04-2017 and Accepted on 12-10-2017

Abstract: The aim of this study was to reveal the image of the Omani teachers from their students' perspective when asked to investigate their personal and professional attributes, and the effect of student's gender on their estimation of these attributes. The study used the descriptive method and was based on a questionnaire consisting of (30) items, divided into two domains, the first being the personal attributes and the other are professional competencies. Students were given an opportunities at the end of the questionnaire to express their views in the image of the teacher. In addition, a focus group interview was conducted with 50 students. The questionnaire was answered by 1054 students from seven governorates of the Sultanate of Oman. The study concluded that Omani teachers possess highly personal attributes and moderately professional competencies. The attribute "elegance in clothing" has the highest average in personality attributes, and "mastery of the subject" has the highest average in professional competencies. On the other hand, the lowest averages were "dreaming and pardon for forgiveness" in personal attributes, the ability to "identify the strengths and weaknesses of students, and to develop remedial plans" in professional competencies. The results showed statistically significant differences between the responses of male and female students in their estimation of the personal attributes and professional competencies of the Omani teacher in favor of female students. In light of these results, the study recommended organizing programs and training courses for teachers in the areas of building positive relationships with students, taking advantage of the results of the assessment in improving teaching, revealing the reasons for the different responses of students in their view of the teacher, and finally conducting various studies to clarify the image of the teacher.

Keywords: Omani teacher, personality attributes, professional attributes, students

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

درجة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود[1]

عبد الرحمن بن عبد الوهاب بن سعود البابطين

كلية التربية – جامعة الملك سعود

قدم للنشر 1438/7/3هـ - وقبل 1438/8/18هـ

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر طلاب كلية التربية، وبلغت عينة الدراسة (339) طالباً. وكان من أهم نتائج هذه الدراسة ما يأتي:

-أن المتوسط الحسابي العام لجميع مجالات الدراسة بلغ (3.21) من أصل (4)، وهذا يعني أن الطلاب يؤكدون أن درجة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس متوسطة.

-أن جميع عبارات الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس الواردة في الاستبانة جاءت بدرجة عالية ومتوسطة، وأخيراً لم تحصل أية عبارة من الأداء التدريسي على درجة منخفضة أو معدومة.

-جاء ترتيب مجالات الدراسة حسب درجة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود- حيث جاءت مرتبة تنازلياً حسب قيم المتوسطات الحسابية، حيث جاء في المرتبة الأولى مجال التخطيط للتدريس بمتوسط حسابي (3.36)، يليه في المرتبة الثانية جاء مجال تنفيذ التدريس بمتوسط حسابي (3.28)، وفي المرتبة الثالثة جاء مجال تقويم التدريس بمتوسط حسابي (3.17). وفي المرتبة الرابعة جاء مجال أساليب التدريس بمتوسط حسابي (3.03). كما إن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) في آراء عينة الدراسة حول درجة الأداء التدريسي في مجالات الدراسة الثلاثة الآتية: (تنفيذ التدريس وأساليب التدريس وتقويم التدريس) والدرجة الكلية لأعضاء هيئة التدريس باختلاف متغيري الدراسة:القسم الأكاديمي والمستوى الدراسي.

الكلمات المفتاحية: الأداء التدريسي، أعضاء هيئة التدريس.

[1] تم دعم هذا البحث من قبل مركز البحوث بكلية التربية – عمادة البحث العلمي بجامعة الملك سعود.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المقدمة:

إن من أهم وظائف الجامعة التي تقدمها ثلاث وظائف رئيسة وهي: التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع. فهذه الوظائف الثلاث للجامعة متكاملة كل وظيفة تكمل الوظيفة الأخرى، وفي الوقت نفسه مترابطة بعضها ببعض إرتباطاً وثيقاً أي إنه لا يمكن أن تنجز وظيفة وتترك الأخرى. فالتدريس في الجامعة يرتبط في مجال البحث العلمي، وكلا المجالين يرتبط في مجال خدمة المجتمع. فالتدريس يسهم في نشر المعرفة، والبحث العلمي يسهم في تجديد المعرفة وإنتاجها وتطويرها، ثم تطبيق المعرفة في المجتمع كل مشكلاته وخدمة أفراده، وتحسين مستوى معيشتهم، ومن ثم إحراز التقدم للمجتمع (الصغير، 2000م، ص30).

ويقوم عضو هيئة التدريس بوظائف الجامعة الثلاث: التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع ، ويعدُّ عضو هيئة التدريس هو العامل المشترك في إنجاز الوظائف الثلاث وحجر الزاوية للعملية التعليمية في الجامعة .

ولكي يقوم عضو هيئة التدريس بدوره الرئيس والمهم والفعال على أكمل وجهه، ينبغي أن يمتلك بعض المهارات والقدرات التي تجعله يقوم بالأداء التدريسي (التخطيط للتدريس وتنفيذ التدريس وأساليب التدريس وتقويم التدريس) بكفاءة عالية.

ويعدُّ الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس من أهم المدخلات التعليمية في تحقيق الأهداف المنشودة للجامعة، لعلاقته المباشرة والكبيرة بالطلاب، والذي عن طريقه ينفذ عضو هيئة التدريس العملية التدريسية الذي ينقل عضو هيئة التدريس عن طريقها المعرفة والمعلومات والخبرات لتطوير مستوى الطلاب وإحداث التغيير الإيجابي المطلوب لديهم. ومن الأساليب التربوية الناجحة في مجال التدريس الجامعي أسلوب التغذية الراجعة عن طريق معرفة آراء طلاب الجامعة بالأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس.

وتعد وظيفة التدريس الجامعي من أهم الوظائف التي تؤديها الجامعات وأكثرها فاعلية في إعداد الطلاب للحياة المستقبلية، وأن مقياس تفوق الجامعة يعتمد على امتلاكها لأعضاء هيئة تدريس مؤهلين تأهيلاً عاليًا، بحيث تتوفر لهم جميع الظروف والإمكانات من جو أكاديمي ملائم وخدمات مختلفة تسهم في جودة العملية التعليمية كي تكون قادرة على تلبية حاجات التنمية الشاملة ومتطلبات العصر المتسارعة (الصمادي ، 2013م، ص 733).

والحقيقة أن الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في غاية الأهمية لكي يؤدي العملية التعليمية على أفضل وجه ممكن، وخاصةً أن عضو هيئة التدريس هو الذي يقوم بها لتحقيق الأهداف التربوية للجامعة. ولأهمية الأداء التدريسي في إنجاز العملية التعليمية في الجامعة والحاجة إلى دراسته، فإن معرفة درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في كلية التربوية بجامعة الملك سعود أصبح موضوعًا جديراً بالدراسة والبحث العلمي.

مشكلة الدراسة

يشهد العالم اليوم تغيرات سريعة في جميع مجالات الحياة، إذ يطلق على العصر الحاضر عصر التقنية، ويمتاز بسرعة تدفق المعلومات بحيث لا يستطيع المتخصص الإحاطة بما يستجد في مجال تخصصه، وبناءً على ذلك يتطلب من الجامعة العناية بتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس؛ لكي يستطيعوا مواكبة متطلبات التقدم العلمي والتقني الحاصل في هذا الزمن، عن طريق التدريب الذي يعدُّ عنصراً من أهم عناصر التغيير، وله دور مهم في تنمية مهارات وقدرات أعضاء هيئة التدريس في مجال الأداء التدريسي، لكي يحقق أهداف العملية التعليمية الأكاديمية المنشودة في تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس وجودة المخرجات التعليمية التربوية والارتقاء بها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ونتيجة لذلك فرض هذا الوضع تحديات على التعليم الجامعي، وقد تحمل أصحاب القرار في جامعة الملك سعود مسؤوليةً كبيرةً للارتقاء بالتعليم الجامعي وتطويره لكي يساير المتطلبات الجديدة التي فرضها الواقع على المجتمع.

وقد حظيت العملية التعليمية الأكاديمية بعناية المسؤولين في جامعة الملك سعود واهتمامهم، ونتيجة لهذا الاهتمام أنشأت جامعة الملك سعود عمادة تطوير المهارات تعنى بتطوير مهارات منسوبي الجامعة، وقد نظمت عمادة تطوير المهارات سلسلة من الدورات والمحاضرات وورش العمل لتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس، وقدم هذه الدورات والمحاضرات وورش العمل مجموعة من الخبراء من داخل الجامعة وخارجها. ويلعب عضو هيئة التدريس دوراً حيوياً وأساسياً في قيادة العملية التعليمية الأكاديمية في الجامعة، ويعدُّ عضو هيئة التدريس جوهر العملية التعليمية الأكاديمية من حيث إنجازها وقيادتها. وعليه فإن عضو هيئة التدريس بحاجة إلى أن يمتلك المهارات التدريسية لأهميتها في توصيل المعلومات والمعرفة والخبرات للطلاب.

تولي الجامعة الأداء التدريسي أهمية بالغة، لأنها تدرك تمام الإدراك أنه أداة لتطوير العملية التعليمية. وفي ضوء ذلك فإنها تنفق المبالغ الطائلة على عملية التطوير لكي ترتقي بمستوى العملية التعليمية. لكن واقع الأداء التدريسي يشير إلى أن هناك بعض الصعوبات التي يعاني منها والتي تحد من فاعلية أداء أعضاء هيئة التدريس في أثناء تنفيذهم للعملية التدريسية، ومن أبرز تلك الصعوبات التي تحد من استخدام المهارات التدريسية في الجامعات السعودية، ما يأتي: ضعف أداء هيئة التدريس في جميع كليات جامعة أم القرى، وعدم اهتمام عضو هيئة التدريس بتحديد أهداف المقرر، وعدم توزيع خطة المقرر في اليوم الأول من الدراسة (الجفري، 2002م، ص 145). وأن الأداء الواقعي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبدالعزيز فيما يتعلق بالمهارة في التدريس وتنظيم خطة تدريس المقرر الدراسي أقل من الأداء المأمول (غنيم،اليحيوي، 1425هـ،ص 109). وأن مجال التخطيط للتدريس جاء بالمرتبة الأخيرة أي هو الأقل أداءً من قبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة طيبة (الغامدي،1432هـ،ص 66).

ويرى الباحث أن هناك ندرة في الدراسات العربية التي تناولت موضوع الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس على مستوى الجامعات السعودية بصفة عامة، وجامعة الملك سعود بصفة خاصة. وبناءً على ما سبق ذكره يرى الباحث الشح الشديد في إجراء دراسات عن الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود.

ومن خلال الخبرة العملية للباحث بوصفه عضو هيئة تدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود لعدة سنوات لاحظ الاختلاف في آراء الزملاء أعضاء هيئة التدريس في درجة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود.

وتأسيساً على ما سبق ذكره لذا يرى الباحث أن هناك حاجةً ماسةً إلى إجراء دراسة علمية للكشف عن درجة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود.

أسئلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1-مادرجة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود؟

2- مادرجة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود في مجالات: التخطيط للتدريس، تنفيذ التدريس، أساليب التدريس، تقويم التدريس؟

3-مادرجة اختلاف آراء عينة الدراسة حول الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود باختلاف متغيري الدراسة (القسم، والمستوى الدراسي)؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1-التعرف على درجة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود.

2-التعرف على درجة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود في مجالات: التخطيط للتدريس، تنفيذ التدريس، أساليب التدريس، تقويم التدريس.

3- الكشف عن درجة اختلاف آراء عينة الدراسة حول الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود باختلاف متغيري الدراسة (القسم – المستوى الدراسي).

4-التوصل إلى توصيات يمكن أن تسهم في رفع مستوى الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود .

أهمية الدراسة:

1-قد تكون هذه الدراسة من أولى الدراسات – حسب علم الباحث – التي تناولت واقع درجة توافر الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود.

2-أهمية الأداء التدريسي الذي يقوم به أعضاء هيئة التدريس ويطبقونه في مجال العملية التدريسية يمكن أن يسهم في رفع مستوى أداء أعضاء هيئة التدريس وجودة مخرجات القسم والكلية والجامعة.

3-يتوقع الباحث أن يخرج من هذه الدراسة بنتائج علمية قد يستفاد منها في تقديم توصيات ربما تسهم في تحسين مستوى الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود.

4-قد تفتح هذه الدراسة المجال لإجراء دراسات مماثلة لقياس درجة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود على عينة أكبر من أعضاء هيئة التدريس أو جامعات أكثر على مستوى المملكة العربية السعودية.

حدود الدراسة:

تم تقسيم حدود الدراسة على الشكل الآتي:

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على الأداء التدريسي في مجالات: التخطيط للتدريس، تنفيذ التدريس، أساليب التدريس، تقويم التدريس.

الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة الميدانية على أفراد الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1438/1437هـ .

الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على طلاب البكالوريوس في كلية التربية بجامعة الملك سعود بمدينة الرياض.

مصطلحات الدراسة:

عضو هيئة التدريس: هو الشخص المتخصص الذي يقوم بعملية التدريس لبعض المقررات الدراسية لطلاب المرحلة الجامعية، ويحمل درجة الدكتوراه في أحد التخصصات العلمية في مجال العلوم الإنسانية، وتكون مرتبته العلمية إما أستاذاً، أو أستاذاً مشاركاً، أو أستاذاً مساعداً في كلية التربية بجامعة الملك سعود.

الأداء التدريسي: هو أسلوب يمارسه عضو هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود في إنجاز عمله ومهامه داخل قاعة المحاضرة أو خارجها من العملية التدريسية والتي تتمثل في مجالات (التخطيط للتدريس، وتنفيذ التدريس، وأساليب التدريس، وتقويم التدريس)؛ لتحقيق أفضل النتائج لتحسين العملية التعليمية الجامعية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الدراسات السابقة:

أجريت عدد من الدراسات حول تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلاب في عدد من الجامعات، ولم يجد الباحث دراسة ذات صلة مباشرة بالدراسة الحالية، في كلية التربية بجامعة الملك سعود. ويستعرض الباحث أهمها، وهي:

أشارت دراسة المحبوب (1420هـ) التي هدفت إلى التعرف على الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في كلية التربية بجامعة الملك فيصل من وجهة نظر الطلاب. واشتملت الدراسة على عينة من طلاب كلية التربية بجامعة الملك فيصل قوامها (273) طالباً وطالبة. وخلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

-رتب الطلاب الأداء التدريسي الأعلى تقويماً في إتاحة الفرصة للطلاب بزيارة أساتذتهم في أثناء الساعات المكتبية لمناقشة أمورهم التدريسية، وحماسهم للعمل التدريسي ومساعدة طلابهم، والقدرة على امتلاك المهارة اللازمة لإيصال المعلومة الواضحة. في حين جاء ترتيبهم للأداء التدريسي في الجوانب الأخرى أقل تقديراً.

-يرى الطلاب أن الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي الأقل تقديراً، فقد تمثل في إتاحة الفرصة للطلاب التعبير عما يدور في أنفسهم، والعدل بينهم، وتفهم ظروفهم النفسية والاجتماعية.

-أن طلاب التخصص الأدبي أكبر تقديراً للمهارات التدريسية من طلاب التخصص العلمي.

- أن تقدير طلاب المستويين الدراسيين الثاني والرابع الأدبيين أكبر تقديراً من بقية المجموعات الأخرى.

وتوصلت دراسة المغيدي (1422هـ) التي هدفت إلى التعرف على تقويم واقع الممارسات التدريسية كما يدركها أعضاء هيئة التدريس والطلاب في كلية التربية بجامعة الملك خالد. وتكونت عينة الدراسة من (66) عضواً من أعضاء هيئة التدريس، و(350) طالباً. وكان من أهم نتائج هذه الدراسة ما يأتي:

- يرى الطلاب أن أعضاء هيئة التدريس يمارسون الأداء التدريسي بدرجة متوسطة.
- يرى الطلاب أن أعضاء هيئة التدريس يؤدون مسؤولياتهم بثقة عالية، ويهتمون بتوصيل المعلومة للطلاب، ويبذلون مجهوداً لتوضيح المفاهيم الأساسية للمقرر بنسب متفاوتة بين غالبٍ وأحيانٍ.
- يرى الطلاب أن أعضاء هيئة التدريس يستثمرون الزمن المخصص للمحاضرة، ويخططون وينظمون للمحاضرة مسبقاً، ويشرحون خطة المقرر وأهدافه، ويتحمسون لتدريس المقرر بدرجة متوسطة.
- يرى الطلاب أن أعضاء هيئة التدريس يمارسون مهارات الاتصال التربوي أحياناً، ومنها: القدرة على التخاطب والإقناع، ويتميزون بالإصغاء الجيد، ويديرون النقاش بأسلوب يزيد من فاعلية النقاش، ويمدون الطلاب بتغذية راجعة فورية عن نشاطاتهم وواجباتهم.
- يرى الطلاب أن أعضاء هيئة التدريس يلتزمون بمواعيد المحاضرات، ويحافظ كل منهم على سرية أسرار الطلاب، ولا يميزون بين الطلاب في التفاعل، ويتعامل مع الطلاب بوضوح غالباً.
- يرى الطلاب أن أعضاء هيئة التدريس يقومون باستقبال الطلاب خلال الساعات المكتبية ويتفهمون ظروف الطلاب، ويتصفون بالصبر عند التعامل مع الطلاب، ويتعامل مع الطلاب بود واحترام متبادل أحياناً.

وأوضحت دراسة الشهري (1422هـ) التي هدفت إلى التعرف على صفات الأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلاب والطالبات بكلية التربية في جامعة الملك عبد العزيز. وتكونت عينة الدراسة من (482) طالباً وطالبة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

– أن أكثر خمس صفات تدريسية متوافرة في الأستاذ الجامعي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، هي: الخبرة في مجال التخصص، والالتزام بمواعيد المحاضرة، والقدرة على إعداد اختبارات تحصيلية جيدة، وربط المادة العلمية بواقع الحياة، والاعتماد على مصادر متعددة في شرح أي موضوع.

– أن أهم خمس صفات تدريسية متوافرة في الأستاذ الجامعي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، هي: القدرة على ضبط سلوك الطلاب في أثناء المحاضرة، حسن الإصغاء والاستماع للطلاب، والاهتمام بتوجيه الطلاب وإرشادهم، والاتصال الجيد بالطلاب أثناء المحاضرة، وتشجيع الطلاب المتفوقين.

– أن أكثر خمس صفات تدريسية يشعر الطلاب بأهمية توافرها في الأستاذ الجامعي، هي: القدرة على ضبط سلوك الطلاب في أثناء المحاضرة، والعمل على رفع الروح المعنوية للطلاب، وحسن الإصغاء والاستماع للطلاب، والتعاطف مع الطلاب ومساعدتهم، وتشجيع الطلاب المتفوقين. وأن طلاب المستوى الأول يشعرون بأهمية التفاعل بين الأستاذ الجامعي وطلابه أكثر من طلاب المستوى النهائي.

وأما دراسة الجفري (2002م) التي هدفت إلى التعرف على آراء طالبات الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى. وقد بلغت عينة الدراسة (298) طالبة من طالبات الماجستير في ست كليات في الجامعة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

– ترى الطالبات أن درجة أداء أعضاء هيئة التدريس في الإعداد والتخطيط لتدريس المقرر مقبولة.

– ترى الطالبات أن درجة أداء أعضاء هيئة التدريس في تجهيز خطة المقرر جيدة.

– ترى الطالبات أن أداء أعضاء هيئة التدريس لا يهتمون بتحديد أهداف المقرر، وكذلك جدولة خطة المقرر زمنياً في التدريس والاختبارات.

– ترى الطالبات أن درجة أداء أعضاء هيئة التدريس في التفاعل معهن في قاعة المحاضرات متوسطة.

– أن درجة تعامل أعضاء هيئة التدريس مع الطالبات خارج قاعة المحاضرات مقبولة.

– ضعف الالتزام بالساعات المكتبية.

– قلة إعطاء الفرصة لمراجعة عضو هيئة التدريس خارج قاعة المحاضرات.

– عدم إعطاء الطالبات الفرصة في مناقشة عضو هيئة التدريس في درجات الاختبار أو الإجابات.

– عدم إعلام الطالبات بالساعات المكتبية.

وهدفت دراسة الحكمي (1424هـ) إلى إعداد معيار للكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي، ومعرفة أكثر الكفاءات المهنية تفضيلاً لدى الأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلاب بجامعة أم القرى فرع الطائف. وتكونت عينة الدراسة من (210) طالباً من طلاب كليتي التربية والعلوم بالمستوى الأول والأخير. وتوصلت هذه الدراسة إلى النتائج الآتية:

– تتمحور الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلاب في ست كفاءات رئيسة منها (الإعداد للمحاضرة وتنفيذها، والأنشطة والتقويم، والتمكن العلمي والمهني)، وجميع الكفاءات المهنية للمجالات الثلاثة في قائمة الكفاءات المتطلبة للأستاذ الجامعي جاءت درجة تفضيلها عالية من وجهة نظر الطلاب.

– لا توجد فروق بين وجهات نظر طلاب المستوى الأول والأخير بالجامعة في درجة تفضيل الكفاءات المهنية للأستاذ الجامعي.

وأشارت دراسة غنيم واليحيوي (1425هـ) التي هدفت إلى التعرف على الأداء الأكاديمي الواقعي والمأمول لعضو هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر الطلاب والطالبات من حيث: المهارة في التدريس، الصفات الشخصية، علاقته بالطلاب. وقد بلغت عينة الدراسة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(1554) طالباً وطالبة من المستويين؛ الثالث والرابع من جميع كليات جامعة الملك عبد العزيز، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- يرى الطلاب والطالبات أفراد عينة الدراسة أن الأستاذ الجامعي في جامعة الملك عبد العزيز يؤدي دوره الأكاديمي الواقعي فيما يتعلق بالمهارة في التدريس، والتحلي بالصفات الشخصية، وعلاقته مع الطلاب، وتنظيم خطة تدريس المقرر الدراسي ، والاختبارات بدرجة متوسطة، وتدل هذه النتيجة على أن الأداء الواقعي للأستاذ الجامعي أقل من الأداء المأمول.

- أن من أهم الأسباب التي قد تؤدي إلى عدم قيام أستاذ الجامعة في دوره الأكاديمي من وجهة نظر الطلاب والطالبات، هو شعور أستاذ الجامعة بالتميز لمركزه، أو لعلمه، أو لتخصصه.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الطلاب في الأداء الأكاديمي الواقعي للأستاذ الجامعي في جامعة الملك عبدالعزيز تبعاً للمستوى الدراسي.

وأما دراسة الأسمر (2005م) التي هدفت إلى معرفة مدى ممارسة عضوات هيئة التدريس لكفايات الأداء بمحاورها الأربعة: الشخصية، والتدريسية، وإدارة الصف، والتقويم من وجهة نظر طالبات مرحلة البكالوريوس بجامعة أم القرى، وقد بلغت عينة الدراسة (735) طالبة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- أن عضوات هيئة التدريس يمارسن كفايات الأداء بمحاورها الأربعة: الشخصية، والتدريسية، وإدارة الصف، والتقويم بدرجة متوسطة من وجهة نظر طالبات جامعة أم القرى.

- أن تقدير أفراد عينة الدراسة لممارسة عضوات هيئة التدريس المتعلقة بتغطية الموضوعات المحددة، وشرح أهداف ومحتوى المقررات كان مرتفعاً.

- أن تقدير أفراد عينة الدراسة لممارسة عضوات هيئة التدريس المتعلقة في استخدام أساليب التدريس المتنوعة لإثارة التفكير الإبداعي كان منخفضاً.

- أن تقدير أفراد عينة الدراسة لممارسة عضوات هيئة التدريس المتعلقة بشرح نظام وتوزيع الدرجات عند بدء الدراسة كان مرتفعاً.

- أن تقدير أفراد عينة الدراسة لممارسة عضوات هيئة التدريس المتعلقة بتنوع الأسئلة بين المقالية والموضوعية في الاختبارات كان متوسطاً.

وأجرى الحدابي وخان (2008) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية من وجهة نظر الطلاب، وبلغ أفراد الدراسة (6591) طالباً وطالبة، و(102) عضو هيئة تدريس، وكانت الأداة الرئيسة للدراسة الاستبانة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس تعزى إلى متغير المؤهل الدراسي (ماجستير – دكتوراه) .

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس تعزي إلى متغير النوع (ذكر – أنثى).

وأوضحت دراسة الغامدي (1432هـ) التي هدفت إلى التعرف على مستوى أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة. وقد بلغت عينة الدراسة (448) طالباً وطالبة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- جاء التقويم بالمرتبة الأولى ثم تنفيذ التدريس ثم التواصل الإنساني، وبالمرتبة الرابعة جاء التخطيط للتدريس.

- جاءت آراء طلاب وطالبات كليات جامعة طيبة لأداء أعضاء هيئة التدريس بدرجة متوسطة.

- أن طلاب وطالبات كلية الطب قوموا عضو هيئة التدريس بدرجة أقل من أقرانهم في الكليات الأخرى في جميع

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مجالات الدراسة :(التخطيط للتدريس– تنفيذ التدريس – تقويم التدريس– التواصل الإنساني).

وهدفت دراسة عزيز (2012) إلى تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا في جامعة ديالى في العراق، وبلغ أفراد عينة الدراسة (75) طالباً وطالبةً، واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- أن الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس جاء بدرجة ضعيفة في جميع مجالات الدراسة، وهي: (الإعداد والتحضير، وأداء المحاضرة، والامتحانات وتوزيع الدرجات، والسمات الشخصية، ومهام عضو هيئة التدريس).
- أن مجال أداء المحاضرة حصل على درجة ضعيفة .
- حصل أعضاء هيئة التدريس في مجال التمكن العلمي على درجة عالية.
- حصل أعضاء هيئة التدريس في مجال الإعداد والتحضير على درجة متوسطة.
- حصل أعضاء هيئة التدريس في مجال الامتحانات وتوزيع الدرجات على درجة متوسطة.
- حصل أعضاء هيئة التدريس في مجال مهام عضو هيئة التدريس على درجة ضعيفة.

وأشارت دراسة الصمادي (2013م) تهدف إلى تقويم جودة الممارسات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران من وجهة نظرهم، وبلغ أفراد الدراسة (260) عضو هيئة تدريس من مختلف كليات الجامعة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- جاءت مهارات تقويم الطلاب في المرتبة الأولى ثم مهارات الاتصال والتواصل ثم مهارات تنفيذ التدريس وأخيراً جاءت مهارات التخطيط للتدريس.
- جاءت آراء أفراد الدراسة في كليات جامعة نجران لتقويم جودة الممارسات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس بدرجة مرتفعة.
- أن أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران وصلوا مستوى الجودة، من وجهة نظرهم بجميع مهارات التخطيط للتدريس، ومهارات تنفيذ التدريس، ومهارات الاتصال والتواصل، ومهارات تقويم الطلاب.
- جاءت تحديد الأهداف العامة للمقرر، وتزويد الطلاب بنسخة مكتوبة من توصيف المقررات بدرجة مرتفعة.
- يرى أفراد الدراسة أن تحديد أساليب التدريس المناسبة جاءت بدرجة مرتفعة.
- يرى أفراد الدراسة أن تحديد متطلبات وآليات التقويم في بداية الفصل جاءت بدرجة مرتفعة.

وأجرى الطويسي وسماره (2014م) دراسة هدفت إلى الكشف عن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة مؤتة نحو برنامج التقييم الإلكتروني وتقصي درجة الرضا لديهم عن نتائج تقييم أدائهم التدريسي من قبل الطلاب. تكونت عينة الدراسة من (210) عضو هيئة تدريس، واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس كانت –بوجه عام – إيجابية.
- أن درجة رضا أعضاء هيئة التدريس كانت –بوجه عام– مقبولة.
- أن جميع أعضاء هيئة التدريس راضون عن نتائجهم وفق برنامج التقييم الإلكتروني.
- أن نتائج التقييم تعكس أداءهم التدريسي ويرون أنها واقعية وصادقة بدرجة رضا مقبولة، وأنهم ينظرون بجدية إلى نتائجهم وفق التقييم المتبع حالياً.

وأما دراسة الهويد (1434هـ) التي تهدف إلى التعرف على درجة مساهمة تقويم أداء عضو هيئة التدريس في رفع جودة التعليم الجامعي من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس والطالبات في جامعة أم القرى. وبلغت عينة الدراسة (146) عضو هيئة تدريس و(264) طالبةً، واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

– أن درجة مساهمة تقويم أداء عضو هيئة التدريس في رفع جودة التعليم الجامعي جاءت بدرجة كبيرة من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس في جامعة أم القرى.

– أن درجة مساهمة تقويم أداء عضو هيئة التدريس في رفع جودة التعليم الجامعي جاءت بدرجة كبيرة من وجهة نظر الطالبات في جامعة أم القرى.

وأما دراسة مبارك وكريشان(1435هـ) التي هدفت إلى التعرف على الكفاءات المهنية لعضو هيئة التدريس من وجهة نظر الطلاب، وتكونت عينة الدراسة من (405) من طلاب السنتين الأولى والرابعة للكليات العلمية والإنسانية، واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

–احتل مجال استخدام التعزيز والتحفيز المرتبة الأولى.

–أما مجال التمكن العلمي ومهارة التدريس جاء بالمرتبة الثانية.

–وجاء مجال الشخصية والتعامل مع الطلاب في المرتبة الثالثة.

–وأما مجال الإعداد للمحاضرة وتنفيذها جاء بالمرتبة الرابعة.

–وجاء مجال التنويع في الأنشطة وأساليب التقييم بالمرتبة الخامسة.

–احتل مجال استخدام التكنولوجيا في التعليم المرتبة السادسة الأخيرة.

–توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين السنة الدراسية (أولى –رابعة) في خمسة مجالات.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين السنة الدراسية (أولى –رابعة) في مجال الإعداد للمحاضرة وتنفيذها.

وأوضحت دراسة الجعافرة (2015م) التي هدفت إلى تقييم فاعلية أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة الزرقاء من وجهة نظر الطلاب في ضوء معايير جودة التعليم، وبلغت عينة الدراسة (910) طالباً وطالبةً، واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

–أن مستوى تقييم الطلاب لأداء أعضاء هيئة التدريس جاء بدرجة مرتفعة من وجهة نظر أفراد الدراسة.

–حصلت مجالات التخطيط للتدريس، وتنفيذ التدريس على درجة مرتفعة من وجهة نظر أفراد الدراسة.

–حصل مجال تقويم تعلم الطلبة على درجة متوسطة من وجهة نظر أفراد الدراسة.

–توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى الدراسي لصالح طلاب السنة الثانية ثم الرابعة وأخيراً الثالثة.

وهدفت دراسة التويجي (2016م) إلى التعرف على مستوى الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية فرع عدن من وجهة نظر الطلاب. وبلغ أفراد الدراسة (112) طالباً وطالبةً، واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

– أن مستوى الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية فرع عدن من وجهة نظر الطلاب جاء بدرجة جيدة.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

– أن عضو هيئة التدريس يحدد معايير واضحه وعادلة لآلية التقييم ووضع الدرجات حصلت على درجة موافق.

وأشارت دراسة زرقان (2016م) التي هدفت إلى الكشف عن واقع تكوين أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الجزائرية، وبلغت الدراسة (150) عضو هيئة تدريس، واستخدمت الدراسة الاستبانة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

– حصل أعضاء هيئة التدريس في مجال التدريس الفعال على درجة ضعيفة .

– حصلت عبارة امتلاك مهارات عرض المادة العلمية بطرق مرنة ومشوقة على درجة عالية.

– حصل أعضاء هيئة التدريس في مجال التقييم على درجة ضعيفة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- هنالك احتياجات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في مجالي التدريس الفعال والتقييم وفقاً لمعايير الجودة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الجزائرية.

وأما دراسة علاونة (2016م) هدفت إلى إطلاع إدارة الجامعة على جوانب القوة والضعف في الأداء الأكاديمي لأعضاء الهيئة التدريسية من أجل معالجتها ووضع الحلول المناسبة لها، واطلاع عضو هيئة التدريس في الجامعة على أهمية تقويم الأداء التدريسي في جودة التعليم، وبلغ أفراد عينة الدراسة (200) طالبٍ وطالبةٍ، واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- أن أعضاء هيئة التدريس في الجامعة يغطون جميع موضوعات المقررات الدراسية خلال الفصل الدراسي.
- يعمل أعضاء هيئة التدريس على تثقيف الطلاب في مجال تخصصهم.
- أن أعضاء هيئة التدريس متمكنون من المادة العلمية.
- يعمل أعضاء هيئة التدريس على ربط وشرح المقررات بالأهداف العامة للتعليم.
- ينوع أعضاء هيئة التدريس في المثيرات العقلية للطلاب أثناء المحاضرة.
- أن درجة توافر مقومات التمكن العلمي ومقومات طرق التدريس الفعالة ومقومات التقويم لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الاستقلال من وجهة نظر الطلاب متوسطة.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من عرض الدراسات السابقة حول تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في عدد من الجامعات، أن هناك اتفاقاً فيما بينها في بعض الجوانب، كما اتضح أن هناك اختلافاً فيما بينها في بعض الجوانب الأخرى، وهي على النحو الآتي:

1-اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة التي استعرضتها الدراسة في الهدف وهو التعرف على تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في عدد من الجامعات السعودية والعربية.

2-اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة أداةً رئيسة للدراسة، وأن جميع الدراسات التي استعرضها الباحث كانت دراسات ميدانية.

3- اختلفت الدراسة الحالية عن بعض الدراسات السابقة في عينة الدراسة إذ اقتصرت الدراسة الحالية على طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود، في حين كانت عينة دراسة الطويسي وسماره (2014م) تتكون من أعضاء هيئة التدريس بجامعة مؤتة في الأردن.

4- اختلفت الدراسة الحالية عن بعض الدراسات السابقة في مكان التطبيق فقد طبقت الدراسة الحالية على مستوى كلية التربية بجامعة الملك سعود في المملكة العربية السعودية، في حين طبقت دراسة علاونه (2016م) في الأردن.

استفاد الباحث من الدراسات السابقة ما يأتي: طريقة بناء أداة الدراسة، اختيار منهج مناسب للدراسة، اختيار عينة مناسبة للدراسة، اختيار أساليب المعالجة الإحصائية للدراسة.

- تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بانفرادها في تطبيقها على طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود.
- تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بانفرادها بالتركيز على الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود.

إجراءات الدراسة:

يتناول الباحث منهج الدراسة وإجراءاتها على النحو الآتي:

منهج الدراسة: استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي الذي يقصد به ذلك النوع من البحوث التي يتم بواسطتها استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أواستنتاج الأسباب مثلاً (العساف، 1431هـ،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ص 191). وبناءً عليه تم وصف درجة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود، عن طريق إجابة أفراد الدراسة عن عبارات الاستبانة المعدة لذلك.

مجتمع الدراسة: تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود في الفصل الأول للعام الجامعي 1438/1437هـ، (عمادة القبول والتسجيل، 1436هـ) وقد قام الباحث بتوزيع الاستبانة على (500) طالبٍ من عينة الدراسة وعاد منها (339) استبانة.

خصائص عينة الدراسة: تتصف عينة الدراسة بعدد من الخصائص، يمكن توضيحها في الجدول رقم (1)

جدول 1

يوضح توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة

	متغيرات الدراسة	التكرار	النسبة المئوية
القسم الأكاديمي التخصص	الثقافة الإسلامية	101	29,8
	تربية خاصة	58	17,1
	دراسات قرآنية	41	12,1
	علم نفس	20	5,9
	تربية فنية	21	6,2
	تربية بدنية	19	5,6
	اللغة الإنجليزية	3	0,9
	رياضيات	8	2,4
	مناهج	32	9,4
	لم يبين	36	10,6
المستوى الدراسي	الثالث	114	33,6
	الرابع	24	7,1
	الخامس	36	10,6
	السادس	19	5,6
	السابع	91	26,8
	الثامن	37	10,9
	لم يبين	18	5,3

أداة الدراسة: استخدم الباحث الاستبانة أداة للدراسة وتكونت من قسمين:

1 – القسم الأول: يتكون هذا القسم من معلومات عامة عن عينة الدراسة تتعلق بالقسم الأكاديمي، والمستوى الدراسي.

2 – القسم الثاني: يتكون هذا القسم من أربعة مجالات، هي:

- المجال الأول: التخطيط للتدريس.
- المجال الثاني: تنفيذ التدريس.
- المجال الثالث: أساليب التدريس.
- المجال الرابع: تقويم التدريس.
- ويتكون هذا القسم من (48) عبارة للتعرف على درجة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود. وطلب الباحث من عينة الدراسة الإجابة عن كل عبارة بوضع علامة ( ) أمام واحد من الاختيارات الآتية:

1 . منخفضة جداً 2 . منخفضة 3 . متوسطة 4 . عالية.

وتم تحديد فئات المقياس المتدرج الرباعي على النحو الآتي:

1- 1 – 1.75 منخفضة جداً

2- 1.76 – 2.50 منخفضة

3- 2.51 – 3.25 متوسطة

4- 3.26 – 4 عالية

وتم توزيع العبارات الـ (48) على أربعة مجالات، يمكن توضيحها في الجدول رقم (2) .

جدول 2

يوضح الجدول توزيع العبارات على محاورالدراسة

اسم المجال	عدد العبارات
التخطيط للتدريس	11 (1 – 11)
تنفيذ التدريس	13 (12 -24)
أساليب التدريس	10 (25 – 34)
تقويم التدريس	14 (35-48)

صدق الأداة: بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة في صورتها الأولية تم قياس صدقها على النحو الآتي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أ . صدق المحكمين (الظاهري): قام الباحث بعرض أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بلغ عددهم تسعة (9) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود. وطلب الباحث من المحكمين إبداء آرائهم . وبعد أن جمعت آراء المحكمين، قام الباحث بفحصها ومقارنة آراء المحكمين حول عبارات الاستبانة، فتوصل إلى صلاحية استبانة الدراسة لتطبيقها على أفراد الدراسة. ويتضح مما تقدم أن الاستبانة الحالية لهذه الدراسة تتصف بدرجة مناسبة من صدق المحكمين، وعلى هذا يمكن اعتبارها أداة مناسبة للدراسة.

ب . الاتساق الداخلي: للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة استخدم الباحث معامل الارتباط لبيرسون لقياس العلاقة بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لكل مجال من مجالات الأداة. وقد جاءت عبارات الاستبانة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) وهذا يدل على أن أداة الدراسة صادقة وتقيس الجوانب التي أعدت لقياسها.

ثبات أداة الدراسة: قام الباحث بقياس ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach)، عن طريق الحاسب الآلي في مركز بحوث كلية التربية بجامعة الملك سعود، والجدول رقم (3) يوضح معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة، وهي:

جدول 3

معامل ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة

الرقم	مجالات الاستبانة	معامل الثبات
1	التخطيط للتدريس	0,89
2	تنفيذ التدريس	0,90
3	أساليب التدريس	0,91
4	تقويم التدريس	0,93
	الثبات الكلي للاستبانة	0,97

يتضح من الجدول رقم (3) أن قيمة معامل الثبات (ألفا كرونباخ) تتراوح بين (0.89) إلى (0.93)، وأن معامل الثبات الكلي للاستبانة (0.97)، وهذه القيمة تشير إلى أن معامل ثبات الاستبانة مرتفع بدرجة عالية جداً، إذ إن درجة معامل ثبات أداة الدراسة المرتفعة بالإضافة إلى عرضه على تسعة (9) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في مجال الإدارة التربوية، واستشارة المختصين في مجال التحليل الإحصائي في مركز بحوث كلية التربية بجامعة الملك سعود، ثم مراجعتها لغوياً قبل صياغتها النهائية، يمكن أن يعدَّ دليلاً على صدق أداة الدراسة وصلاحيتها بحيث يمكن الاعتماد عليها في تحقيق أهداف هذه الدراسة، وكذلك يمكن اعتبار هذه الاستبانة أداة مناسبة للدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

قام الباحث باعتماد أنسب الأساليب الإحصائية لطبيعة هذه الدراسة، وهي:

معامل ارتباط بيرسون، معامل ثبات ألفاكرونباخ: لقياس ثبات أداة الدراسة. التكرارات، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، تحليل التباين.

عرض النتائج ومناقشتها:

يشمل هذا الجزء من الدراسة عرض النتائج التي أسفرت عنها إجابات أفراد الدراسة على عبارات الاستبانة ومناقشتها، وذلك بالإجابة عن أسئلة الدراسة، على النحو الآتي:

السؤال الأول: مادرجة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد الدراسة مرتبة تنازلياً عن كل مجال من مجالات الأداء التدريسي. والجدول رقم (4) يوضح ذلك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول 4

ترتيب المتوسطات الحسابية لمجالات الدراسة حسب إجابات عينة الدارسة

مجالات الدراسة	المتوسط الحسابي	درجة الأداء	الترتيب
التخطيط للتدريس	3,36	عالية	1
تنفيذ التدريس	3,28	عالية	2
تقويم التدريس	3,17	متوسطة	3
أساليب التدريس	3,03	متوسطة	4
المتوسط الحسابي العام لجميع مجالات الدراسة	3,21		

يتضح من الجدول رقم (4) ما يأتي:

1-تكونت استبانة الدراسة من أربعة مجالات تمثل الأداء التدريسي وهي: (التخطيط للتدريس، تنفيذ التدريس، أساليب التدريس، تقويم التدريس).

2-تراوح المتوسط الحسابي لدرجة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بين (3.03)، وبين (3.36) وعلى هذا كانت درجة الأداء التدريسي لجميع مجالات الدراسة متوسطة.

3-أن المتوسط الحسابي العام لجميع مجالات الدراسة بلغ (3.21) من أصل (4). وهذا يعني أن الطلاب يؤكدون أن درجة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس متوسطة.

4-تتوافر جميع عبارات الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس الواردة في الاستبانة بدرجة عالية ومتوسطة. وأخيراً لم تحصل أية عبارة من الأداء التدريسي على درجة منخفضة أو منخفضة جداً.

5-جاء ترتيب مجالات الدراسة حسب درجة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود- إذ جاءت مرتبة تنازلياً - حسب قيم المتوسطات الحسابية.

- جاء بالمرتبة الأولى مجال التخطيط للتدريس بمتوسط حسابي: (3.36).
- وفي المرتبة الثانية جاء مجال تنفيذ التدريس بمتوسط حسابي: (3.28).
- وفي المرتبة الثالثة جاء مجال تقويم التدريس بمتوسط حسابي: (3.17).
- وفي المرتبة الرابعة جاء مجال أساليب التدريس بمتوسط حسابي:(3.03).

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات الغامدي (1432هـ)، والتويجي (2016م)، وعلاونة (2016م) فقد كانت درجة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر عينة الدراسة متوسطاً.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراستي المحبوب (1420هـ)، وزرقان (2016م) فقد كانت درجة توافر الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر أفراد الدراسة منخفضاً. وكذلك تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراستي الصمادي (2013م)، والجعافرة (2015م) فقد كانت درجة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر أفراد الدراسة عاليةً.

السؤال الثاني: مادرجة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود في مجالات: التخطيط للتدريس، تنفيذ التدريس، أساليب التدريس، تقويم التدريس؟

المجال الأول: التخطيط للتدريس

للإجابة عن هذا الجزء من السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة مرتبة تنازلياً عن كل عبارة من عبارات مجال التخطيط للتدريس . والجدول رقم (5) يوضح ذلك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول 5

المتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة مرتبة تنازلياً عن كل عبارة من عبارات مجال التخطيط للتدريس .

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	درجة الأداء	الترتيب
2	يوزع خطة المقرر عند بداية الفصل الدراسي	3,53	عالية	1
1	يحدد الأهداف الرئيسة للخطة الدراسية	3,46	عالية	2
10	يلتزم بالخطة الدراسية خلال الفصل الدراسي	3,44	عالية	3
11	يوضح أساليب التقويم في بداية الفصل الدراسي	3,41	عالية	4
4	تتسق مفردات المقرر الدراسي مع أهدافه	3,36	عالية	5
3	يزود الطلاب بمصادر المادة العلمية المطروحة	3,34	عالية	6
7	يحدد أهداف المحاضرة في ضوء الأهداف العامة للمقرر	3,34	عالية	7
8	يوزع أجزاء الموضوع حسب زمن المحاضرة	3,30	عالية	8
9	يحدد الوسائل التعليمية المناسبة لموضوع المحاضرة	3,28	عالية	9
5	تناسب مفردات المقرر مع المدة الزمنية المحددة لها	3,28	عالية	10
6	تحتوي خطة المقرر على جدولة زمنية للنشاطات المصاحبة	3,16	متوسطة	11
	المتوسط الحسابي العام	3,36		

يتضح من الجدول رقم (5) ما يأتي:

أولاً– تكوّن مجال التخطيط للتدريس من إحدى عشرة عبارة، عشرة منها متوفرة لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلاب بدرجة عالية. وعبارة واحدة فقط بدرجة متوسطة، وأخيراً لم تحصل أية عبارة من عبارات مجال التخطيط للتدريس على درجة الأداء المنخفضة أو المنخفضة جداً من قبل أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر عينة الدراسة. وهذا يعني أن جميع العبارات التي وردت في مجال التخطيط للتدريس حصلت على درجة عالية ومتوسطة، لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر عينة الدراسة.

ثانياً– تراوح المتوسط الحسابي لمجال التخطيط للتدريس لدى أعضاء هيئة التدريس بين (3.16) وبين (3.53). وعلى هذا كانت درجة الأداء لهذه العبارات عالية.

ثالثاً– جاء المتوسط الحسابي العام للمجال الأول: التخطيط للتدريس (3.36) أي إن درجة الأداء في مجال التخطيط للتدريس لأعضاء هيئة التدريس عالية من وجهة نظر الطلاب أفراد الدراسة.

أظهرت إجابات عينة الدراسة عن مجال التخطيط للتدريس درجة عالية من أفراد الدراسة لأعضاء هيئة التدريس، فعضو هيئة التدريس درجة الأداء لديه في مجال التخطيط للتدريس عالية من وجهة نظر الطلاب.

إذ جاءت العبارة رقم (2): "يوزع خطة المقرر عند بداية الفصل الدراسي" بالمرتبة الأولى بدرجة عالية، ويرجع ذلك إلى أن عضو هيئة التدريس يحرص على أداء جميع أعماله بدقة ووفق خطة مدروسة وموضوعة قبل بداية الفصل الدراسي، وهذا يشير إلى حرص عضو هيئة التدريس على أدائه التدريسي بوجه جيد ومتقن لأنه المسؤول الأول عن تزويد الطلاب بالمعارف والمهارات المتعلقة بالمقرر الدراسي، وتعدُّ هذه العملية من مهام عضو هيئة التدريس الرئيسة.

وجاءت العبارة رقم (1): "يحدد الأهداف الرئيسة للخطة الدراسية" بالمرتبة الثانية بدرجة عالية، وربما يعزى السبب في ذلك إلى أن أفراد الدراسة يفضلون أعضاء هيئة التدريس الذين يخططون ويحددون للطلاب ما لهم وما عليهم من واجبات يسعون إلى تحقيقها منذ بداية الفصل الدراسي لذلك حصلت هذه العبارة على درجة عالية؛ لأن هذه الممارسات الإيجابية تقوم بتعزيز التفاعل بين الطلاب وبين أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية من خلال المقرر الدراسي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وجاءت العبارة رقم (6): "تحتوي خطة المقرر على جدولة زمنية للنشاطات المصاحبة"بالمرتبة الحادية عشرة والأخيرة بدرجة متوسطة، ويرى الباحث أن هذه النتيجة غير طبيعية لأن عضو هيئة التدريس وضع جدولة زمنية يفترض أن تحصل هذه العبارة على درجة عالية من قبل الطلاب. ربما يرجع السبب في هذه النتيجة إلى أن الطلاب أفراد الدراسة لا يرغبون بالنشاطات المصاحبة للمقرر الدراسي، وهذا دليل على وجود اختلاف بين الطلاب على هذه العبارة لذلك جاءت بدرجة متوسطة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الجعافرة (2015م) إذ كانت درجة الأداء التدريسي في مجال التخطيط للتدريس عالية. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الجفري (2002م) إذ كانت درجة الأداء التدريسي في مجال التخطيط للتدريس منخفضة. وكذلك تختلف هذه النتيجة التي حصل مجال التخطيط للتدريس على المرتبة الأولى، مع نتيجة دراستي الغامدي (1432هـ) والصمادي (2013م) فقد حصلت درجة الأداء التدريسي في مجال التخطيط للتدريس على المرتبة الرابعة.

المجال الثاني: تنفيذ التدريس

للإجابة عن هذا الجزء من السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة مرتبة تنازلياً عن كل عبارة من عبارات مجال تنفيذ التدريس. والجدول رقم (6) يوضح ذلك.

جدول 6

المتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة مرتبة تنازلياً عن كل عبارة من عبارات مجال تنفيذ التدريس.

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	درجة الأداء	الترتيب
16	يتسم بالجدية عند تدريس المقرر	3,49	عالية	1
15	يشرح المادة التدريسية بصوت واضح	3,47	عالية	2
18	يغطي جميع مفردات المقرر خلال الفصل الدراسي	3,37	عالية	3
13	يتميز بالإلمام بمفردات المقرر التدريسي	3,36	عالية	4
24	يوزع الأسئلة على الطلاب بشكل عادل	3,35	عالية	5
17	يشجع على المشاركة الفعالة داخل قاعة التدريس	3,29	عالية	6
22	يمهد للمحاضرة بطريقة صحيحة	3,27	عالية	7
19	يشجع الطلاب على تبادل الأفكار والاتجاهات الجديدة	3,26	عالية	8
23	يربط الخبرات السابقة بالخبرات الجديدة	3,25	متوسطة	9
21	يوصل المادة المطروحة بطريقة سهلة للطلاب	3,23	متوسطة	10
14	يعرض المادة التدريسية بأسلوب جذاب	3,15	متوسطة	11
20	يستخدم أنشطة تثير اهتمام الطلاب داخل قاعة التدريس	3,10	متوسطة	12
12	يستخدم اللغه العربية الفصحى عند التدريس	3,04	متوسطة	13
المتوسط العام		3,28		

يتضح من الجدول رقم (6) ما يأتي:

أولاً- تكوّن مجال تنفيذ التدريس من ثلاث عشرة عبارة، ثمانية منها متوفرة لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلاب بدرجة عالية، وخمس عبارات جاءت بدرجة متوسطة. وأخيراً لم تحصل أية عبارة من عبارات مجال تنفيذ التدريس على درجة الأداء المنخفضة أو المنخفضة جداً من قبل أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر عينة الدراسة. وهذا يعني أن جميع العبارات التي وردت في مجال تنفيذ التدريس حصلت على درجة عالية ومتوسطة لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر عينة الدراسة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً- تراوح المتوسط الحسابي لمجال تنفيذ التدريس لدى أعضاء هيئة التدريس بين (3.04) وبين (3.49). وعلى هذا كانت درجة الأداء لهذه العبارات متوسطة.

ثالثاً- جاء المتوسط الحسابي العام لمجال تنفيذ التدريس (3.28) أي إن درجة الأداء لمجال تنفيذ التدريس لأعضاء هيئة التدريس عالية من وجهة نظر عينة الدراسة.

تشير العبارة رقم (16): "يتسم بالجدية عند تدريس المقرر" إلى حصولها على المرتبة الأولى بدرجة عالية، ويرجع ذلك إلى أن عضو هيئة التدريس يمتلك خبرات سابقة في مجال التدريس ويضاف إلى ذلك أن طبيعة العمل في الجامعة يقوم على مبدأ الكفاءة والإنتاجية والجودة.

وجاءت العبارة رقم (15): "يشرح المادة التدريسية بصوت واضح" بالمرتبة الثانية بدرجة عالية. وهذا يدل على حرص أعضاء هيئة التدريس على توصيل المعلومات والمعارف إلى الطلاب بصورة ممتازة من وجهة نظر أفراد الدراسة.

وبالرغم من أن العبارة رقم (12): "يستخدم اللغه العربية الفصحى عند التدريس"جاءت بالمرتبة الثالثة عشرة الأخيرة إلا أنها تمت بدرجة متوسطة. وتشير هذه النتيجة إلى استخدام أعضاء هيئة التدريس اللغة العربية واللهجة العامية مناصفةً، لذلك حصلت هذه العبارة على درجة متوسطة وجاءت بالمرتبة الأخيرة من وجهة نظر عينة الدراسة طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود. في حين كان ينبغي أن يكون استخدام اللغة العربية بدرجة عالية لمكانة المملكة عربياً وإسلامياً.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الجعافرة (2015م) إذ كانت درجة الأداء التدريسي في مجال تنفيذ التدريس عالية. وكذلك تتفق هذه النتيجة التي حصل مجال تنفيذ التدريس على المرتبة الثانية، مع نتيجة دراسة الغامدي (1432هـ) إذ حصلت درجة الأداء التدريسي في مجال تنفيذ التدريس على المرتبة الثانية. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الصمادي (2013م) التي حصلت درجة الأداء التدريسي في مجال تنفيذ التدريس على المرتبة الثالثة.

المجال الثالث: أساليب التدريس

للإجابة عن هذا الجزء من السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة مرتبة تنازلياً عن كل عبارة من عبارات مجال أساليب التدريس. والجدول رقم (7) يوضح ذلك.

جدول 7

المتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة مرتبة تنازلياً عن كل عبارة من عبارات مجال أساليب التدريس

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	درجة الأداء	الترتيب
25	أسلوب المحاضرة	3,21	متوسطة	1
26	أسلوب النقاش الجماعي	3,17	متوسطة	2
27	أسلوب الحوار	3,16	متوسطة	3
30	أسلوب حل المشكلات	3,12	متوسطة	4
32	أسلوب القصص	3,03	متوسطة	5
31	أسلوب الاستقصاء والاستكشاف	3,02	متوسطة	6
34	أسلوب المجموعات الصغيرة	3,00	متوسطة	7
28	أسلوب العصف الذهني	3,00	متوسطة	8
29	أسلوب تمثيل الأدوار	2,99	متوسطة	9
33	أسلوب الألعاب التدريسية	2,59	متوسطة	10
	المتوسط الحسابي العام	3,03		

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتضح من الجدول رقم (7) ما يأتي:

أولاً- تكوّن مجال أساليب التدريس من عشر عبارات، جميعها متوفرة لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلاب بدرجة متوسطة. وأخيراً لم تحصل أية عبارة من عبارات مجال أساليب التدريس على درجة الأداء عالية أو منخفضة أو منخفضة جداً من قبل أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر عينة الدراسة. وهذا يعني أن جميع العبارات التي وردت في مجال أساليب التدريس حصلت على درجة متوسطة لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر عينة الدراسة.

ثانياً- تراوح المتوسط الحسابي لمجال أساليب التدريس لدى أعضاء هيئة التدريس بين (2,59) وبين (3.21). وعلى هذا كانت درجة الأداء لهذه العبارات عالية .

ثالثاً- جاء المتوسط الحسابي العام للمجال الثالث : أساليب التدريس (3.03) أي إن درجة الأداء لأساليب التدريس لأعضاء هيئة التدريس متوسطة من وجهة نظر عينة الدراسة.

فقد أظهرت إجابات عينة الدراسة عن الأداء التدريسي في مجال أساليب التدريس درجة متوسطة، وهذا دليل على أن درجة الأداء لأساليب التدريس تطبق لدى أعضاء هيئة التدريس بدرجة متوسطة من وجهة نظر عينة الدراسة طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود.

إذ جاءت العبارة رقم (25): "أسلوب المحاضرة"بالمرتبة الأولى بدرجة متوسطة. ويرى الباحث أن هذه النتيجة طبيعية لكثرة عدد الطلاب في قاعة المحاضرات لذلك يستخدم أعضاء هيئة التدريس أسلوب المحاضرة لأنه يعطيهم الفرصة لكي ينهون مفردات المقرر الدراسي، لذلك حصل هذا الأسلوب على المرتبة الأولى من وجهة نظر أفراد الدراسة.

وجاءت العبارة رقم (26): "أسلوب النقاش الجماعي" بالمرتبة الثانية بدرجة متوسطة. وربما يعود السبب في ذلك إلى أن الطلاب أفراد الدراسة يرون في هذا الأسلوب أنه يتيح الفرصة لمشاركة الطلاب وإبداء آرائهم فيما يطرح بالمادة التدريسية، وكذلك يمتاز أسلوب النقاش الجماعي بدرجة عالية من الاتصال المستمر بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، مما يجعل الطلاب لا يشعرون بالملل والضجر من طول الوقت الذي يمكثونه في قاعة التدريس. ويساعد هذا الأسلوب أعضاء هيئة التدريس على تحقيق أهداف العملية التدريسية المنشودة بطريقة سهلة ومحببة لدى أعضاء هيئة التدريس والطلاب.

وجاءت العبارة رقم (33): "أسلوب الألعاب التدريسية" بالمرتبة العاشرة والأخيرة بدرجة متوسطة. وتعزى هذه النتيجة إلى أن أفراد الدراسة طلاب كلية التربية يرون أن هذا الأسلوب يحتاج إلى وقت طويل نسبياً لتنفيذه أثناء العملية التدريسية، وربما يرون أنه غير مناسب لطلاب الجامعة لأنهم كبار في السن لذلك حصل على درجة متوسطة. وعلى ذلك جاء ترتيب أسلوب الألعاب التدريسية بالمرتبة الأخيرة.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراستي الأسمر(2005م) إذ حصل الأداء التدريسي في مجال أساليب التدريس على درجة منخفضة. ونتيجة دراسة الصمادي (2013م) إذ كانت درجة الأداء التدريسي في مجال أساليب التدريس عالية.

المجال الرابع: تقويم التدريس

للإجابة عن هذا الجزء من السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة مرتبة تنازلياً عن كل عبارة من عبارات مجال تقويم التدريس. والجدول رقم (8) يوضح ذلك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول 8

المتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة مرتبة تنازلياً عن كل عبارة من عبارات مجال تقويم التدريس.

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	درجة الأداء	الترتيب
47	يصحح الإجابات بعدل وموضوعية	3,37	عالية	1
43	يطبق معايير التقويم على جميع الطلاب	3,29	عالية	2
46	يستخدم أدوات التقويم المناسبة للمقرر الدراسي	3,26	عالية	3
42	يغطي الاختبار مفردات المقرر الدراسي	3,25	متوسطة	4
48	يستخدم التغذية الراجعة لتحسين العملية التدريسية وتجويدها	3,22	متوسطة	5
41	تتسم الاختبارات بالوضوح	3,22	متوسطة	6
40	ينوع في أسئلة الاختبار (مقالية وموضوعية)	3,20	متوسطة	7
45	يصوغ أسئلة مقيدة للتعرف على مستويات الفهم والاستيعاب	3,19	متوسطة	8
36	يحدد أسئلة الاختبار التي تناسب أهداف المحاضرة	3,19	متوسطة	9
44	يصوغ أسئلة مفتوحة لقياس مستويات التفكير العليا	3,15	متوسطة	10
35	يستخدم أساليب متنوعة في تقويم الطلاب	3,11	متوسطة	11
37	يتبع أساليب التقويم المستمر لمعرفة مستوى الطلاب	3,09	متوسطة	12
39	يغير أساليب التدريس تبعاً لنتائج التقويم	2,98	متوسطة	13
38	يستخدم نتائج التقويم في معالجة ضعف الطلاب	2,94	متوسطة	14
	المتوسط الحسابي العام	3,17		

يتضح من الجدول رقم (8) ما يأتي:

أولاً- تكوّن مجال تقويم التدريس من أربع عشرة عبارة، ثلاثة منها تتوافر لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلاب بدرجة عالية. وإحدى عشرة عبارة بدرجة متوسطة، وأخيراً لم تحصل أية عبارة من عبارات مجال تقويم التدريس على درجة الأداء منخفضة أو منخفضة جداً من قبل أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر عينة الدراسة. وهذا يعني أن جميع العبارات التي وردت في مجال تقويم التدريس حصلت على درجة عالية ومتوسطة، لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر عينة الدراسة.

ثانياً- تراوح المتوسط الحسابي لمجال تقويم التدريس لدى أعضاء هيئة التدريس بين (2,94) وبين (3.37). وعلى هذا كانت درجة الأداء لهذه العبارات متوسطة .

ثالثاً- جاء المتوسط الحسابي العام لمجال تقويم التدريس (3.17) أي إن درجة الأداء في تقويم التدريس لأعضاء هيئة التدريس متوسطة من وجهة نظر الطلاب أفراد الدراسة.

وقد أشارت نتائج الدراسة في مجال تقويم التدريس التي حصلت على درجة متوسطة، وهذا دليل على أن الطلاب يرون أن درجة تقويم التدريس لدى أعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة متوسطة.

إذ جاءت العبارة رقم (47): "يصحح الإجابات بعدل وموضوعية"بالمرتبة الأولى بدرجة عالية، مما يعني أن هناك اتفاقاً كبيراً بين الطلاب أفراد الدراسة على هذه العبارة. وتبرز النتيجة أن آراء الطلاب تكاد تتفق على أن أعضاء هيئة التدريس يمتازون بالعدل والموضوعية في تقويم الطلاب، ويرى الباحث أن ذلك مؤشر على اهتمام أعضاء هيئة التدريس بهذه الصفة التي دعا إليها رسولنا الكريم صلى الله عليه وسلم، وربما يرجع السبب في ذلك إلى إجابة أعضاء هيئة التدريس لتعاليم الدين الإسلامي التي تؤكد العدل والموضوعية في إصدار الأحكام على الآخرين وهم الطلاب أفراد الدراسة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وجاءت العبارة رقم (43): "يطبق معايير التقويم على جميع الطلاب" بالمرتبة الثانية بدرجة عالية، وقد يعود السبب في ذلك إلى استفادة عضو هيئة التدريس من نتائج تقويم الطلاب السابقة لأدائه التدريسي في الفصول الدراسية الماضية، وعليه يقوم عضو هيئة التدريس لاحقاً مراعاة ملاحظات الطلاب والاستفادة منها مستقبلاً وبذلك يعمل على تطوير نفسه ذاتياً لتحقيق النجاح وتحسين أدائه التدريسي في مجال تقويم التدريس.

وجاءت العبارة رقم (38): "يستخدم نتائج التقويم في معالجة ضعف الطلاب" بالمرتبة الرابعة عشرة الأخيرة بدرجة متوسطة، وهذا يدل على أن الطلاب أفراد الدراسة يرون أن عضو هيئة التدريس يستخدم نتائج التقويم في معالجة ضعف الطلاب إذ جاءت درجة الأداء متوسطة، ويمكن تفسر هذه النتيجة بأن التوقع جاء دون المستوى المطلوب أي من المفترض أن تحصل هذه العبارة على درجة أداء عالية لمعالجة ضعف الطلاب في بعض المقررات الدراسية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراستي الجعافرة (2015م) ونتيجة دراسة علاونة (2016) إذ كانت درجة الأداء التدريسي في مجال تقويم التدريس متوسطة. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراستي الصمادي (2013م) ونتيجة دراسة الهويد (1434هـ) إذ كانت درجة الأداء التدريسي في مجال تقويم التدريس عالية.وكذلك تختلف هذه النتيجة التي حصل مجال تقويم التدريس على المرتبة الثالثة، مع نتائج دراسات الغامدي (1432هـ) والصمادي (2013م) إذ حصلت على المرتبة الأولى، ونتيجة دراسة مبارك وكريشان (1435هـ) التي حصلت درجة الأداء التدريسي في مجال تقويم التدريس على المرتبة الخامسة.

السؤال الثالث: مادرجة اختلاف آراء عينة الدراسة حول الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود باختلاف متغيري الدراسة (القسم الأكاديمي، والمستوى الدراسي)؟

متغيرالقسم الأكاديمي:

للإجابة عن هذا الجزء من السؤال أجرى الباحث اختبار تحليل التباين، وذلك لتحديد مدى اختلاف وجهات النظر بين إجابات عينة الدراسة حول درجة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس باختلاف متغير القسم الأكاديمي. والجدول رقم (9) يوضح ذلك.

جدول 9

نتائج اختبار "تحليل التباين" لدلالة الفروق في محاور الدراسة باختلاف متغير القسم الأكاديمي

المجال	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
التخطيط للتدريس	بين المجموعات	8	2.61	0.33	1.34	0.224	**غير دالة**
	داخل المجموعات	294	71.55	0.24			
تنفيذ التدريس	بين المجموعات	8	5.81	0.73	2.98	0.003	**دالة ***
	داخل المجموعات	293	71.40	0.24			
أساليب التدريس	بين المجموعات	8	10.54	1.32	3.17	0.002	**دالة ***
	داخل المجموعات	291	120.87	0.42			
تقويم التدريس	بين المجموعات	8	7.52	0.94	2.80	0.005	**دالة ***
	داخل المجموعات	289	97.03	0.34			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	8	5.52	0.70	2.88	0.004	**دالة ***
	داخل المجموعات	**294**	**71.63**	**0.24**			

* دالة عند مستوى دلالة (0,01) فأقل

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتضح من الجدول رقم (9) ما يأتي:

– إن قيمة (ف) غير دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) في درجة الأداء التدريسي في مجال التخطيط للتدريس لأعضاء هيئة التدريس باختلاف متغير القسم الأكاديمي. وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين الطلاب عينة الدراسة حول درجة الأداء التدريسي في مجال التخطيط للتدريس لأعضاء هيئة التدريس باختلاف متغير القسم الأكاديمي. تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة علاونة (2016م) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب حول درجة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الاستقلال باختلاف متغير القسم الأكاديمي.

–إن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) في آراء عينة الدراسة حول درجة الأداء التدريسي في مجالات الدراسة الثلاثة الآتية: (تنفيذ التدريس، أساليب التدريس، تقويم التدريس) والدرجة الكلية لأعضاء هيئة التدريس باختلاف متغير القسم الأكاديمي.

وباستخدام اختبار شيفيه للكشف عن مصدر الفروق، والجدول رقم (10)يوضح ذلك.

جدول 10

نتيجة اختبار شيفيه للكشف عن مصادر الفروق في مجالات الدراسة باختلاف متغير القسم الأكاديمي

القسم	إسلامية	خاصة	قرآنية	علم نفس	فنية	بدنية	انجليزي	رياضيات	مناهج
مناهج			المحور الثالث والدرجة الكلية						

يتضح من الجدول رقم (10) ما يأتي:

–إن هناك فروقاً بين طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود عينة الدراسة في المجال الثاني: تنفيذ التدريس، والمجال الرابع: تقويم التدريس، إذ لم يستطع اختبار شيفيه الكشف عن الفروق لصالح من في المجال الثاني: تنفيذ التدريس، والمجال الرابع: تقويم التدريس في درجة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس باختلاف متغير القسم الأكاديمي.

– إن هناك فروقاً بين طلاب قسم المناهج وطلاب الدراسات القرآنية في درجة الأداء التدريسي في المجال الثالث: أساليب التدريس لصالح طلاب قسم الدراسات القرآنية باختلاف متغير القسم الأكاديمي. إذ بلغ المتوسط الحسابي لدى طلاب الدراسات القرآنية (3,27) في حين بلغ المتوسط الحسابي لدى طلاب قسم المناهج (2,62) ويدل هذا على أن طلاب قسم الدراسات القرآنية يرون أن درجة الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس في مجال أساليب التدريس أكثر مما يراه طلاب قسم المناهج. ويرجع الباحث سبب ذلك إلى أن طلاب قسم الدراسات القرآنية ربما يكونون أكثر جدية من طلاب قسم المناهج في نظرتهم إلى استخدام أعضاء هيئة التدريس لأساليب التدريس المناسبة لطبيعة المقررات الدراسية التابعة للقسم. أو أن طلاب قسم الدراسات القرآنية يرون أن أعضاء هيئة التدريس الذين قاموا بتدريسهم أكثر جدية في استخدام أساليب التدريس المناسبة من زملائهم من أعضاء هيئة التدريس الذين قاموا بتدريس طلاب قسم المناهج في كلية التربية بجامعة الملك سعود.

–إن هناك فروقاً بين طلاب قسم المناهج وطلاب الدراسات القرآنية في درجة الأداء التدريسي في الدرجة الكلية للأداء التدريسي لصالح طلاب قسم الدراسات القرآنية باختلاف متغير القسم الأكاديمي. إذ بلغ المتوسط الحسابي لدى طلاب الدراسات القرآنية (3,43) في حين بلغ المتوسط الحسابي لدى طلاب قسم المناهج (2,94). وهذا يشير إلى أن طلاب قسم الدراسات القرآنية يرون أن درجة الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس في الدرجة الكلية أكثر مما يراه طلاب قسم المناهج. ويرجع الباحث

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

سبب ذلك إلى أن طلاب قسم الدراسات القرآنية ربما يكونون أكثر جدية من طلاب قسم المناهج في نظرتهم إلى استخدام أعضاء هيئة التدريس للدرجة الكلية للمحاور الأربعة المناسبة لطبيعة المقررات الدراسية التابعة للقسم. أو أن طلاب قسم الدراسات القرآنية يرون أن أعضاء هيئة التدريس الذين قاموا بتدريسهم أكثر جدية في الدرجة الكلية من زملائهم من أعضاء هيئة التدريس الذين قاموا بتدريس طلاب قسم المناهج في كلية التربية بجامعة الملك سعود. تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة علاونة (2016م) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب حول درجة توافر الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الاستقلال باختلاف متغير القسم الأكاديمي.

متغير المستوى الدراسي

للإجابة عن هذا الجزء من السؤال أجرى الباحث اختبار تحليل التباين، وذلك لتحديد مدى اختلاف وجهات النظر بين إجابات عينة الدراسة حول درجة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس باختلاف متغير المستوى الدراسي. والجدول رقم (11) يوضح ذلك.

جدول 11

نتائج اختبار "تحليل التباين" لدلالة الفروق في مجالات الدراسة باختلاف متغير المستوى الدراسي

المحور	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة"ف"	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
التخطيط للتدريس	بين المجموعات	5	4.68	0.94	4.09	0.001	دالة *
	داخل المجموعات	315	72.20	0.23			
تنفيذ التدريس	بين المجموعات	5	3.76	0.75	3.18	0.008	دالة *
	داخل المجموعات	314	74.28	0.24			
أساليب التدريس	بين المجموعات	5	7.14	1.43	3.34	0.006	دالة *
	داخل المجموعات	312	133.30	0.43			
تقويم التدريس	بين المجموعات	5	5.50	1.10	3.36	0.006	دالة *
	داخل المجموعات	308	100.90	0.33			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	5	4.62	0.92	3.91	0.002	دالة *
	داخل المجموعات	**315**	**74.41**	**0.24**			

*دالة عند مستوى دلالة (0,01) فأقل

يتضح من الجدول رقم (11) ما يأتي:

– إن قيمة (ف) دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) في درجة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس باختلاف متغير المستوى الدراسي. وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين الطلاب أفراد الدراسة حول درجة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في مجالات الدراسة الأربعة وهي: (التخطيط للتدريس، تنفيذ التدريس، أساليب التدريس، تقويم التدريس) والدرجة الكلية. ولتحديد الفروق بين آراء أفراد الدراسة حول مجالات الدراسة الأربعة والدرجة الكلية باختلاف متغير المستوى الدراسي استُخدِم اختبار شيفيه للكشف عن مصدر الفروق، والجدول رقم (12) يوضح ذلك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول 12

نتيجة اختبار شيفيه للكشف عن مصادر الفروق في مجالات الدراسة باختلاف متغير المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	3	4	5	6	7	8
6		المجال الأول				
7		المجال الأول والثاني والرابع والدرجة الكلية				

يتضح من الجدول رقم (12) ما يأتي:

– إن هناك فروقاً بين طلاب المستوى السادس وطلاب المستوى الرابع في درجة الأداء التدريسي في المجال الأول: التخطيط للتدريس لصالح طلاب المستوى الرابع باختلاف متغير المستوى الدراسي. إذ بلغ المتوسط الحسابي لدى طلاب المستوى الرابع (3,69) في حين بلغ المتوسط الحسابي لدى طلاب المستوى السادس (3,18) ويدل هذا على أن طلاب المستوى الرابع يرون أن درجة الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس في مجال التخطيط للتدريس أكثر مما يراه طلاب المستوى السادس. وقد يعزى ذلك إلى أن طلاب المستوى الرابع أكثر جدية وحماساً من طلاب المستوى السادس. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن طلاب المستوى الرابع أمضوا وقتًا أقصر من طلاب المستوى السادس في الدراسة بكلية التربية، وعليه درس طلاب المستوى الرابع عند أعضاء هيئة التدريس أقل عدداً من طلاب المستوى السادس، لذلك يرى طلاب المستوى الرابع أن أعضاء هيئة التدريس في مجال التخطيط للتدريس أفضل من نظرة طلاب المستوى السادس لأعضاء هيئة التدريس الذين قاموا بتدريسهم في كلية التربية بجامعة الملك سعود.

– إن هناك فروقاً بين طلاب المستوى السابع وبين طلاب المستوى الرابع في درجة الأداء التدريسي في المجال الأول: التخطيط للتدريس لصالح طلاب المستوى الرابع باختلاف متغير المستوى الدراسي. إذ بلغ المتوسط الحسابي لدى طلاب المستوى الرابع (3,69) في حين بلغ المتوسط الحسابي لدى طلاب المستوى السابع (3,24) ويدل هذا على أن طلاب المستوى الرابع يرون أن درجة الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس في مجال التخطيط للتدريس أكثر مما يراه طلاب المستوى السابع. وقد يعزى ذلك إلى أن طلاب المستوى الرابع أكثر جدية وحماساً من طلاب المستوى السابع. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن طلاب المستوى الرابع أمضوا وقتًا أقصر من طلاب المستوى السابع في الدراسة بكلية التربية، وعليه درس طلاب المستوى الرابع عند أعضاء هيئة التدريس أقل عدداً من طلاب المستوى السابع، لذلك يرى طلاب المستوى الرابع أن أعضاء هيئة التدريس في مجال التخطيط للتدريس أفضل من نظرة طلاب المستوى السابع لأعضاء هيئة التدريس الذين قاموا بتدريسهم في كلية التربية بجامعة الملك سعود.

– إن هناك فروقاً بين طلاب المستوى السابع وطلاب المستوى الرابع في درجة الأداء التدريسي في المجال الثاني: تنفيذ التدريس لصالح طلاب المستوى الرابع باختلاف متغير المستوى الدراسي. إذ بلغ المتوسط الحسابي لدى طلاب المستوى الرابع (3,69) في حين بلغ المتوسط الحسابي لدى طلاب المستوى السابع (3,24) ويدل هذا على أن طلاب المستوى الرابع يرون أن درجة الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس في مجال التخطيط للتدريس أكثر مما يراه طلاب المستوى السابع. وقد يعزى ذلك إلى أن طلاب المستوى الرابع أكثر جدية وحماساً من طلاب المستوى السابع. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن طلاب المستوى الرابع أمضوا وقتًا أقصر من طلاب المستوى السابع في الدراسة بكلية التربية، وعليه درس طلاب المستوى الرابع عند أعضاء هيئة التدريس أقل عدداً من طلاب المستوى السابع، لذلك يرى طلاب المستوى الرابع أن أعضاء هيئة التدريس في مجال تنفيذ التدريس أفضل من نظرة طلاب المستوى السابع لأعضاء هيئة التدريس الذين قاموا بتدريسهم في كلية التربية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بجامعة الملك سعود.

-إن هناك فروقاً بين طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود عينة الدراسة في المجال الثالث: أساليب التدريس، إذ لم يستطع اختبار شيفيه استخراج الفروق في المجال الثالث: أساليب التدريس في درجة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس باختلاف متغير المستوى الدراسي.

- إن هناك فروقاً بين طلاب المستوى السابع وطلاب المستوى الرابع في درجة الأداء التدريسي في المجال الرابع: تقويم التدريس لصالح طلاب المستوى الرابع باختلاف متغير المستوى الدراسي. إذ بلغ المتوسط الحسابي لدى طلاب المستوى الرابع (3,51) في حين بلغ المتوسط الحسابي لدى طلاب المستوى السابع (3,02) ويدل هذا على أن طلاب المستوى الرابع يرون أن درجة الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس في مجال التخطيط للتدريس أكثر مما يراه طلاب المستوى السابع. وقد يعزى ذلك إلى أن طلاب المستوى الرابع أكثر جدية وحماساً من طلاب المستوى السابع. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن طلاب المستوى الرابع أمضوا وقتًا أقصر من طلاب المستوى السابع في الدراسة بكلية التربية، وعليه درس طلاب المستوى الرابع عند أعضاء هيئة التدريس أقل عدداً من طلاب المستوى السابع، لذلك يرى طلاب المستوى الرابع أن أعضاء هيئة التدريس في مجال تقويم التدريس أفضل من نظرة طلاب المستوى السابع لأعضاء هيئة التدريس الذين قاموا بتدريسهم في كلية التربية بجامعة الملك سعود.

- إن هناك فروقاً بين طلاب المستوى السابع وطلاب المستوى الرابع في درجة الأداء التدريسي في الدرجة الكلية للأداء التدريسي لصالح طلاب المستوى الرابع باختلاف متغير المستوى الدراسي. إذ بلغ المتوسط الحسابي لدى طلاب المستوى الرابع (3,54) في حين بلغ المتوسط الحسابي لدى طلاب المستوى السابع (3,09) ويدل هذا على أن طلاب المستوى الرابع يرون أن درجة الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس في الدرجة الكلية للأداء التدريسي أكثر مما يراه طلاب المستوى السابع. وقد يعزى ذلك إلى أن طلاب المستوى الرابع أكثر جدية وحماساً من طلاب المستوى السابع. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن طلاب المستوى الرابع أمضوا وقتًا أقصر من طلاب المستوى السابع في الدراسة بكلية التربية، وعليه درس طلاب المستوى الرابع عند أعضاء هيئة التدريس أقل عدداً من طلاب المستوى السابع، لذلك يرى طلاب المستوى الرابع أن أعضاء هيئة التدريس في الدرجة الكلية أفضل من نظرة طلاب المستوى السابع لأعضاء هيئة التدريس الذين قاموا بتدريسهم في كلية التربية بجامعة الملك سعود.

تتفق هذه النتيجة مع نتيجتي دراسة مبارك وكريشان (1435هـ) ودراسة الجعافرة (2015م) التي توصلت إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب حول درجة توافر الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس باختلاف متغير المستوى الدراسي. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجتي دراسة علاونة (2016م) ودراسة التويجي (2016م) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب حول درجة توافر الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس باختلاف متغير المستوى الدراسي.

توصيات الدراسة:

بناءً على نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:

1- كشفت نتائج الدراسة عن درجة الأداء التدريسي في مجال التخطيط للتدريس لأعضاء هيئة التدريس عالية من وجهة نظر طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود، وعليه يوصي الباحث بأن تقوم جامعة الملك سعود بالتأكيد على أعضاء هيئة التدريس بزيادة درجة توافر مهارات الأداء التدريسي في مجال التخطيط للتدريس؛ لأن هذه النتيجة تعدُّ إيجابية، وهذا دليل على أن إدارة الجامعة تسعى لتحقيق أهداف العملية التعليمية الجامعية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2-كشفت نتائج الدراسة عن درجة الأداء التدريسي في مجال تنفيذ التدريس لأعضاء هيئة التدريس عالية من وجهة نظر طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود، وعليه يوصي الباحث بأن تقوم جامعة الملك سعود بالتأكيد على أعضاء هيئة التدريس بزيادة درجة توافر مهارات الأداء التدريسي في مجال تنفيذ التدريس؛ لأن هذه النتيجة تعدُّ إيجابية، وهذا دليل على أن إدارة الجامعة تسعى لتحقيق أهداف العملية التعليمية الجامعية.

3-كشفت نتائج الدراسة عن درجة الأداء التدريسي في مجال أساليب التدريس لأعضاء هيئة التدريس متوسطة من وجهة نظر طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود، وعليه يوصي الباحث بأن تقوم جامعة الملك سعود بالتأكيد على أعضاء هيئة التدريس بزيادة درجة توافر مهارات الأداء التدريسي في مجال أساليب التدريس وتنويعها أثناء تدريس الطلاب؛ لأن هذه النتيجة تعدُّ متوسطة، والوضع الطبيعي ينبغي أن ترتفع هذه الدرجة نحو الأعلى والأفضل، وهذا دليل على أن إدارة الجامعة تسعى لتحقيق أهداف العملية التعليمية الجامعية.

4-كشفت نتائج الدراسة عن درجة الأداء التدريسي في مجال تقويم التدريس لأعضاء هيئة التدريس متوسطة من وجهة نظر طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود، وعليه يوصي الباحث بأن تقوم جامعة الملك سعود بالتأكيد على أعضاء هيئة التدريس بزيادة درجة توافر مهارات الأداء التدريسي في مجال تقويم التدريس وتنويعها أثناء تقويم الطلاب؛ لأن هذه النتيجة تعدُّ متوسطة، والوضع الطبيعي ينبغي أن ترتفع هذه الدرجة نحو الأعلى والأفضل، وهذا دليل على أن إدارة الجامعة تسعى لتحقيق أهداف العملية التعليمية الجامعية.

5-أظهرت نتائج الدراسة بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة باختلاف متغيري الدراسة (القسم الأكاديمي – المستوى الدراسي) فيما يتعلق بدرجة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس، لذا يوصي الباحث بأن تقوم جامعة الملك سعود بالمحافظة على مستوى مهارات درجة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس وتعزيزها لكي تساهم في رفع مستوى الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود.

مقترحات بأبحاث مستقبلية:

يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

1-إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية على عينة أكبر تشمل جامعات أخرى على مستوى المملكة العربية السعودية، وذلك للتأكد من نتائج هذه الدراسة.

2-إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية على أعضاء هيئة التدريس في بعض الكليات في جامعة الملك سعود.

3- إجراء دراسة مقارنة لمعرفة درجة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود.

4-إجراء دراسة لمعرفة درجة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات جامعة الملك سعود.

5-إجراء دراسة لمعرفة درجة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس وعلاقته بقيم العمل لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات جامعة الملك سعود.

مراجع الدراسة

التويجي، أحمد عبدالسلام (2016م) مستوى الأداء التدريسي لهيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية فرع عدن من وجهة نظر الطلبة، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد (9)* العدد (25)، جامعة العلوم والتكنولوجيا، الجمهورية اليمنية .

الجعافرة، عبدالسلام يوسف (2015م) فاعلية أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة الزرقاء من وجهة نظر طلبتها في ضوء معايير جودة التعليم، *مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد (42)* العد(1).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجفري، ابتسام (2002م)، آراء طالبات الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى، *المجلة التربوية، العدد (64)*، الكويت، جامعة الكويت.

الحدابي، داود عبدالملك، وخان، خالد عمر (2008م) تقويم الطلاب لأداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية في ضوء بعض الكفايات التدريسية، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد (1)* العدد (2)، جامعة العلوم والتكنولوجيا، الجمهورية اليمنية.

الحكمي، إبراهيم (1424هـ)، الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه وعلاقتها ببعض المتغيرات، *رسالة الخليج العربي*، العدد (90)، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

زرقان، ليلى (2016م) برنامج تدريبي مقترح لأعضاء هيئة التدريس في ضوء احتياجاتهم التدريبية ومعايير جودة الأداء التدريسي بجامعة سطيف بالجزائر، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد (9)* العدد (25) جامعة العلوم والتكنولوجيا، الجمهورية اليمنية.

الشهري، حاسن (1422هـ)، *صفات أستاذ الجامعة كما يدركها الطلبة والطالبات ذوي المستويات الدراسية المختلفة بكلية التربية فرع جامعة الملك عبد العزيز بالمدينة المنورة*، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، مركز البحوث التربوية والنفسية.

الصغير، أحمد حسن (2005م) التعليم الجامعي في الوطن العربي: *تحديات الواقع ورؤى المستقبل*. مصر، القاهرة: عالم الكتب.

الصمادي، مروان صالح (2013م) تقويم جودة الممارسات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد(2)*، العدد(8).

الطويسي، أحمد ،سماره، نواف (2014م) اتجاهات أعضاء هيئه التدريس في جامعه مؤتة نحو تقييم أدائهم التدريسي من قبل الطلبة ومدى الرضا عن نتائجهم، *مجله جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) المجلد (28)* العدد (1) ،جامعه النجاح.

عزيز، حاتم جاسم (2012م) تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعة من وجهة نظر الطلبة (دراسة ميدانية في جامعة ديالى)، *مجلة الفتح*، العدد (50)، جامعة ديالى، العراق.

العساف، صالح (1431هـ) *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*، الرياض، مكتبة دار الزهراء .

علاونه، مروان عادل (2016م) تقويم الأداء الأكاديمي لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعه الاستقلال من وجهة نظر الطلاب، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (5)*،العدد (3).

عمادة القبول والتسجيل (1436هـ)، إحصائية عدد طلاب كلية التربية، الرياض، جامعة الملك سعود.

الغامدي، علي بن محمد (1432هـ) *تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة من وجهة نظر طلبتهم*، جامعة الملك سعود، مركز بحوث كلية التربية.

غنيم، أحمد، واليحيوي، صبرية (1425هـ)، *تقويم الأداء الأكاديمي لعضو هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر الطلاب والطالبات، الرياض*، جامعة الملك سعود، مركز بحوث كلية التربية.

مبارك، مأمون وكريشان، أسامة(1435هـ) تقييم الكفاءات المهنية المطلوبة لعضو هيئة التدريس في جامعة الحسين بن طلال من وجهة نظر الطلبة في ضوء بعض المتغيرات، *رسالة التربية وعلم النفس، العدد(45)*، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، جامعة الملك سعود، الرياض.

المحبوب، عبد الرحمن (1420هـ)، تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل من وجهة نظر طلبة الجامعة، *مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (2)*، المجلد (12)، الرياض، جامعة الملك سعود.

المغيدي، الحسن (1422هـ)، *تقويم واقع الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريسي في جامعة الملك خالد كلية التربية*، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، مركز البحوث التربوية والنفسية.

الهويد، ندى علي (1434هـ) *مساهمة تقويم أداء عضو هيئة التدريس في رفع جودة التعليم الجامعي*، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة التربوية والتخطيط ، كلية التربية ، جامعة أم القرى.

Al Asaf, Saleh (1431 A.H) *Introduction to research in behavioral sciences*, Riyadh Dar Al Zahran Bookstore .

Al Gafry, Ibtesham (2002), Views of post. Graduate female students in the teaching performance of the teaching staff at Umm Al Gora University, *Educational Journal, volume (64)* Kuwait, Kuwait University .

Al Ghamdy, Ali Bin Mohammed (1432 A.H) Evaluation of teaching staff performance from the perspective of their students, King Saud University, research center faculty of education .

-Al Hadaby, Dawoud Abdul Malek and Khin, Khaled Omar (2008), Evaluation of students for the performance of university members of the university science and technology in Yemen in the light of some of the teaching competencies, *the Arabic Journal for quality Assurance of university education, volume (1)* issue (2) university of science and technology – Yemen .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Al Twessy, Ahmed, Samara Nawaf (2014) The attitudes of the university members at Monata University towards the evaluation of their teaching performance by the students and the extent of satisfaction with their results, *Journal of success for scientific research (Humanities) volume (28)* issue (1), Success University .

Algafra, Abdulslam Youssef (2015) Effective performance of the teaching staff at Al-Zarqa University from the point of view of their students in the light of the standards of education quality, *Educational Sciences, volume (42)* issue (1).

Aziz, Hatem Gasem (2012). Evaluating the performance of university members from the point of view of the students (a field study of Deyali university) *Al Fateh Journal, issue (50)* Deyali University, Iraq .

Ghoneem, Ahmed and Al Yaheewy, Sabreyh (1425 A.H) *Evaluation of the academic performance of a member of King Abdul Aziz University from the perspective of students*, Riyadh – King Saud University, faculty of education research center .

Mubarak, Maamoun and kreshan, Osama (1435 A.H), Evaluation of competencies required for a university member at the university of Hussain Ben Talal form the point of view of the request in the light of some variables. *Journal of education and psychology*, volume (15). Saudi society for educational and psychological sciences, King Saud University, Riyadh, Saudi educational & psychological association (GESTEN).

Olwana, Marawan Adel (2016) Evaluation of the academic performance of the university members at Independence University from the students' perspective, *international specialized educational journal, volume (5),* issue (3)

Zarqan, Layla (2016) A proposed training program for university members in the light of their training needs and quality standards of teaching performance, Soteef University, Algeria, *Arabic Journal for Quality Assurance of university Education, volume (9)* issue (25) University of science and Technology – Yemen .

Al Hakmy, Ibraheem (1424 A.H) Professional competencies required for the professor from the perspective of students and their relationship to some variables*, Arabian Gulf message, issue (90)* Riyadh. Arab Bureau of education for the Gulf states .

Al Hawed, Nada Ali (1434 A.H) *The contribution of evaluating the performance of a member of the university in raising the quality of university education, MA that not published*, Educational management and planning department, faculty of Education, Umm Al Qura University .

Al Mahboub, Abdurahman (1420 A.H). Evaluating the teaching performance of university members at King Faisal University from the point of view of the *Journal university students,* King Saud University .

Al Moghedy, Al Hassan (1422 A.H) *Evaluation of the reality of teaching facilitators of university members at the King Khaled University, faculty of education, Makkah Al Mukaramma*, Om Al Qura University, center for educational and psychological research .

Al Samady, Marawan Saleh (2013) Evaluation of the quality of teaching practices of university members at Najran university, *International specialized educational, volume (2)* issue (8).

Al Shehry, Hassan (1422 A.H) *Qualifications of the university professor as recognized by students with different levels of education at faculty of education branch King Abdul Aziz University*, Madinah, Makkha, Om Al Qura, center for education and psychological research .

Al Soghayer, Ahmed Hassan (2005). *University education in the Arab World: Challenges of reality and visions of the future. Egypt*, Cairo, books world .

Al Toweegy, Ahmed Abdul Salam (2016) The level of performance teaching at the university of science and technology, Yemen, Aden branch from the point of view of the students. *Arab journal of university quality assurance volume (9)* issue (25) science and technology university, Yemen .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Teaching Performance of the Teaching Staff at the Faculty of Education in King Saud University

Abdul Rahman bin Abdul Wahab bin Saud Al – Babtain

College of Education - King Saud University

Submitted 30-03-2017 and Accepted on 14-05-2017

Abstract: This study aimed to recognize the degree of teaching performance of the teaching staff at the faculty of education in King Saud University from the point of view of the students of the faculty of education. Sample of the study consisted of (339) students. The most important results of the study were:

- Total mean of all dimensions of the study was (3.12) out of (4) and this means that students confirm that the teaching performance of the teaching staff is medium.
- All statements of teaching performance in the questionnaire are found in a high or medium degree. No statement about teaching performance got low degree or nothing. Order of dimensions of teaching performance of the teaching staff from the point of view of students of the Faculty of Education in King Saud University was descending as follows: In the first rank came the dimension of teaching planning with a mean of (3.36), In the second rank came the dimension of executing teaching with a mean of (3.28), In the third rank came the dimension of assessing teaching with a mean of (3.17), and In the fourth rank came the dimension of teaching techniques with a mean of (3.03). and There are statistically significant differences at the level of (0.01) in the opinions of participants about teaching performance in the following three dimensions: executing teaching, teaching techniques and assessing teaching, and there are differences in the total score of the teaching staff according to the variables of: academic department and level.

Keywords: teaching performance, teaching staff.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أساليب تطوير كفاءة قادة المدارس على اتخاذ القرارات في إدارة الأزمات المدرسية

عبدالله بن مسعود بن غيث الجهني

جامعة طيبة – كلية التربية – قسم الإدارة التربوية

قدم للنشر 1438/7/17هـ - وقبل 1439/2/2هـ

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع ممارسة قادة المدارس لأساليب اتخاذ القرار في إدارة الأزمات المدرسية، والكشف عن أثر بعض المتغيرات في تقديرات قادة المدارس للأسلوب المتبع في اتخاذ القرارات أثناء الأزمات المدرسية، والتعرف على أساليب تطوير كفاءة قادة المدارس على اتخاذ القرارات الملائمة في إدارة الأزمات المدرسية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكوَّن مجتمع الدراسة من جميع قادة مدارس التعليم العام في المدارس التابعة لإدارة التعليم بمحافظة ينبع، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الاستبانة لجمع البيانات، وأجري عليها اختبارات الصدق والثبات، وتم تحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS، وتوصلت أهم نتائج الدراسة إلى أن واقع ممارسة قادة المدارس لأساليب اتخاذ القرارات في إدارة الأزمات المدرسية جاء إجمالاً بدرجة كبيرة، وأنهم يمارسون الأساليب التقليدية عند اتخاذ القرارات في إدارة الأزمات المدرسية بنسبة بلغت (50 %)، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين قادة المدارس في مستوى ممارستهم لأساليب اتخاذ القرار في مواجهة الأزمات المدرسية تعزى لمتغيرات: التخصص الدراسي، والخبرة في مجال الإدارة المدرسية، والمرحلة الدراسية، وأن أساليب تطوير كفاءة قادة المدارس على اتخاذ القرارات الملاءمة لإدارة الأزمات المدرسية حصلت إجمالاً على مستوى استجابة موافق بشدة. وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، تم تقديم عدد من التوصيات والمقترحات لقائدي المدارس، ومشرفي الإدارة المدرسية، ولإدارات التعليم، واقتراح بعض الدراسات المستقبلية.

الكلمات المفتاحية: قائد المدرسة، اتخاذ القرار، الأزمات المدرسية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مقدمة:

شهدت الإدارة المدرسية تطوراً كبيراً خلال العقود السابقة، وقد اعتمدت في تطورها بصفة عامة على تطور مفهوم الإدارة في ميدان الصناعة وإدارة الأعمال، إذ ظهرت بوصفها علمًا قائمًا بذاته منذ عام 1946. (مرسي، 1995: 20).

وتنبع أهمية الإدارة المدرسية من كونها تقوم بالعمليات الإدارية من تخطيط، ومتابعة، وتوجيه، وتنسيق لجهود العاملين فيها وفق الإمكانات المادية والبشرية المتاحة لتحقيق الأهداف المنشودة، والتي تتمثل في تنمية التلميذ تنمية شاملة ومتكاملة من جميع النواحي وفقاً لقدراته واستعداداته، والعمل المستمر لتحسين عملية التعليم والتعلم، والارتقاء بمستواها.

ونظراً لما تقدمه الإدارة المدرسية من إسهامات كبيرة في تربية الأفراد وإعدادهم للحياة بوصفهم إحدى القوى الرئيسة في المجتمع فقد اهتم الباحثون بهذا الفرع من فروع الإدارة منذ منتصف القرن العشرين، ومع تطور المعرفة وزيادة الدراسات والبحوث في مجال الإدارة المدرسية ظهرت عدد من المجالات التي تساهم في رفع كفاءة الجهاز الإداري ولعل من أبرزها إدارة الأزمات المدرسية.

"ففي منتصف الستينات اتجه الفكر الإداري إلى توضيح مفهوم الأزمات، وخصائصها، وأنواعها، وأسباب نشوئها، والمشاعر المصاحبة لها، والآثار المترتبة عليها، وكيفية إدارتها، في محاولة للتوصل إلى النظريات والأفكار التي تسهم في التعامل مع المواقف التي تفرضها ظروف ومتغيرات العصر"(أحمد، 2001: 17)

وتواجه المدرسة المعاصرة أنواعاً متعددة من الأزمات التي تختلف أسبابها، فمنها ما يتعلق بالطالب، والمعلم، والمبنى المدرسي، ومنها ما يتعلق بالظروف الطبيعية كالزلازل، والأعاصير، والحرائق، ومن ثم تؤدي إلى حدوث خلل يؤثر على سير النظام في المدرسة مما يتطلب تدخلاً فورياً من الإدارة للتعامل معها واتخاذ القرار المناسب حيالها لمنع حدوثها أو الحد من آثارها السلبية على سير العمل.

"وللقرارات وقت الأزمة خاصية مختلفة عن القرارات في الظروف العادية، ويحقق كثير من المديرين النجاح في اتخاذ القرارات في الظروف الطبيعية، ولكن يصعب عليهم القيام بنفس العمل وقت الأزمات". (آل سعود، 2006: 149)

فاتخاذ القرار يمثل أهمية جوهرية في إدارة الأزمات المدرسية، إلَّا أن مقدار نجاح القرار يتوقف على عدد من العوامل أبرزها قدرة وكفاءة قائد المدرسة، وفهمه للقرارات الإدارية وأساليب اتخاذها، خاصة وأن الأزمات تختلف في خصائصها من حيث الحجم والقوة والتأثير.

ويشير الأعرجي (1995) إلى أن الأزمات غير المتوقعة تتطلب اتخاذ قرارات سريعة في ظل تسارع الأحداث، وضيق الوقت، ونقص المعلومات، لذلك فإن الأسلوب الأقل ضرراً في حالة عدم التأكد هو اتخاذ قرارات باستخدام المنهج المفتوح النهاية، بحيث يتم اتخاذ القرارات في موقف الأزمة دون تحديدات أولية، ونظراً لما لاحظه الباحث في الميدان من الضغوط التي تواجه متخذ القرار في موقف الأزمة فستتناول هذه الدراسة أساليب تطوير كفاءة قادة المدارس على اتخاذ القرارات الملائمة في إدارة الأزمات المدرسية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تشكل الأزمات المدرسية ضغوطاً على القيادات التعليمية في المملكة العربية السعودية بوجه عام، وعلى قائدي المدارس بوجه خاص، وذلك لما يصحبها من تأثير على سير العمل في المدارس، وعلى سلامة أفرادها وممتلكاتها، ومن ذلك ما حدث في بعض المدارس من أزمات خلال السنوات الماضية كالحرائق، والسيول، وبعض الأمراض الخطيرة والمعدية. ونتيجة لذلك فوضت وزارة التعليم اتخاذ القرار في بعض الأزمات إلى قادة المدارس، كغياب بعض الطلاب نتيجة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الأمراض المعدية، وإلغاء الطابور الصباحي في بعض الظروف المناخية، وتعليق الدراسة عند استشعار بعض الأزمات.

واتخاذ القرار في أثناء الأزمة يتأثر بعدد من العوامل سواء منها ما يتعلق بالأزمة نفسها أم ما يتعلق بالسمات الشخصية والنفسية لمتخذ القرار، ومن هذا المنطلق فإن أسلوب اتخاذ القرار من قبل قائد المدرسة سيختلف تبعاً لعدد من المتغيرات كالجوانب الشخصية، والوقت، والمشاركة، والتخطيط للأزمات، وتشكيل فريق للتدخل في الأزمات، وتوافر المعلومات حول الأزمة.

وتناول عدد من الباحثين اتخاذ القرار كعملية إدارية في ظروف الأزمات، إلَّا أن أساليب اتخاذ القرار في إدارة الأزمات المدرسية لم تنل نصيبها من الدراسة حسب اطلاع الباحث وما قام به من بحث عن دراسات مماثلة، إذ تناولت دراسة عودة (2008) عملية اتخاذ القرارات من حيث تأثيرها على إدارة الأزمات وأوصت دراستها إلى تشجيع مبدأ الاستشارة والقرار الجماعي في إدارة الأزمات، ودراسة الموسى (2006) التي جاء من أبرز نتائجها الاهتمام بإعداد وتصميم برامج تدريبية لمديري المدارس في مجال إدارة الأزمات، وكيفية اتخاذ القرارات الصحيحة في ظل ضغط الوقت، ودراسة اليحيوي (2006) حول إدارة الأزمات في المدارس المتوسطة الحكومية، والتي أوصت بضرورة مشاركة فريق إدارة الأزمات في اتخاذ القرارات، ودراسة الشريدة والأعرجي (2003) التي هدفت إلى التعرف على طبيعة اتخاذ القرارات حيال الأزمات الوظيفية في المدارس الثانوية، وأوصت برفع مستويات قدرة القيادات المدرسية لاتخاذ القرارات في ظروف الأزمات.

ونظراً لما يواجهه متخذ القرار في المدرسة من ضغوطات متعددة بشأن اتخاذ القرار في ظروف الأزمات، وما تتطلبه نوعية هذه القرارات من سرعة ودقة لاحتواء الأزمة، فقد جاءت هذه الدراسة للتعرف على أساليب تطوير كفاءة قادة المدارس على اتخاذ القرارات الملاءمة لإدارة الأزمات المدرسية، ويمكن صياغة مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس الآتي:

– ما أساليب تطوير كفاءة قادة المدارس على اتخاذ القرارات في إدارة الأزمات المدرسية؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1– ما واقع ممارسة قادة المدارس لأساليب اتخاذ القرار في إدارة الأزمات المدرسية؟

2– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين قادة المدارس في مستوى ممارستهم لأساليب اتخاذ القرار في إدارة الأزمات المدرسية تعزى لمتغيرات: التخصص الدراسي، والخبرة في مجال الإدارة المدرسية، والمرحلة الدراسية؟

3– ما أساليب تطوير كفاءة قادة المدارس على اتخاذ القرارات الملاءمة في إدارة الأزمات المدرسية؟

أهداف الدراسة:

1– التعرف على واقع ممارسة قادة المدارس لأساليب اتخاذ القرار في إدارة الأزمات المدرسية.

2– الكشف عن أثر متغيرات: التخصص الدراسي، الخبرة في مجال الإدارة المدرسية، المرحلة الدراسية، في تقديرات قادة المدارس للأسلوب المتبع في اتخاذ القرارات أثناء الأزمات المدرسية.

3– التعرف على أساليب تطوير كفاءة قادة المدارس على اتخاذ القرارات الملاءمة في إدارة الأزمات المدرسية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في موضوعها الذي يناقش قضية مهمة في مجال الإدارة المدرسية من خلال تنوع الأساليب التي يتبعها قادة المدارس عند اتخاذهم للقرارات، والتي تؤثر على العمل المدرسي، خاصة إن كان القرار يتم اتخاذه في أثناء وجود أزمة مدرسية يتطلب التعامل معها السرعة ودقة اختيار البدائل المتاحة.

وقد تشكل هذه الدراسة إضافة إلى الأدب التربوي في مجال إدارة الأزمات المدرسية، إذ تعدُّ من الدراسات البحثية التي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تربط بين اتخاذ القرار وبين إدارة الأزمات المدرسية من حيث اختيار الأساليب المناسبة لاتخاذ القرار، والتي ربما تساهم بفعالية في الحد من الأزمات المدرسية أو تقليل الآثار الناتجة عنها، ويمكن تحديد الأهمية العملية لهذه الدراسة فيما يأتي:

1- ربما تسهم هذه الدراسة في التوصل إلى معرفة أفضل الأساليب لاتخاذ القرارات في إدارة الأزمات المدرسية مما يقلل العبء عن كاهل قائد المدرسة.

2- يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة، وتوصياتها لاتخاذ القرارات الملاءمة في إدارة الأزمات المدرسية بفاعلية وكفاءة، ومن ثم تقديم وصف إجرائي لاتخاذ القرارات المتعلقة بإدارة الأزمات يستفيد منها العاملون في مجال القيادة المدرسية.

3- قد يستفيد من هذه الدراسة كلٌّ من قائدي المدارس بوجه عام، ومشرفي أقسام الإدارة المدرسية في إدارات ومكاتب التعليم، والباحثين في مجال الإدارة المدرسية.

مصطلحات الدراسة:

أساليب اتخاذ القرار: يعرفها العزاوي (2006: 21) بأنها: "الطرق التي تتم من خلالها المفاضلة بين حلول بديلة لمواجهة مشكلة معينة واختيار الحل الأمثل من بينها".

ويمكن تعريف أساليب اتخاذ القرار إجرائيًا بأنها: الطرق التي يستخدمها قائد المدرسة في تحديد مجموعة من الحلول لاختيار البديل الأفضل لمعالجة أزمة مدرسية قائمة سواء أكانت بطريقة تقليدية أم بطريقة علمية، كما تحددها أداة الدراسة.

الأزمة المدرسية: يعرفها أحمد (2002: 27) بأنها: "حدث مفاجئ غير متوقع يؤدي إلى صعوبة التعامل معه ومن ثم ضرورة البحث عن وسائل وطرق لإدارته بشكل يحد من آثاره السلبية".

وتعرّف الأزمة المدرسية إجرائيًا بأنها: حالة حرجة تؤدي إلى حدوث خلل في النظام المدرسي اليومي وتشتت انتباه العاملين في المدرسة عن أداء أعمالهم.

إدارة الأزمات المدرسية: تعرفها فرج (2006: 22) بأنها: "قدرة مديرات مدارس التعليم العام على التنبؤ بالأزمات المحتملة، والاستعداد للوقاية منها والتعامل معها عند وقوعها بكفاءة، وإعداد بدائل مختلفة لمواجهتها إذا وقعت باستخدام أسلوب إداري يحتوي على عدد من المهارات، للسيطرة على المواقف المفاجئة التي تمر على المدرسة والحد من تفاقمها من خلال استغلال جميع الموارد المادية والبشرية المتاحة داخل المدرسة وخارجها".

وتُعرف إدارة الأزمات المدرسية إجرائيًا بأنها: العمليات الإدارية التي يقوم بها قائد المدرسة بحيث تساهم في العمل على تلافي حدوث الأزمة، أو التقليل من آثارها السلبية، وذلك من خلال التخطيط، وجمع المعلومات، وتكوين فريق العمل، واتخاذ القرارات.

حدود الدراسة:

الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على أساليب اتخاذ القرار في إدارة الأزمات المدرسية، وهي الأساليب التقليدية، وتشتمل على: الخبرة، والحكم الشخصي والبديهة، ودراسة الآراء والاقتراحات، وإجراء التجارب، والأساليب العلمية، وتتضمن: الأرقام القياسية، وشجرة القرارات، ودراسة الحالة، والتحليل الحدي، ونظرية الاحتمالات، وأسلوب بيرت، ونظرية المباريات، والمحاكاة وتمثيل الأدوار.

الحد المكاني: تم تطبيق الدراسة على مدارس التعليم العام (بنين) الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية التابعة لإدارة التعليم بمحافظة ينبع.

الحد البشري: تم تطبيق أداة الدراسة على قائدي المدارس الحكومية بمحافظة ينبع.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الحـــد الزماني: تم إجراء هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1430 / 1431هـ.

الدراسات السابقة:

أولاً/ الدراسات المتعلقة بإدارة الأزمات المدرسية:

دراسة الشريدة والأعرجي (2003)، والتي هدفت إلى التعرف على طبيعة عمليات اتخاذ القرارات حيال الأزمات الوظيفية في المدارس الثانوية ، إذ استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، وكانت أداة الدراسة هي الاستبانة، وقد بلغ مجتمع الدراسة (89) مديراً في محافظة إربد، في حين بلغ عدد الاستبانات المستردة من هذا المجموع (70) استبانة وبنسبة (87.65%)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أهمية الأخذ في الاعتبار العوامل البيئية الداخلية والخارجية في التعامل مع الأزمات، وأن هناك تباين في مستويات وجود الأزمات واتخاذ القرارات عند مديري المدارس، وضرورة رفع مستويات قدرة القيادات المدرسية لاتخاذ القرارات في ظروف الأزمات.

ودراسة الألفي (2003)، والتي هدفت إلى التعرف على واقع إدارة الأزمات والممارسات الحالية لها، وجهود التعامل مع الأزمات في مؤسسات التعليم ومستوياته الإدارية المختلفة، واستخدم المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة الاستبانة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أسلوب إدارة الأزمات أحد الاتجاهات الحديثة في الفكر الإداري المعاصر، وأن هناك الكثير من أزمات التعليم التي واجهت النظم التعليمية في المجتمعات المتقدمة والنامية على السواء، وأن النظم التعليمية والمدرسية القادرة على وضع توقعات للأزمات والإعداد لمواجهتها تكون أكثر قدرة من غيرها على تجاوزها بسرعة وفاعلية.

ودراسة اليحيوي (2003)، والتي هدفت إلى التعرف على مدى ممارسة المديرات لعمليات إدارة الأزمات بالمنهجية العلمية، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، وتم اختيار العينة بالطريقة القصدية، واستخدمت الباحثة الاستبانة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه ينبغي على مديرات المدارس اتخاذ القرارات في موقف الأزمات عن طريق مشاركة عضوات الفريق في صنع القرار، وضرورة استخدام خطوات التفكير العلمية لاتخاذ القرارات في مواقف الأزمات واضحة الأبعاد.

ودراسة آدامز وكرتسونس (Kritsonis, 2006 & Adams)، وتهدف إلى تحليل خطط إدارة الأزمات في المدارس التي عانت من الأزمات في الماضي، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى أنه يتم منح المدارس أدوارًا واسعة النطاق لإدارة الأزمات والتخطيط بوجه أكثر فعالية عندما تكون في حالة حدوث أزمة، وأن يتم تقييم مستوى المدارس في الأزمات من خلال دراسة مستويات التأهب.

ودراسة الموسى (2006)، والتي هدفت إلى معرفة واقع إدارة الأزمات في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض، ووضع تصور مقترح لإدارة الأزمات، إذ استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية، وتم جمع المعلومات باستخدام أداة الاستبانة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه لا يختلف توافر مقومات إدارة الأزمات بالمدارس باختلاف المرحلة الدراسية، وأن المؤهل العلمي والخبرة الوظيفية لمديري ومديرات المدارس لا يؤدي إلى توافر مقومات إدارة الأزمات بالمدارس، وضرورة توفير المرونة في التصرف (صلاحيات) للمدرسة للتكيف مع الأحداث الأزميَّة، والاهتمام بإعداد وتصميم برامج تدريبية لمديري المدارس في مجال إدارة الأزمات، وكيفية اتخاذ القرارات الصحيحة في ظل ضغط الوقت.

ودراسة ماكنيل وتوبنغ (Macneil & Topping, 2007)، والتي هدفت إلى دراسة الحوادث الخطيرة في المدارس كإطلاق النار، والانتحار، والنشاط الإرهابي، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة وجود قاعدة بيانات للأزمات الخطيرة، وأن طريقة تناول وسائل

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الإعلام لعمليات الانتحار يولد المزيد من الانتحاريين، وأن تبتعد إدارة الأزمات في المدارس عن البيروقراطية والجمود.

ودراسة عودة (2008)، والتي هدفت إلى التعرف على أنواع الأزمات والمخاطر الإدارية التي يمكن أن تتعرض لها مؤسسات التعليم العالي، والتعرف على أساليب واستراتيجيات إدارة الأزمات التي استخدمتها الجامعة الإسلامية بغزة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واختيرت العينة بالطريقة العشوائية الطبقية، وطبقت عليهم أداة الاستبانة، وأظهرت نتائج الدراسة أن إدارة الجامعة تستخدم الطريقة العلمية لاتخاذ القرارات وذلك بدرجة متوسطة، وأن إدارة الجامعة تعتمد على عملية القرار الجماعي في معظم الوقت، وأن قيادة الجامعة لها دور مهم في عملية اتخاذ القرارات أثناء وقوع الأزمات من خلال احترامها لوجهات النظر المختلفة والمقترحات المقدمة من قبل فريق العمل.

التعليق على الدراسات المتعلقة بإدارة الأزمات المدرسية:

بالنظر إلى الدراسات السابقة يتضح أن الدراسات السابقة والدراسة الحالية تتفق من حيث موضوعها، فهي تتناول موضوع إدارة الأزمات، إلَّا أنها تختلف من حيث تناولها للموضوع، فدراسة عودة (2008) تناولت واقع إدارة الأزمات، ودراسة آدامز وكرتسونس (Adams & Kritsonis, 2006) هدفت إلى تحليل خطط إدارة الأزمات في المدارس التي عانت من الأزمات في الماضي، ودراسة اليحيوي (2003) تناولت مدى ممارسة المديرين والمديرات لإدارة الأزمات المدرسية، ودراسة ماكنيل وتوبنغ (Macneil & Topping, 2007) تناولت الحوادث الخطيرة في المدارس، ودراسة الموسى (2006) هدفت إلى وضع تصور مقترح لإدارة الأزمات المدرسية، ودراسة الألفي (2003) والتي تناولت إدارة أزمات التعليم في مصر، في حين تناولت الدراسة الحالية أساليب اتخاذ القرار في إدارة الأزمات المدرسية، وهي تتفق إلى حد كبير مع دراسة الشريدة، والأعرجي (2003) والتي هدفت إلى التعرف على طبيعة عمليات اتخاذ القرارات حيال الأزمات الوظيفية في المدارس الثانوية، كما أن هناك اختلافاً في البيئات التي طبقت فيها بعض الدراسات السابقة كدراسة عودة (2008) والتي تم تطبيقها في فلسطين، ودراسة الشريدة، والأعرجي (2003) في الأردن، ودراسة الألفي (2003) في مصر، ودراسة آدامز وكرتسونس (Adams & Kritsonis, 2006) في الولايات المتحدة الأمريكية، ودراسة ماكنيل وتوبنغ (Macneil & Topping, 2007) في اسكتلندا، واتفقت الدراسة الحالية مع بقية الدراسات السابقة فقد طبقت في بيئة المملكة العربية السعودية، وأيضاً هناك اختلاف في مجتمع الدراسة، إذ طبقت دراسة عودة (2008)، والألفي (2003) على مجتمع مؤسسات التعليم العالي، في حين طُبقت دراسة اليحيوي (2003) على مجتمع مدارس البنات، ودراسة الشريدة والأعرجي (2003)، ودراسة آدامز وكرتسونس (Adams & Kritsonis, 2006) على مجتمع مديري المدارس الثانوية، ودراسة الموسى (2006) على مجتمع مدارس التعليم العام (بنين وبنات)، وأما الدراسة الحالية فسيتم تطبيقها على مجتمع قادة مدارس التعليم العام (بنين) فقط، وتتفق الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة على أهمية موضوع إدارة الأزمات؛ لكونه علمًا حديثًا يشمل على جوانب إدارية وفنية ينبغي على قائد المدرسة الإلمام بها، كما تتفق الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي؛ لأنه للدراسة، وأيضاً تتفق الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة أداةً لجمع البيانات المطلوبة.

ثانياً/ الدراسات المتعلقة باتخاذ القرار:

دراسة دروزة (2003)، والتي هدفت إلى التحقق من مدى اتخاذ مدير المدرسة في وكالة غوث الدولية للقرارات التطويرية في أربعة مجالات تتعلق بعناصر العملية التعليمية، وهي: البيئة المدرسية، والتلميذ، والمعلم، والمنهج،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت أهم نتائج الدراسة إلى أن مديري المدارس يتخذون القرارات التطويرية بنسبة لا بأس بها، وأن أعلى القرارات التطويرية كانت متعلقة بمجال التلميذ، يليها المتعلقة بمجال المعلم، ثم مجال البيئة المدرسية، في حين كانت أدنى القرارات التطويرية هي التي تتعلق بمجال المنهج المدرسي، وأظهرت الدراسة وجود أثر لسنوات الخبرة في مجال الإدارة المدرسية أولاً، ثم مجال الخبرة في سلك التعليم ثانياً، وذلك في اتخاذ المدير للقرارات التطويرية لصالح المديرين الذين مضى عليهم في الإدارة المدرسية عشر سنوات فأكثر.

ودراسة مسكي (2003)، والتي هدفت إلى التعرف على مظاهر اتخاذ القرار لدى مديري المدارس، والتعرف على بعض سمات الشخصية واتخاذ القرار في ضوء متغيرات المرحلة التعليمية، والتخصص الدراسي، ومستوى الخبرة، إذ استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين سمات الشخصية: السيطرة، والمسؤولية، والاتزان الانفعالي، وبين اتخاذ القرار، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة في اتخاذ القرار تبعاً لمتغيرات: المرحلة الدراسية، والتخصص الدراسي، ومستوى الخبرة.

ودراسة أبي حمدي (2005)، والتي هدفت إلى معرفة أثر العوامل الإنسانية والبيئية والتنظيمية على عملية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في إقليم الجنوب، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وتم اختيار العينة بطريقة طبقية عشوائية، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى أن مديري ومديرات المدارس يتأثرون بالعوامل الإنسانية عند اتخاذهم للقرارات بدرجة عالية، وأن العوامل التي حققت أعلى متوسطات حسابية هي اتخاذ القرارات طبقاً للقوانين والأنظمة والتعليمات، وأن مديري ومديرات المدارس يتأثرون بالعوامل البيئية بدرجة متوسطة عند اتخاذهم للقرارات الإدارية، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العوامل الإنسانية والبيئية والتنظيمية لعملية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس تعزى إلى اختلاف الجنس، والمؤهل العلمي، ومستوى المدرسة، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في العوامل الإنسانية والبيئية والتنظيمية لعملية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس تعزى لصالح الخبرة الإدارية الأعلى فئة (11 سنة فأكثر).

ودراسة الإبراهيم والقضاة (2006)، والتي هدفت إلى التعرف على درجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات الإدارية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عجلون، والتعرف على أثر متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة الإدارية على عملية اتخاذ القرارات الإدارية، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وأسفرت أهم نتائج الدراسة عن أن درجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات الإدارية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عجلون جاءت عالية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة.

ودراسة الحربي (2008)، والتي هدفت إلى التعرف على أبرز معوقات صنع القرار الإداري المدرسي لدى مديري المدارس الابتدائية بمنطقة تبوك، وتحديد أبرز معوق لصنع القرار الإداري المدرسي، والتعرف على الفروق في استجابات مديري ووكلاء المدارس الابتدائية التي تعزى إلى متغيرات: السن، والخبرة الإدارية، والمؤهل العلمي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتوصلت أهم نتائج الدراسة إلى أن أبرز المعوقات التنظيمية تمثلت في كثرة الأعباء على مدير المدرسة، وقلة الصلاحيات الممنوحة في صنع القرار المدرسي، وضعف دعم إدارة التعليم لمدير المدرسة في صنع القرار المدرسي، وتمثلت أبرز المعوقات الشخصية في نقص الخبرة في صنع

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

القرار، كما أسفرت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير السن وكانت الفروق لصالح (36-45 سنة)، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الخبرة، والمؤهل العلمي.

ودراسة السيد (2008)، والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الأساليب المعرفية وفاعلية اتخاذ القرار لدى مديري مدارس التعليم الإعدادي بمحافظة سوهاج، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت أهم نتائج الدراسة إلى أن فاعلية اتخاذ القرارات لدى مديري مدارس التعليم الإعدادي بمحافظة سوهاج تتراوح ما بين متوسط وضعيفة، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة بين الأساليب المعرفية وفاعلية اتخاذ القرارات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من الأساليب المعرفية وفاعلية اتخاذ القرارات لدى مديري المدارس ترجع لمتغير الجنس لصالح الذكور، ومتغير نوع المؤهل لصالح المؤهل العلمي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى متغير سنوات الخبرة.

ودراسة تشي كيونغ (Chi Keung , 2008)، وهدفت إلى التعرف على المجالات التي من شأنها أن تساعد مديري المدارس على إشراك المعلمين في اتخاذ القرار، إذ استخدم الباحث المنهج الوصفي، واستخدم الاستبانة أداةً لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمين يفضلون إشراكهم في القرارات بمجال النموذج التعليمي، ومجال المناهج الدراسية، ومجال الإدارة، وأن إشراك المعلمين في اتخاذ القرارات له نتائج إيجابية مؤثرة في الرضا الوظيفي، والالتزام، وإدراك أعباء العمل.

التعليق على الدراسات المتعلقة باتخاذ القرار:

تختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة من حيث تناولها لموضوع اتخاذ القرار، وذلك لأنها تناولت اتخاذ القرار من حيث الأساليب التي يتبعها قادة المدارس عند اتخاذهم للقرارات في إدارة الأزمات المدرسية، في حين تناولت الدراسات السابقة اتخاذ القرار من جوانب متعددة كدراسة دروزة (2003) التي تناولت اتخاذ القرار من حيث قدرة المدير على اتخاذ القرارات التطويرية وإحداث التغيير، ودراسة مسكي (2003) التي تناولت اتخاذ القرار من نواحي شخصية ونفسية، ودراسة أبي حمدي (2005) التي تناولت العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار، ودراسة الإبراهيم والقضاة (2006) التي اهتمت بفاعلية عملية اتخاذ القرارات الإدارية في المدارس، ودراسة الحربي (2008) التي تناولت معوقات صنع القرار الإداري المدرسي، ودراسة السيد (2008) التي تناولت اتخاذ القرار من حيث علاقته بالأساليب المعرفية، ودراسة تشي كيونغ (Chi Keung , 2008) التي تناولت المشاركة في اتخاذ القرار، وتتفق الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة من حيث المجتمع الذي طبقت عليه الدراسة، إذ تم تطبيقها على مجتمع قادة المدارس.

كما تتفق الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة من حيث استخدامها للمنهج الوصفي، والاستبانة أداةً للدراسة.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وذلك لملاءمته لمثل هذا النوع من الدراسات، إذ يشير عبيدات وآخرون (2005: 247) إلى أن المنهج الوصفي "يعتمد على دراسة المشكلة أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً".

مجتمع الدراسة:

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع قادة مدارس التعليم العام (بنين)، وفي جميع المراحل الدراسية التابعة لإدارة التربية والتعليم بمحافظة ينبع، والبالغ عددهم (97) قائداً، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1430 / 1431هـ.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ونظراً لمحدودية المجتمع تم إجراء الدراسة على جميع أفراده، إذ بلغ عدد الاستبانات العائدة والصالحة للدراسة (81) استبانة، وذلك بنسبة (84 %) من مجتمع الدراسة.

خصائص مجتمع الدراسة:

يوضح الجدول الآتي رقم (1) أن فئة قادة المدارس الحاصلين على مؤهلات دراسية في التخصص العلمي أكثر من فئة قادة المدارس الحاصلين على مؤهلات دراسية في التخصص الأدبي، إذ يبلغ عدد قادة المدارس أصحاب التخصص العلمي (42) قائداً، وبنسبة مئوية (51.9 %)، في حين بلغ عدد قادة المدارس أصحاب التخصص الأدبي (39) قائداً، وبنسبة مئوية بلغت (48.1 %) من مجتمع الدراسة.

كما يتبين أن أعلى فئة من مجتمع الدراسة تتمثل بأصحاب الخبرة عشر سنوات فأكثر، إذ بلغ عددهم (37) قائداً، وبنسبة بلغت (45.7 %) من مجتمع الدراسة، ويلاحظ أن أقل عدد في سنوات الخبرة في مجال الإدارة المدرسية من تبلغ خبرتهم أقل من خمس سنوات إذ بلغ عددهم (13) قائداً، وبنسبة مئوية بلغت (16 %) من مجتمع الدراسة.

كما يتضح من الجدول الآتي أن النسبة الأكبر لأفراد المجتمع هم من قائدي مدارس المرحلة الابتدائية إذ بلغ عددهم (37) قائداً، وبنسبة مئوية بلغت (45.7 %) من مجتمع الدراسة، ثم يليهم قائدو مدارس المرحلة المتوسطة فقد بلغ عددهم (29) قائداً.

جدول1

خصائص مجتمع الدراسة وفقاً لمتغيرات: التخصص الدراسي، والخبرة في مجال الإدارة المدرسية، والمرحلة الدراسية:

متغيرات الدراسة		العدد	النسبة المئوية
التخصص الدراسي	علمي	42	% 51.9
	أدبي	39	% 48.1
المجموع		81	% 100
الخبرة مجال الإدارة المدرسية	أقل من 5 سنوات	13	% 16
	5 – 10 سنوات	31	% 38.3
	أكثر من 10 سنوات	37	% 45.7
المجموع		81	% 100
المرحلة الدراسية	ابتدائي	37	% 45.7
	متوسط	29	% 35.8
	ثانوي	15	% 18.5
المجموع		81	% 100

أداة الدراسة:

اعتمدت الدراسة على الاستبانة أداةً لجمع البيانات، وهدفت إلى الكشف عن واقع ممارسة قادة المدارس لأساليب اتخاذ القرار في إدارة الأزمات المدرسية، ووضع مجموعة من المقترحات لرفع كفاءة قائدي المدارس في اتخاذ القرارات الملائمة لمواجهة الأزمات، وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية مما يأتي:

القسم الأول: البيانات العامة، وتشمل: التخصص الدراسي، والخبرة في مجال الإدارة المدرسية، والمرحلة الدراسية.

القسم الثاني: اشتمل على مجموعة من العبارات عددها (62) عبارة موزعة على المحاور الآتية:

المحور الأول: أساليب اتخاذ القرارات، ويحتوي على (48) عبارة، واستخدم مقياس ليكرت الخماسي: بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المحور الثاني: أساليب تطوير كفاءة قادة المدارس على اتخاذ القرارات الملائمة في إدارة الأزمات المدرسية، ويحتوي على (14) عبارة، واستخدم مقياس ليكرت الخماسي: موافق بشدة، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بشدة.

صدق المحكمين لأداة الدراسة:

للتحقق من صدق المحكمين قام الباحث بعرض الأداة في صورتها الأولية على (10) محكمين من أهل الخبرة والتخصص من أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية، وذلك للاستفادة من ملاحظاتهم حول صياغة عبارات الاستبانة، ومدى وضوحها، وملاءمة كل عبارة للمحور التابعة له.

جدول2

معامل الارتباط بين أساليب اتخاذ القرار وبين الدرجة الكلية للمحور الأول:

أساليب اتخاذ القرار	معامل الارتباط
أسلوب الخبرة	0.663 **
أسلوب الحكم الشخصي والبديهة	0.613 **
أسلوب دراسة الآراء والاقتراحات	0.682 **
أسلوب إجراء التجارب	0.763 **
أسلوب الأرقام القياسية	0.847 **
أسلوب شجرة القرارات	0.851 **
أسلوب دراسة الحالة	0.637 **
أسلوب التحليل الحدّي	0.711 **
أسلوب نظرية الاحتمالات	0.789 **
أسلوب بيرت	0.771 **
أسلوب نظرية المباريات	0.690 **
أسلوب المحاكاة وتمثيل الأدوار	0.746 **

** دالة عند مستوى الدلالة (0.01)

يبين الجدول (2) أن قيم معامل الارتباط لكل أسلوب من أساليب اتخاذ القرار مع الدرجة الكلية للمحور الأول والذي تنتمي له الأساليب موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الموضح في الجدول، إذ بلغ أدنى ارتباط لأسلوب الحكم الشخصي والبديهة بمقدار (0.613)، في حين بلغ أعلى ارتباط لأسلوب شجرة القرارات بمقدار (0.851)، مما يشير إلى أن أساليب اتخاذ القرار تتمتع بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي، ويمكن الاعتماد عليها في إجراء الدراسة.

جدول3

معامل الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للأداة

المحاور	معامل الارتباط
المحور الأول	0.978 **
المحور الثاني	0.638 **

** دالة عند مستوى الدلالة (0.01)

وفي ضوء الملاحظات تم تعديل صياغة بعض عبارات الاستبانة، وإضافة عبارتين، وبذلك يصبح عدد عبارات الأداة (64) عبارة.

الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

قام الباحث بالتحقق من الاتساق الداخلي لأداة الدراسة وذلك من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (28) قائد مدرسة من خارج إدارة تعليم ينبع الذي يمثله مجتمع الدراسة، إذ تم حساب صدق الاتساق الداخلي بمعامل ارتباط وفقاً للجداول الآتية:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يبين الجدول (3) أن قيمة معامل الارتباط بين درجات كل محـور وبين الدرجـة الكـلية للأداة مـوجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، إذ بلغ معامل الارتباط للمحور الأول مع الدرجة الكلية للأداة (0.978)، في حين بلغ معامل الارتباط للمحور الثاني مع الدرجة الكلية للأداة (0.638)، وهذا يؤكد أن الأداة تتمتع بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي، ويمكن الاعتماد عليها في إجراء الدراسة.

جدول4

قيم الفاكرونباخ لمحاور الدراسة والثبات الكلي للأداة

محاور الدراسة	عدد العبارات	معامل الثبات
المحور الأول	48	0.942
المحور الثاني	16	0.782
الدرجة الكلية للأداة	64	0.941

الشكل النهائي لأداة الدراسة:

في ضوء إجراءات الصدق والثبات التي تم اعتمادها في هذه الدراسة، أصبحت الأداة بشكلها النهائي تتكون من (64) عبارة، موزعة على محاور الدراسة، إذ إن عبارات المحور الأول البالغ عددها (48) عبارة لم يحدث لها إضافة أو إلغاء سوى تعديل صياغة بعض العبارات، في حين أن عبارات المحور الثاني والبالـغ عـددها (14) عبـارة قبل التحـكيم أضاف إليها المحكمون عبارتين، كانت صياغة العبارة الأولى: "عرض تجارب القادة المتميزين في مواجـهة الأزمـات المدرسية"، أمّا العـبارة الثانية فقد كانت صياغتها: "منح حوافز تشجيعية لأفضل قائد في إدارة الأزمات المدرسية".

أساليب المعالجة الإحصائية:

في ضوء أهداف الدراسة وتساؤلاتها، تم استخدام التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص مجتمع الدراسة،

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة قام الباحث بحساب درجة ثبات كل محور من محاور الدراسة باستخدام معامل ألفا كرونباخ، كما تم حساب معامل ألفا كرونباخ لقياس الثبات الكلي لجميع العبارات، إذ بلغت قيمة معامل الثبات الكلي (0.941) وهو معدل ثبات مرتفع ومقبول، والجدول (4) يوضح معاملات الثبات لمحاور الدراسة، والثبات الكلي لأداة الدراسة:

ومعامل ارتباط بيرسون ومعامل ألفا كرونباخ لحساب صدق الاتساق الداخلي للأداة، ومعامل ألفا كرونباخ لحساب الثبات، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول والثالث، واختبار (ت) واختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA للإجابة عن السؤال الثاني.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

إجابة السؤال الأول: (ما واقع ممارسة قادة المدارس لأساليب اتخاذ القرار في إدارة الأزمات المدرسية؟) للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل أسلوب من أساليب اتخاذ القرار، والجدول الآتي يوضح ذلك:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول5

نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب اتخاذ القرار التي يمارسها قادة المدارس في إدارة الأزمات المدرسية

الأسلوب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاتجاه
أسلوب الخبرة	3.39	1.10	بدرجة متوسطة
أسلوب الحكم الشخصي والبديهة	4.01	0.77	بدرجة كبيرة
أسلوب دراسة الآراء والاقتراحات	3.77	0.99	بدرجة كبيرة
أسلوب إجراء التجارب	3.56	1.01	بدرجة كبيرة
أسلوب الأرقام القياسية	3.26	1.05	بدرجة متوسطة
أسلوب شجرة القرارات	3.33	0.94	بدرجة متوسطة
أسلوب دراسة الحالة	4.30	0.70	بدرجة كبيرة جداً
أسلوب التحليل الحدّي	3.36	1.08	بدرجة متوسطة
أسلوب نظرية الاحتمالات	3.50	0.90	بدرجة كبيرة
أسلوب بيرت	4.02	0.86	بدرجة كبيرة
أسلوب نظرية المباريات	3.31	1.20	بدرجة متوسطة
أسلوب المحاكاة وتمثيل الأدوار	2.78	1.12	بدرجة متوسطة

يتضح من الجدول (5) أن قادة المدارس يمارسون أساليب اتخاذ القرار بدرجات متفاوتة، فقد جاء في المرتبة الأولى، وبدرجة كبيرة جداً أسلوب دراسة الحالة بمتوسط حسابي (4.30)، وانحراف معياري (0.70)، وربما يعزى ذلك إلى أن هذا الأسلوب يتسم بالواقعية أكثر من غيره من الأساليب الأخرى، إذ يتم اتخاذ القرار فيه استناداً إلى المعلومات المتاحة عن الأزمة، وهو من الأساليب العلمية الملائمة لاتخاذ القرار في الأزمات.

وجاءت خمسة أساليب بدرجة متوسطة، وهي على التوالي: في المرتبة الثانية أسلوب بيرت بمتوسط حسابي بلغ (4.02)، وانحراف معياري (0.86)، وهو من الأساليب العلمية التي تتم من خلال وضع برنامج زمني محدد للتعامل مع الأزمة، وربما يعزى ذلك إلى استشعار قادة المدارس بأهمية عنصر الوقت في احتواء الأزمة، وحل في المرتبة الثالثة، والرابعة، والخامسة على التوالي أسلوب الحكم الشخصي والبديهة، وأسلوب دراسة الآراء والاقتراحات، وأسلوب إجراء التجارب، وبمتوسط حسابي بلغ على الترتيب (4.01)، و(3.77)، و(3.56)، وهذه الأساليب تنتمي إلى الأساليب التقليدية في اتخاذ القرارات، وربما يعزى ذلك إلى سهولة استخدام أسلوب الحكم الشخصي في مواقف الأزمات التي تتطلب تدخلاً سريعاً لاتخاذ القرار، بالإضافة إلى قصر الوقت المستغرق في تنفيذه، أمّا أسلوب دراسة الآراء والاقتراحات فيقوم على مبدأ المشاركة في اتخاذ القرار، ويمتاز عن غيره من الأساليب بأن الوقت والجهد والأدوات المستخدمة أقل تكلفة من بعض الأساليب الأخرى، في حين يعتمد أسلوب إجراء التجارب على مدى تعلم القائد من أخطاء القرارات السابقة المتخذة في أزمات مشابهة.

وجاء أسلوب نظرية الاحتمالات في المرتبة السادسة وبمتوسط حسابي بلغ (3.50)، وانحراف معياري قدره (0.90)، وربما يعزى ذلك إلى أن الحاجة إلى استخدام هذا الأسلوب تأتي نتيجة رغبة قائد المدرسة في محاولة التخفيف من حدة الأزمات، ويتطلب استخدامه توفر بيانات ومعلومات عن الأزمات السابقة التي وقعت في المدرسة، أو في المدارس الأخرى، وينتمي هذا الأسلوب إلى مجموعة الأساليب العلمية في اتخاذ القرارات.

في حين جاءت باقي الأساليب بدرجة ممارسة متوسطة، وهي على الترتيب: في المرتبة السابعة أسلوب الخبرة بمتوسط حسابي بلغ (3.39)، ثم في المرتبة الثامنة أسلوب التحليل الحدّي بمتوسط حسابي (3.36)، تليه في المرتبة التاسعة أسلوب شجرة القرارات بمتوسط حسابي بلغ (3.33)، ثم في

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المرتبة العاشرة أسلوب نظرية المباريات بمتوسط حسابي بلغ (3.31)، ثم في المرتبة الحادية عشرة أسلوب الأرقام القياسية بمتوسط حسابي بلغ (3.26)، وفي المرتبة الثانية عشرة والأخيرة أسلوب المحاكاة وتمثيل الأدوار بمتوسط حسابي (2.78)، وربما تعود أسباب ذلك إلى قصور تأهيل قادة المدارس وتدريبهم على ممارسة أساليب اتخاذ القرارات في أثناء حدوث الأزمات المدرسية، وربما يعزى ذلك إلى أن بعض هذه الأساليب قد يترتب عليها مخاطرة في اتخاذ القرار كأسلوب الخبرة، وربما يعزى ذلك لعدم استفادة بعض قادة المدارس من خبرات القادة الآخرين أو الذين تقاعدوا عن العمل، وربما يعزى أيضاً إلى أن هناك أساليب تحتاج إلى خبرة في مجال الاقتصاد للتعاطي معها كأسلوب التحليل الحدّي، وأسلوب نظرية المباريات، وقد يرجع ذلك إلى أن بعض الأساليب كأسلوب شجرة القرارات، وأسلوب الأرقام القياسية تتطلب الاستعانة بالحاسب الآلي لتقدير، وتحديد درجة المخاطرة في اتخاذ القرار، وربما يعود ذلك إلى أن بعض الأساليب تستهلك وقتاً طويلاً في إعدادها وتنفيذها كأسلوب المحاكاة وتمثيل الأدوار، ويتطلب استخدامها برامج حاسوبية متقدمة لتحليل موقف الأزمة، وجميع الأساليب السابقة تنطوي تحت الأساليب العلمية في اتخاذ القرار، ماعدا أسلوب الخبرة، وأسلوب إجراء التجارب فهما ينتميان إلى الأساليب التقليدية.

وقام الباحث بدمج الأساليب التي حصلت على متوسط حسابي (3.40 فأكثر)، وهي التي تمثل استجابات قادة المدارس بدرجة كبيرة جداً وبدرجة كبيرة في مجموعة واحدة لكونها تمارس من قبل قادة المدارس في إدارة الأزمات المدرسية، واشتملت على ستة أساليب، وهي: أسلوب دراسة الحالة، وأسلوب بيرت، وأسلوب الحكم الشخصي والبديهة، وأسلوب دراسة الآراء والاقتراحات، وأسلوب إجراء التجارب، وأسلوب نظرية الاحتمالات.

في حين أن الأساليب التي حصلت على (أقل من 3.40) وكانت درجة ممارستها متوسطة احتلت المجموعة الثانية، وكان عددها ستة أساليب، واشتملت على: أسلوب الخبرة، وأسلوب التحليل الحدّي، وأسلوب شجرة القرارات، وأسلوب نظرية المباريات، وأسلوب الأرقام القياسية، وأسلوب المحاكاة وتمثيل الأدوار.

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة اليحيوي (2003) حول ضرورة استخدام خطوات التفكير العلمية لاتخاذ القرارات في مواقف الأزمات. كما تتفق مع دراسة عودة (2008) التي توصلت إلى أن استخدام الطريقة العلمية لاتخاذ القرارات جاءت بدرجة متوسطة.

وأما نتائج هذه الدراسة فإنها تختلف مع نتائج دراسة دروزة (2003)، ودراسة السيد (2008) التي توصلت نتائجها إلى أن قادة المدارس يتخذون القرارات بدرجة تتراوح بين متوسطة وضعيفة، وربما يرجع ذلك إلى أن المتغيرات المرتبطة بهاتين الدراستين تختلف عن متغيرات الدراسة الحالية والمرتبطة بإدارة الأزمات المدرسية.

إجابة السؤال الثاني: (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين قادة المدارس في مستوى ممارستهم لأساليب اتخاذ القرار في إدارة الأزمات المدرسية تعزى لمتغيرات: التخصص الدراسي، والخبرة في مجال الإدارة المدرسية، والمرحلة الدراسية؟)

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث اختبار "ت" T-test، وتحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، كما هو موضح في الجداول الآتية:

جدول6

نتائج اختبار "ت" T-test لمستوى ممارسة قادة المدارس لأساليب اتخاذ القرار في إدارة الأزمات المدرسية تبعاً لمتغير التخصص الدراسي:

التخصص الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
علمي	42	3.35	0.20	79	1.720	0.089
أدبي	39	3.44	0.27			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتضح من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين قادة المدارس في مستوى ممارستهم لأساليب اتخاذ القرار في إدارة الأزمات المدرسية تعزى لمتغير التخصص الدراسي، إذ إن قيمة مستوى دلالة الاختبار تبلغ (0.089)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05).

وربما يرجع ذلك إلى أن قائد المدرسة المؤهل سواء أكان تخصصه الدراسي علميًا أم أدبيًا لديه قدر كبير من الخبرة، ويتفهم واقع الأزمات المدرسية، وأسبابها، وكيفية اتخاذ القرارات لمواجهتها، كونه على اطلاع دائم بأهم المشكلات المدرسية، وهذا يدل على أن ضوابط اختيار قادة المدارس والتي لا تعتمد على نوع التخصص الدراسي لها نتائج إيجابية.

وتتفق نتيجة أثر التخصص الدراسي في هذه الدراسة مع دراسات مسكي (2003)، وأبي حمدي (2005)، والموسى (2006)، والحربي (2008) في أن نوع التخصص الدراسي لا يؤثر على ممارسة قائد المدرسة لاتخاذ القرار.

في حين تختلف هذه الدراسة مع دراسة الإبراهيم والقضاة (2006) التي أظهرت وجود فروق تعزى إلى متغير التخصص الدراسي، ودراسة السيد (2008) التي أسفرت عن وجود فروق تعزى إلى متغير التخصص الدراسي لصالح المؤهل العلمي، وربما يعزى ذلك إلى أن المجتمع الذي طبقت عليه الدراستان السابقتان يختلف في تأهيله العلمي عن المجتمع الذي طبقت عليه الدراسة الحالية.

جدول7

نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمستوى ممارسة قادة المدارس لأساليب اتخاذ القرار في إدارة الأزمات المدرسية تبعاً لمتغير الخبرة في مجال الإدارة المدرسية:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
بين المجموعات	946.467	2	473.234	1.070	0.348
داخل المجموعات	34499.854	78	442.306		
المجموع	35446.321	80			

يتضح من الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين قادة المدارس في مستوى ممارستهم لأساليب اتخاذ القرار في إدارة الأزمات المدرسية تعزى لمتغير الخبرة في مجال الإدارة المدرسية، إذ بلغت قيمة مستوى دلالة الاختبار (0.348)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05).

فخبرة قادة المدارس حسب ما يبين الجدول السابق لم يكن له تأثير في مستوى ممارستهم لأساليب اتخاذ القرار في إدارة الأزمات المدرسية، وربما يكون سبب ذلك إقبال قادة المدارس ذوي الخبرة الأقل على الدورات والبرامج المتقدمة في إدارة الأزمات، وربما يعزى ذلك إلى متابعة قادة المدارس لأهم المتطلبات، والمتغيرات في مجال الإدارة المدرسية، وربما تعود أسباب ذلك إلى اكتسابهم المهارات في التعامل مع الأزمات من خلال الأزمات المدرسية التي وقعت في السنوات الماضية، وطرق التعامل معها.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات مسكي (2003)، واليحيوي (2003)، والموسى (2006)، والإبراهيم والقضاة (2006)، وعودة (2008)، والسيد (2008)، والحربي (2008) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة في مجال الإدارة المدرسية.

في حين تختلف هذه الدراسة مع نتائج دراسة أبي حمدي (2005) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة في الإدارة المدرسية لصالح الخبرة الإدارية الأعلى فئة (11 سنة فأكثر)، وربما يرجع ذلك إلى أنه كلما زادت الخبرة زادت الدورات التدريبية في جميع المجالات الإدارية، ومنها إدارة الأزمات المدرسية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول8

نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمستوى ممارسة قادة المدارس لأساليب اتخاذ القرار في إدارة الأزمات المدرسية تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1064.823	2	532.411	1.208	0.304
داخل المجموعات	34381.498	78	440.788		
المجموع	35446.321	80			

يتبين من الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين قادة المدارس في مستوى ممارستهم لأساليب اتخاذ القرار في إدارة الأزمات المدرسية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية، فقد بلغت قيمة مستوى دلالة الاختبار (0.304)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05).

وربما يعزى ذلك إلى أن الأزمات قد تحدث في المدارس على اختلاف مراحلها، ومن ثم تتكون الخبرات في إدارة الأزمات لدى قادة المدارس في جميع المراحل، وربما يعود ذلك إلى أن قادة المدارس في جميع المراحل الدراسية يحصلون على نفس المستوى من التدريب والتأهيل في إدارة الأزمات المدرسية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات مسكي (2003)، وأبي حمدي (2005)، والموسى (2006) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية.

إجابة السؤال الثالث: (ما أساليب تطوير كفاءة قادة المدارس على اتخاذ القرارات الملائمة في إدارة الأزمات المدرسية؟)

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات المحور الثاني، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول9

نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب تطوير كفاءة قادة المدارس على اتخاذ القرارات الملائمة في إدارة الأزمات المدرسية

العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاستجابة
إنشاء موقع إلكتروني يتضمن كل ما يتعلق بإدارة الأزمات المدرسية.	4.59	0.64	موافق بشدة
الزيارات المتبادلة بين قادة المدارس للتعرف على الأساليب المختلفة التي يتبعونها في إدارة الأزمات المدرسية.	4.53	0.50	موافق بشدة
إنشاء وحدة لإدارة الأزمات في إدارات التربية والتعليم تتوفر فيها المعلومات المطلوبة للأزمات المدرسية المختلفة.	4.48	0.97	موافق بشدة
الدورات التدريبية حول إدارة الأزمات (5 أيام فأقل).	4.43	0.77	موافق بشدة
الورش التربوية حول اتخاذ القرارات في الأزمات المختلفة.	4.41	0.73	موافق بشدة
إعداد دليل إرشادي للتعامل مع الأزمات المدرسية المختلفة.	4.38	0.60	موافق بشدة
تكوين فريق لإدارة الأزمات في المدرسة.	4.29	0.81	موافق بشدة
الندوات التربوية حول الأزمات المدرسية واتخاذ القرارات.	4.28	0.79	موافق بشدة
عرض تجارب القادة المتميزين في مواجهة الأزمات المدرسية.	4.23	0.85	موافق بشدة
تكوين فريق دائم من بعض قادة المدارس ذوي الخبرة لإدارة الأزمات المدرسية على مستوى القطاع التعليمي.	4.16	0.96	موافق
القراءات الموجهة حول دور قائد المدرسة في إدارة الأزمات المدرسية.	3.83	0.88	موافق
اللقاءات مع مشرفي الإدارة المدرسية لتدارس الأزمات المدرسية.	3.80	1.02	موافق
إجراء تجارب افتراضية لبعض الأزمات المدرسية في كل فصل دراسي على الأقل.	3.72	0.98	موافق

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاستجابة
البرامج التدريبية عن إدارة الأزمات (6 أيام فأكثر).	3.27	1.17	غير متأكد
منح حوافز تشجيعية لأفضل قائد في إدارة الأزمات المدرسية.	3.15	0.93	غير متأكد
إعداد بحوث علمية عن اتخاذ القرارات في الأزمات المدرسية من قبل قادة المدارس في كل سنة دراسية.	2.81	1.23	غير متأكد

يتضح من الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية لعبارات أساليب تطوير كفاءة قادة المدارس على اتخاذ القرارات الملائمة في إدارة الأزمات المدرسية تراوحت بين (4.59) و(2.81)، وأن أعلى متوسط حسابي كان لعبارة "إنشاء موقع إلكتروني يتضمن كل ما يتعلق بإدارة الأزمات المدرسية" إذ بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (4.59)، وبانحراف معياري (0.64)، وأن أدنى متوسط حسابي كان لعبارة "إعداد بحوث علمية عن اتخاذ القرارات في الأزمات المدرسية من قبل قادة المدارس كل سنة دراسية"، وبلغ متوسطها الحسابي (2.81)، وبانحراف معياري قدره (1.23).

وكما هو موضح في الجدول السابق فقد حصلت تسعة أساليب لتطوير كفاءة قادة المدارس على مستوى استجابة (موافق بشدة)، وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (4.59) و (4.23).

وقد جاءت عبارة "إنشاء موقع إلكتروني يتضمن كل ما يتعلق بإدارة الأزمات المدرسية" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.59)، وانحراف معياري (0.64)، في حين جاءت في المرتبة التاسعة والأخيرة في هذا المستوى عبارة " عرض تجارب القادة المتميزين في مواجهة الأزمات المدرسية" بمتوسط حسابي (4.23)، وانحراف معياري بلغ (0.85).

وحصلت أربعة أساليب على مستوى استجابة (موافق)، وهي على الترتيب: عبارة " تكوين فريق دائم من بعض قادة المدارس ذوي الخبرة لإدارة الأزمات المدرسية على مستوى القطاع التعليمي" بمتوسط حسابي (4.16)، وانحراف معياري (0.96)، ثم عبارة " القراءات الموجهة حول دور قائد المدرسة في إدارة الأزمات المدرسية" بمتوسط حسابي (3.83)، وانحراف معياري (0.88)، تليها عبارة "اللقاءات مع مشرفي الإدارة المدرسية لتدارس الأزمات المدرسية" بمتوسط حسابي (3.80)، وانحراف معياري بلغ (1.02)، وأخيراً عبارة " إجراء تجارب افتراضية لبعض الأزمات المدرسية في كل فصل دراسي على الأقل" بمتوسط حسابي قدره (3.72)، وانحراف معياري (0.98).

في حين حصلت ثلاثة أساليب على مستوى استجابة (غير متأكد)، وهي: عبارة " البرامج التدريبية عن إدارة الأزمات (6 أيام فأكثر)" بمتوسط حسابي بلغ (3.27)، وانحراف معياري (1.17)، ثم عبارة " منح حوافز تشجيعية لأفضل قائد في إدارة الأزمات المدرسية" بمتوسط حسابي (3.15)، وانحراف معياري (0.93)، تليها عبارة " إعداد بحوث علمية عن اتخاذ القرارات في الأزمات المدرسية من قبل قادة المدارس في كل سنة دراسية" بمتوسط حسابي (2.81)، وانحراف معياري بلغ (1.23).

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات الشريدة والأعرجي (2003)، والألفي (2003) في ضرورة رفع مستويات قدرة القيادات المدرسية لاتخاذ القرارات في ظروف الأزمات.

كما تتفق أيضاً مع دراسة اليحيوي (2003) في تكوين فريق لإدارة الأزمات على مستوى المدرسة والمنطقة، وتزويد المدارس بكل ما هو جديد في إدارة الأزمات من كتيبات ونشرات، وإعداد برامج تدريبية لقادة المدارس في التعامل مع الأزمات.

وكذلك تتفق هذه الدراسة مع نتائج دراسة الموسى (2006) في الاهتمام بإعداد وتصميم برامج تدريبية لقائدي المدارس في مجال إدارة الأزمات وكيفية اتخاذ القرارات الصحيحة في ظل ضغط الوقت، وكذلك تتفق مع

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

نتائج دراسة ماكنيل وتوبنغ (Macneil & Topping, 2007) بضرورة وجود قاعدة بيانات للأزمات الخطيرة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة أيضاً مع نتائج دراسة عودة (2008) بتنظيم دورات تدريبية وورش عمل متخصصة في إدارة الأزمات، وتكوين فريق لإدارة الأزمات المدرسية.

نتائج الدراسة:

أولاً / النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الأول:

1- أن واقع ممارسة قادة المدارس لأساليب اتخاذ القرارات في إدارة الأزمات المدرسية جاء إجمالاً بدرجة كبيرة.

2- أن قادة المدارس يمارسون أسلوب دراسة الحالة في إدارة الأزمات المدرسية بدرجة كبيرة جداً.

3- أن قادة المدارس يمارسون بدرجة كبيرة خمسة أساليب لاتخاذ القرارات في إدارة الأزمات المدرسية، وهي على الترتيب: أسلوب بيرت، وأسلوب الحكم الشخصي والبديهة، وأسلوب دراسة الآراء والاقتراحات، وأسلوب إجراء التجارب، وأسلوب نظرية الاحتمالات.

4- أن قادة المدارس يمارسون الأساليب التقليدية عند اتخاذ القرارات في إدارة الأزمات المدرسية بنسبة بلغت (50 %).

ثانياً / النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الثاني:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين قادة المدارس في مستوى ممارستهم لأساليب اتخاذ القرار في إدارة الأزمات المدرسية تعزى إلى متغيرات: التخصص الدراسي، والخبرة في مجال الإدارة المدرسية، والمرحلة الدراسية.

ثالثاً / النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الثالث:

1- أن أساليب تطوير كفاءة قادة المدارس على اتخاذ القرارات الملائمة لإدارة الأزمات المدرسية حصلت إجمالاً على مستوى استجابة موافق بشدة.

2- حصلت عبارة "إنشاء موقع إلكتروني يتضمن كل ما يتعلق بإدارة الأزمات المختلفة" على أعلى متوسط حسابي إذ بلغ (4.59).

3- أن ثلاثة متطلبات لتطوير كفاءة قادة المدارس على اتخاذ القرارات الملائمة لإدارة الأزمات المدرسية حصلت على مستوى استجابة (غير متأكد)، وهي الخاصة بالبرامج التدريبية الطويلة، ومنح حوافز تشجيعية لأفضل قائد في إدارة الأزمات، وإعداد بحوث علمية عن اتخاذ القرارات في الأزمات.

توصيات الدراسة:

1- تصميم برامج تدريبية لتأهيل قادة المدارس على استخدام الأساليب العلمية في اتخاذ القرارات أثناء حدوث الأزمات المدرسية.

2- إجراء تجارب افتراضية لنماذج من الأزمات المدرسية وتوجيه قادة المدارس لاستخدام أساليب متنوعة لاتخاذ القرارات.

3- توجيه قادة المدارس بالاطلاع على كل ما يتعلق بإدارة الأزمات المدرسية، والأساليب العلمية في التعامل معها.

4- تكوين فريق لإدارة الأزمات في المدرسة، وتدريبهم وتثقيفهم بحيث يكون الفريق جاهزاً في أي وقت لمواجهة الأزمات، وتنفيذ القرارات.

5- إجراء زيارات متبادلة بين قادة المدارس للتعرف على الأساليب المختلفة التي يتبعونها في إدارة الأزمات المدرسية.

6- إنشاء موقع إلكتروني يتضمن كل ما يتعلق بإدارة الأزمات المدرسية.

7- تكوين بيت خبرة من بعض قادة المدارس ذوي التميز في إدارة الأزمات المدرسية على مستوى القطاع التعليمي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

البحوث المقترحة:

1-العوامل المؤثرة على اتخاذ القرارات في إدارة الأزمات المدرسية.

2-الضغوط التي يواجهها قائد المدرسة في إدارة الأزمات المدرسية.

المراجع:

الإبراهيم، عدنان بدري والقضاة، محمد علي (2006) فاعلية عملية اتخاذ القرارات الإدارية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظة عجلون، *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة، ع 62 ، ج 2، ص ص 234 - 257

أبو حمدي، إلهام نايف محمود (2005) *أثر العوامل الإنسانية والتنظيمية والبيئية على عملية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في إقليم الجنوب*، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة مؤتة، الكرك

أحمد، أحمد إبراهيم (2001) *إدارة الأزمات التعليمية من منظور عالمي*، الإسكندرية، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع

أحمد، أحمد إبراهيم (2002) *إدارة الأزمات التعليمية في المدارس -الأسباب والعلاج*، القاهرة، دار الفكر العربي.

الأعرجي، عاصم محمد (1995) سرية أو علنية المعلومات في ظروف الأزمات، *الإدارة العامة*، م 35، ع 2، ص ص: 303 – 318

الألفي، أشرف عبده حسن (2003) *إدارة أزمات التعليم في مصر: دراسة تحليلية مستقبلية*، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنصورة، دمياط

الحربي، نايف نفاع نويفع (2008) *أبرز معوقات صنع القرار الإداري المدرسي لدى مديري المدارس الابتدائية بمنطقة تبوك*، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة

آل سعود، خالد بن عبدالله بن فهد الفيصل الفرحان (2006) *اتخاذ القرارات في ظروف الأزمات*، ط 1، الرياض، مطابع الحميضي

السيد، حسن حلمي محمود (2008) *الأساليب المعرفية وعلاقتها باتخاذ القرار لدى مديري مدارس التعليم الإعدادي بمحافظة سوهاج*، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة سوهاج، سوهاج

الشريدة، هيام، والأعرجي، عاصم (2003) العلاقة بين بعض متغيرات إدارة الأزمات كما يراها متخذو القرار في المدارس الثانوية، *المجلة العلمية*، م 4، ع 1، الأحساء، جامعة الملك فيصل، ص ص 219-252

العزاوي، خليل محمد (2006) *إدارة اتخاذ القرار الإداري*، عمان، دار كنوز المعرفة للنشر

عبيدات، ذوقان، عدس، عبدالرحمن، عبدالحق، كايد (2005) *البحث العلمي: مفهومه، أدواته، أساليبه*، ط 9، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع

عودة، رهام راسم (2008) *واقع إدارة الأزمات في مؤسسات التعليم العالي بقطاع غزة دراسة تطبيقية على الجامعة الإسلامية*، رسالة ماجستير، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية، غزة.

فرج، شدى بنت إبراهيم (2006) *ممارسة مديرات مدارس التعليم العام لمهارات إدارة الأزمات المدرسية*، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة

مرسي، محمد منير (1995) *الإدارة المدرسية الحديثة*، القاهرة، عالم الكتب

مسكي، زامل جميل (2003) *بعض سمات الشخصية وعلاقتها باتخاذ القرار لدى عينة من مديري المدارس بمدينة مكة المكرمة*، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة

الموسى، ناهد بنت عبدالله (2006) *إدارة الأزمات في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض : تصور مقترح*، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض

اليحيوي، صبرية بنت مسلم (2003) إدارة الأزمات في المدارس المتوسطة الحكومية للبنات بالمدينة المنورة، مجلة العلوم التربوية، ع 18، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض

Abu Hamdi, E. (2005) The Effect of Humanitarian, Regulatory and Environmental Factors on the Decision-Making Process of Principals in the Southern Region, Master Thesis, Faculty of Education, Mu'tah University, Karak

Adams, C. M. & Kritsonis, W. A. (2006) An Analysis of Secondary Schools'Crisis Management reparedness: National Implications, Access date, October 12, 2009, from: http://www.eric.ed.gov

Alalfi, A. (2003) Management of Education Crisis in Egypt: A Future Analytical Study, PhD Thesis, Faculty of Education, Mansoura University, Damietta

Alharbi, N. (2008) The main obstacles to school decision-making among primary school principals in Tabuk, MA, Faculty of Education, Umm Al-Qura University, Makkah

Alibrahim, A. and Algodah, M. (2006) Effectiveness of Administrative Decision-Making Process for Principals and Principals of Secondary Schools in Ajloun Governorate, Journal of the Faculty of Education, Mansoura University, 2(62), pp 234-257

Almousa, Nahed. (2006) Crisis Management in General Education Schools in Riyadh: Proposed Concept, PhD Thesis, College of Education, King Saud University, Riyadh

Alsaied. H. (2008), Cognitive Methods and their Relationship to Decision-Making among Principals of Secondary Education Schools in Sohag Governorate, Master Thesis, Faculty of Education, Sohag University, Sohag

Alshuraida, H. and Araji, A. (2003) The relationship between some variables of crisis management as

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Faraj, S. (2006) School Principals' Practice for School Crisis Management Skills, Master Thesis, College of Education, Umm Al Qura University, Makkah

Macneil, W. & Topping, K. (2007) Crisis Management in Schools: Evidence-based ostvention, Access date, October12, 2009, from: http://www.literacy.unisa.edu.au/jee/Issue7.htm

Maski, Z. (2003) Some Characteristics of Personality and Its Relation to Decision Making in a Sample of School Principals in Makkah City, Master Thesis, Faculty of Education, Umm Al Qura University, Makkah

seen by decision makers in secondary schools, the scientific journal, 4(1), Al-Ahsa, King Faisal University, pp. 219-252

Alyahya, S. (2003) Crisis Management in the Intermediate Government Schools for Girls in Madinah, Journal of Educational Sciences, P.18, College of Education, King Saud University, Riyadh

Aodah, R. (2008) The reality of crisis management in institutions of higher education in the Gaza Strip Applied study on the Islamic University, Master Thesis, Faculty of Commerce, Islamic University, Gaza

Chi Keung, Cheng (2008) The Effect of Shared Decision-Making on the Improvement in Teachers' Job Development, Access date, October 14, 2009, from: http://www.eric.ed.gov

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Methods to develop the efficiency of school leaders to make decisions in school crisis management

Abdallah Masoud Gaith Aljohani
University of Taiba - Faculty of Education - Department of Educational Administration

Submitted 13-04-2017 and Accepted on 22-10-2017

Abstract: The study aimed to identify the reality of the practice of school leaders in decision-making methods in school crisis management, and to explore the effect of some variables on the principals' assessment of the method used in making decisions during school crises and how to improve the efficiency of school principals to make appropriate decisions in school crisis management , And the study used the descriptive approach, and the study community of all principals of public schools in the schools of the Department of Education in Yanbu, and to achieve the objectives of the study used the questionnaire to collect data, and conducted tests of honesty and stability, Analysis of data using the SPSS program, The most important results of the study showed that the reality of the practice of school leaders in decision-making methods in the management of school crises came largely, and that they practice the traditional methods when making decisions in the management of school crises by 50%. There are no statistically significant differences between school leaders the level of their practice of decision-making in the face of school crises is attributable to the variables: school specialization, school management experience, and school stage, and that the methods of developing the efficiency of school leaders to make appropriate decisions for school crisis management Its strongly agree. In the light of the findings of the study, a number of recommendations and suggestions were presented to school principals, school administrators, education departments and some future studies.

Keywords: School leader, decision-making, school crises.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تقويم برنامج التربية العملية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلاب التربية الإسلامية

عبدالرزاق بن عويض الثمالي

قسم المناهج وتكنولوجيا التعليم- كلية التربية- جامعة الطائف

قدم للنشر 1439/1/21هـ - وقبل 1439/3/22هـ

المستخلص: استهدفت الدراسة التعرف على واقع برنامج التربية العملية بكلية التربية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب/ المعلمين في تخصص التربية الإسلامية، وذلك في مجالات (مكتب التربية العملية، المشرف الأكاديمي، والطالب/ المعلم، إدارة المدارس المتعاونة، المعلمين المتعاونين). وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتصميم استبانتين؛ إحداهما لأعضاء هيئة التدريس المشرفين على البرنامج، وعددهم (7) أعضاء، والأخرى للطلاب/ المعلمين، وعددهم (30) طالباً. بعد ذلك تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة من تكرارات ونسب مئوية. وأسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج، من أهمها إيجابية أداء مكتب التربية العملية، وتعاون إدارة المدارس المتعاونة. والنظرة الإيجابية بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب/ المعلمين. وتبيّن اتفاق عينتي الدراسة على حاجة المعلم المتعاون للقيام بدوره بشكل أفضل، ورفض دراسة مقررات أخرى مع التربية العملية. وفي ضوء هذه الدراسة ونتائجها تم تقديم مجموعة من التوصيات، من أهمها تعزيز مجال مكتب التربية العملية، وتقديم الشكر لإدارات المدارس المتعاونة لتعزيز أدوارهم. وتبصير المعلمين المتعاونين بأدوارهم بالدورات واللقاءات، وتوزيع الطلاب/ المعلمين على المشرفين الأكاديميين وفق تخصصاتهم، وعدم تسجيل مقررات أخرى للطالب/ المعلم أثناء انخراطه في برنامج التربية العملية. كما تم تقديم بعض المقترحات، من أهمها تعرّف فاعلية برنامج التربية العملية بعد التطوير. وتعرّف آراء قائدي المدارس والمعلمين المتعاونين في البرنامج. وتعرّف فاعلية برنامج تدريبي للمعلمين المتعاونين.

الكلمات المفتاحية: برنامج التربية العملية، جامعة الطائف، الطالب/المعلم، المشرف الأكاديمي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المقدمة

يعدُّ المعلم أحد أهم عناصر العملية التعليمية ومحور فاعليتها، ويأتي معلم التربية الإسلامية في المقام الأول من الأهمية نظراً لارتباطه بتدريس أهم المواد الدراسية التي تقدّم للطلاب. وبمقدار المستوى المهني له يكون مستوى طلابه. فمتى كان المعلم على درجة عالية في الجوانب المعرفية والأدائية والأخلاقية، وقام بدوره على أكمل وجه؛ انعكس ذلك على مستوى التحصيل الدراسي لطلابه، واكتسبوا الصفات الحسنة بالاقتداء بشخصيته وأخلاقه. ومن هنا كان الاهتمام بانتقاء المعلمين والإعداد الجيد لهم هاجس المعنيين بإدارة العملية التعليمية ونجاحها.

إن الإعداد الجيد للمعلمين يمثل اهتماماً كبيراً للمسؤولين عن العملية التعليمية في مختلف دول العالم؛ ذلك أن للمعلم الدور الكبير في تنشئة الأجيال وتربيتهم بما يتوافق مع احتياجات المجتمع والدولة. لذا كان من الضروري النظر – على الدوام– في برامج إعداد المعلمين لتحديثها وتطويرها، حتى يمكن من خلالها بناء المعلم وتزويده بالمهارات والخبرات التعليمية والإدارية التي يحتاجها، ولا يكون ذلك إلا تحت إشراف وجهد المتخصصين من أساتذة كليات التربية، ليتحقق المطلوب من جعل هذه البرامج تعد الطالب/ المعلم الإعداد الجيّد الذي يحتاجه للقيام بأدواره (المحبوب وبودي، 2014).

ويتطلب الإعداد الجيد للمعلم بناء برامج مهنية على قدر عالٍ من الجودة، تشمل مقررات نظرية تزوّد الطالب/ المعلم بمجموعة من المعارف والمهارات التدريسية والنفسية المختلفة، كما تشمل مقررات تُعنى بالجانب التطبيقي لهذه المعارف والمهارات كالتدريس المصغّر والتربية العملية، التي تهيئ للطالب/ المعلم مواقف مهنية تشبيهية أو حقيقية يطبّق فيها ما اكتسبه نظرياً، ويتعلّم من خلالها كيفية توظيف هذه المعرفة المجرّدة. وتحظى هذه المقررات باهتمام بالغ في معظم برامج إعداد المعلمين، إذ تستحوذ على النصيب الأوفر من الساعات التدريسية فيها، ويشترك فيها عدد من الأطراف؛ بدءاً بالمشرفين الأكاديميين ثم المعلمين المتعاونين ومديري المدارس.

كما يقوم جميع هؤلاء الأطراف بأدوار متعددة وجوهرية في البرنامج. فمشرف التربية العملية الأكاديمي ينبغي أن يكون متخصصاً بالمادة العملية التي يشرف عليها، كما ينبغي أن يكون ملماً بطرق تدريسها الخاصة. وعليه أن يشرف على الطلاب/ المعلمين، ويتابعهم بالزيارات الصفية، ويسعى لتطوير كفاياتهم المهنية في أثناء فترة التربية العملية. وهو في ذلك يسلك عدة أساليب إشرافية؛ كالزيارة الصفية والمداولة الإشرافية والدروس النموذجية (البابطين، 2011). ومن المعلوم أن جودة خبرة الطلاب/ المعلمين في التدريس تقوم على جهود المشرف الأكاديمي ومن معه (Weasmer & Amelia, 2003).

وكذلك ينبغي للمعلم المتعاون وإدارة المدارس المتعاونة تزويد الطالب/ المعلم بالخبرات التعليمية اللازمة لتقديم الأنشطة، وكيفية تواصله مع طلابه. وإظهار الحماس له وتشجيعه على العمل (Richards & Farrell, 2011/a). وكذلك مساعدته في التخطيط الجيد لتقديم الدروس وإدارة الصف الذي يقوم بتدريسه دون تدخل مباشر، وتزويده بالأدوات والمصادر التي يحتاجها لتقديم دروسه. كما ينبغي لهم أن يساعدوه في بناء علاقات إيجابية مع المجتمع المدرسي، وتهيئة البيئة المدرسية والصفية المشجعة لاندماجه فيها، وحل المشكلات التي تواجهه (الشعوان، 2002). والتي من أبرزها المشكلات التي تتعلق بإدارة الصف، والتفاعل مع المجتمع المدرسي (Ferber & Nillas, 2010).

وقد قام البحيري بحصر المشكلات الشائعة في برنامج التربية العملية التي تواجه الطلاب/ المعلمين من متخصصي التربية الإسلامية، ووجد أن أكثرها شيوعاً يتمثل التعارض بين زمن تطبيق التربية العملية وبعض المقررات الأكاديمية التي يأخذونها بالتزامن مع البرنامج. كما وجد أن الطلاب/

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المعلمين لا يشعرون باحترام إدارة المدارس المتعاونة لهم، ويجدون بعض الصعوبة في فهم بعض محتوى الكتب الدراسية التي يقومون بتدريسها. وفي جانب المشرف الأكاديمي وجد أن الطلاب/ المعلمين يشعرون بغياب دوره في تطوير أدائهم (2011). ويتضح من هذا الحصر أن مرحلة التربية العملية ومعظم مجالاتها وأطرافها المشتركة تتسبب في بعض المشكلات.

إن مرحلة شروع الطالب/ المعلم في برنامج التربية العملية تعدُّ مرحلة تنشئة مهنية واجتماعية مدرسية، وفرصة كبيرة للتعلّم والتفاوض المستمر مع القناعات والأفكار المسبقة لديه عن الحياة المدرسية للمعلم (Moscatelli, 2008). كما أن هذا البرنامج وطول مدته يساعد في التقليل من تسرب المعلمين بعد الالتحاق بالمهنة (Addison, 2010). خصوصاً إذا استُخدِم أسلوب دعم الأقران خلال هذه المرحلة، وتميزت بعلاقات إيجابية مع المعلمين المتعاونين (Kamens, 2007). ولذا ينبغي تحييد المشكلات والتجارب السلبية عن هذه المرحلة من خلال التقويم المستمر للبرنامج.

إن أهمية برامج التربية العملية للمعلمين والاهتمام المتزايد بها يرجع لكون هذه البرامج تعدُّ إحدى الدورات والتجارب الأكثر فائدة للطلاب/ المعلمين خلال إعدادهم المهني، إذ تساعدهم في الاستعداد النفسي والعقلي للتدريس كما يقول (Richards & Farrell, 2011/b). وحقيقة؛ فإن الطلاب/ المعلمين يدركون هذه الأهمية؛ إذ ينظرون لهذه المرحلة بعناية كبيرة (Davia, 2013). كونها تعكس لديهم شعوراً بالثقة في إعدادهم المهني، وقدرتهم على تعليم طلابهم بوجه أفضل من المعلمين الذين لم يلتحقوا بهذه البرامج (Oh, Ankers, Llamas & Tomyoy, 2005).

ومع هذا الاهتمام والنصيب الأوفر من الساعات التدريسية لبرنامج التربية العملية لا بد من تنظيم وتخطيط جيد مصحوباً بمتابعة دقيقة وتقويم مستمر من جميع الأطراف المشاركين في البرنامج، وذلك حتى يكون الأثر إيجابياً على المستفيدين منه وتكون الجهود مثمرة؛ خصوصاً إذا علمنا أن الخبرات التي يمر بها الطالب/ المعلم في برنامج التربية العملية تؤثر سلباً أو إيجاباً في اتجاهه نحو مهنة التعليم. (شمو، 2001). وهنا يكمن اهتمام المعنيين بالعملية التعليمية ونجاحها، واهتمام الطلاب/ المعلمين أنفسهم.

إن برنامج التربية العملية للمعلمين يؤثر في تكوين شخصية المعلم، ويساعده في اكتساب كفايات المهنة وأخلاقياتها. وهو في الوقت نفسه يربطه بأدواره المدرسية، ويعرّفه بقواعد العمل المدرسي، كما ينمي لديه كثيراً من المهارات العقلية؛ كالملاحظة والتحليل والربط وغيرها. ويبني لدى الطالب/ المعلم مهارات اجتماعية تتضمن التعاون والإيثار واحترام النظام ومساعدة الآخرين. وقيام هذا البرنامج ببناء الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس، كما يعرّف الطالب/ المعلم بواجباته وحقوقه المهنية. (الرويثي، 2017)

ومع إدراك أهمية برامج إعداد المعلمين بوجه عام وبرنامج التربية العملية على وجه الخصوص، ومع الجهود التي بُذلت في تجويد برامج إعداد المعلمين نظرياً وتطبيقياً؛ فإن تلك الجهود يجب أن تستمر حتى نصل للتحوّل للأفضل دوماً. ونحن خلال هذه الفترة الحالية نشهد تحولاً وطنياً نوعياً، يتمثل في الرؤية الوطنية 2030، والتي لم تغفل الرقي بمستوى المعلمين. كما واكبها برنامج جامعي تقوم به جامعة الطائف، تحت مسمى "برنامج التحول البرامجي"؛ يهدف لإعادة النظر في البرامج الأكاديمية بالجامعة. وقد جاءت الدراسة الحالية لتسهم في هذا التوجه التطويري الشامل بتقديم تقويم لبرنامج التربية العملية الذي تقدّمه كلية التربية بالجامعة.

مشكلة الدراسة

تعدُّ تهيئة الطلاب/ المعلمين وتأهيلهم للقيام بالتدريس في التعليم العام ذات أهمية كبيرة؛ كونها تزودهم بالكثير من المعارف والاتجاهات والمهارات التدريسية التي تمكنهم من

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التدريس بفعالية. ويعد مقرر التربية العملية من أهم المقررات التي يتلقاها الطلاب/ المعلمون خلال مرورهم ببرامج تأهيل المعلمين، إذ يساعدهم في ربط المعارف والمهارات في جانبها النظري بالبيئة التعليمية ومواقفها المدرسية والصفية المختلفة.

ومع هذه الأهمية لبرامج إعداد المعلمين بوجه عام، ومقرر التربية العملية على وجه الخصوص. إلا أن الشكوى تتزايد من ضعف المستوى العملي للطلاب/ المعلمين –بشكل عام– المتخرجين من تلك البرامج والملتحقين بسلك التعليم. وقد أثبت ذلك كثير من الدراسات، كدراسة (السلمي، 2014) ودراسة (الشهري، 2012) ودراسة (عيسى، 2011).

وفي المقابل بروز بعض المشكلات المتعددة المرتبطة بمختلف مجالات التربية العملية والأطراف المشتركين فيها. إذ أثبتت دراسة (العنزي والطيب، 2017) ودراسة (العبسي، 2015) ودراسة (البحيري، 2011) وجود بعض المشكلات المرتبطة ببرامج التربية العملية؛ كتدني مستواه تحقيق معايير الجدودة، وتعارض زمن تطبيق البرنامج مع بعض المقررات المصاحبة له في الفصل الدراسي. كما أثبت (عبدالخالق، 2015) انخفاض فاعلية برنامج التربية العملية في مواجهة التحديات المعاصرة والمستقبلية في التعليم.

وفي مجال المشرف الأكاديمي أثبتت دراسة (العنزي والطيب، 2017) ودراسة (البحيري، 2011) مشكلات متعددة، منها غياب دوره في تطوير أداء الطالب/ المعلم، مع الحكم عليه من خلال زيارات قليلة. ومثلها مشكلات أثبتتها بعض الدراسات في المعلم المتعاون، كدراسة (العنزي والطيب، 2017) ودراسة (التركي، 2014) ودراسة (الشعوان، 2002) ودراسة (اليحيى، 2002) التي أثبتت ضعف مساهمته في تطوير خبرات الطالب/ المعلم، وعدم تقديم أي توجيه لهم.

وعليه فإن مشكلة الدراسة تتجلى في تعرّف واقع برنامج التربية العملية المقدّم للطلاب/ المعلمين في تخصص التربية الإسلامية بكلية التربية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلاب التربية الإسلامية، وذلك في المجالات المتعددة المرتبطة بالطالب/ المعلم في هذا المقرر. ويمكن تحديد مشكلة الدراسة من خلال الأسئلة الآتية:

أسئلة الدراسة

1. ما وجهة نظر مشرفي التربية العملية من أعضاء هيئة التدريس في مجالات التربية العملية المختلفة (مكتب التربية العملية–إدارة المدارس المتعاونة–المعلم المتعاون–الطالب المعلم)؟
2. ما وجهة نظر الطلاب المعلمين (التربية الإسلامية) في مجالات التربية العملية المختلفة (مكتب التربية العملية–إدارة المدارس المتعاونة–المعلم المتعاون–المشرف الأكاديمي)؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات عينتي الدراسة (أعضاء هيئة التدريس والطلاب/ المعلمين) في مجالات التربية العملية المتكررة لديهم؟

أهمية الدراسة

من خلال الخلفية النظرية للدراسة يمكن عرض أهمية الدراسة الحالية في الجانبين الآتيين:

أولاً: الأهمية النظرية:

1. المساهمة في تجويد برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، والتي من ضمنها وأهم مراحلها برنامج التربية العملية. وهذا التجويد مما تسعى إليه وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، وتسارع من خلاله الخطى حثيثاً لمواكبة أهداف التحول الوطني 2030م، والذي جاء من ضمنها "الرفع من مستوى المعلمين والمعلمات وقيمة مهنتهم". وتعدُّ الدراسة الحالية وما تسفر عنه من نتائج مشاركة مع مجموع البحوث ذات العلاقة في تحقيق هذا الهدف، وذلك من خلال تقديم وصف لواقع برنامج التربية العملية بإحدى الجامعات السعودية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2.تقديم بيانات علمية تقويمية حول برنامج التربية العملية المقام ضمن برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الطائف. بحيث تكون هذه البيانات والنتائج مساهمة _كذلك_ في برنامج التحول البرامجي الذي تقوم به جامعة الطائف خلال هذه الفترة، وتستهدف من خلاله تقويم البرامج التعليمية على مستوى الجامعة وتطويرها.

3.تزويد قسم المناهج وتكنولوجيا التعليم بالجامعة، وأعضاء هيئة التدريس المنتسبين له، ممن يقومون بالإشراف على الطلاب/ المعلمين في برنامج التربية العملية ببعض التوصيات العلمية، التي تمثل لهم ولطلابهم تغذية راجعة، تساعدهم في تقويم أدائهم، وتبصرهم بمواطن القوة والضعف في المجالات المختلفة لهذا البرنامج. من حيث مستوى مساهمة المدارس المتعاونة في إعداد الطالب/ المعلم، ومدى تعاون إدارتها ومعلميها في إفادة الطالب/ المعلم، وكيفية تعاطيهم معه. وهو ما سينعكس على الجانب التطبيقي الذي سيظهر بيان أهميته في الفقرات التالية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية.

1.إن الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة تنطلق من التعاطي الأمثل مع الأهمية النظرية. إذ يمكن لوزارة التعليم في ضوء نتائج هذا البحث وغيره من البحوث ذات العلاقة أن تتخذ بعض القرارات الإجرائية التي تستهدف تجويد برامج إعداد المعلمين على وجه العموم، وبرامج التربية العملية على وجه الخصوص، مما سيكون له الأثر الجيد في الرفع من مستوى المعلمين والمعلمات، وكذلك الرفع من قيمة مهنتهم.

2.كما يمكن للقائمين على برنامج التحوّل البرامجي بجامعة الطائف الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في اتخاذ القرار المناسب حول برنامج التربية العملية للطلاب/ المعلمين، وآلية تنفيذه، والأدوار اللازمة للمشتركين في تنفيذه سواء من داخل الجامعة أو في المدارس التي يتم تنفيذ البرنامج فيها.

3.استفادة أعضاء هيئة التدريس المشرفين على الطلاب/ المعلمين؛ وذلك بتحسين مستوى أدائهم الإشرافي، وتعزيز مواطن القوة بالبرنامج، وتقويم مواطن الضعف، وحل المشكلات الناشئة. سواء كان ذلك على مستوى القسم الأكاديمي، أو مدرسة التطبيق وإدارتها، أو المعلم المتعاون. حيث يعدُّ هؤلاء الأعضاء حلقة الوصل بين مكونات البرنامج ومجالاته المختلفة.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على الحدود التي يمكن تفصيلها فيما يأتي:

الحدود الموضوعية:

اقتصرت موضوعات الدراسة مع أعضاء هيئة التدريس على تناول المجالات الآتية (مكتب التربية العملية-إدارة المدارس المتعاونة-المعلم المتعاون-الطالب المعلم). وكانت مع الطلاب/ المعلمين في مجالات (مكتب التربية العملية-إدارة المدارس المتعاونة-المعلم المتعاون-المشرف الأكاديمي). وقد جاءت هذه المجالات مستوفية لمعظم ما جاء في الخلفية النظرية.

الحدود الزمانية:

أُجريت الدراسة في فترة تطبيق برنامج التربية العملية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1438/1437 هـ.

الحدود المكانية:

اقتصرت هذه الدراسة في حدودها المكانية على محافظة الطائف، إذ يقع القسم الذي ينتمي إليه أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف، ويدرس به الطلاب المشاركون في الدراسة. وبه مدارس التطبيق المشاركة في تنفيذ برنامج التربية العملية محل الدراسة.

الحدود البشرية:

اقتصرت الحدود البشرية للدراسة على المشرفين الأكاديميين في برنامج التربية العملية، والمنتمين لقسم المناهج وتقنيات التعليم. وقد بلغ عددهم سبعة مشرفين أكاديميين. كما اقتصرت على طلاب التربية العملية من تخصص (التربية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الإسلامية) الدارسين في برنامج الدبلوم العام للتربية بكلية التربية في جامعة الطائف. وقد بلغ عددهم ثلاثون طالباً.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة

برنامج التربية العملية Practical Education Program: هو البرنامج الذي تم تصميمه من قسم المناهج وتكنولوجيا التعليم ضمن البرنامج العام للتربية بالكلية، والذي يتيح الفرصة للطلاب/ المعلمين لتطبيق المفاهيم والنظريات والإجراءات التربوية في بيئة مدرسية واقعية وضمن مواقف صفية حقيقية. ويكون ذلك خلال فصل دراسي كامل.

الطالب/ المعلم Student Teacher: هو الطالب المتدرب الملتحق ببرنامج التربية العملية، والمتخصص في التربية الإسلامية، والموجّه للتطبيق في إحدى المدارس المتعاونة، وتحت إشراف المشرف الأكاديمي والمعلم المتعاون؛ بهدف ممارسة التدريس في بيئته الواقعية الحقيقية. وذلك بعد إتمامه لمعظم المقررات النظرية بالبرنامج العام للتربية.

المشرف الأكاديمي Academic Supervisor: هو أحد أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وتكنولوجيا التعليم، المكلّف بالإشراف الأكاديمي على الطلاب/ المعلمين في برنامج التربية العملية ضمن البرنامج العام للتربية.

المعلم المتعاون Cooperating Teacher: هو معلم التربية الإسلامية الأساسي في مدرسة التطبيق المتعاونة، الذي يستعين به المشرف الأكاديمي لمتابعة أداء الطالب/ المعلم في أثناء فترة التربية العملية.

إدارة المدارس المتعاونة Management of Cooperating Schools: هم الأفراد المخولون بإدارة المدارس التي يتم تطبيق برنامج التربية العملية للطلاب/ المعلمين فيها، والتي يقوم على إدارتها قائدو المدارس ووكلاؤها.

الدراسات السابقة

تعددت الدراسات السابقة التي تناولت برامج التربية العملية. فهي ما بين دراسات قوّمت برنامج التربية العملية في مختلف مجالاته بإحدى الجامعات، ومعظم الدراسات كانت على هذا النحو. ومنها دراسات تناولت تقويم أحد هذه المجالات؛ كالمشرف الأكاديمي أو المعلم المتعاون. وهناك دراسات اقتصرت على وصف واقع دور المشرف الأكاديمي أو المعلم المتعاون. ومعظم الدراسات السابقة اعتمدت على الاستبانة الموجهة للطلاب/ المعلمين أو المشرفين الأكاديميين. وفيما يأتي بيان لهذه الدراسات، مع تعليق عام عليها في نهايتها.

دراسة (الرويثي، 2017) هدفت لتقديم تصوّر مقترح لتطوير التربية العملية في برنامج الدبلوم العام في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود بالرياض من خلال التعرف على وجهات نظر مشرفات وطالبات الدبلوم التربوي في عدد من المجالات اللازمة لتطوير التربية العملية بعد التجريب الفعلي لهذه المجالات. وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي لتعرف وجهات نظر عينة الدراسة في المجالات المجرّبة من خلال أداة استبانة صُمِّمت لهذا الغرض. ثم خرجت الباحثة بمجموعة من النتائج، من أهمها الخروج بقائمة من المجالات والمؤشرات اللازمة لتطوير مقرر التربية العملية، وموافقة عينة الدراسة على جميع هذه المجالات بمؤشراتها. وبالاعتماد على هذه النتيجة تم تقديم تصوّر مقترح لتطوير التربية العملية، والتوصية بأهمية الاستفادة منه في كليات التربية بالجامعات المختلفة.

دراسة (العنزي والطيب، 2017) هدفت لتقويم مقرر التربية الميدانية ببرنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الجوف من وجهة نظر الطلاب/ المعلمين، وذلك في جوانب المشرف الأكاديمي والمعلم المتعاون وفي جانب إجراءات الكلية. وقد استُخدِم المنهج الوصفي التحليلي، وصُمِّمت استبانة تتكون من 24 عبارة. وخرجت الدراسة بمجموعة من النتائج، كان من أهمها أن المشرف الأكاديمي كان يحكم على الطالب/

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المعلم من خلال زيارات قليلة العدد ومحدودة، كما أن مساهمة المعلم المتعاون ضعيفة في تطوير خبرات الطالب/ المعلم، وفي جانب إدارة الكلية كانت عبارة عدم التفرغ للتربية الميدانية هي الأولى ترتيباً. وبعد ذلك قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات والمقترحات الهادفة لتطوير البرنامج.

دراسة (الحداد، 2016) هدفت للتعرف على المشكلات النفسية والتربوية التي تواجه طالبات التربية العملية بكلية التربية الأساسية بالكويت، وذلك من وجهة نظر الطالبات/ المعلمات. وقد استُخدِم المنهج الوصفي التحليلي، وتم بناء استبانة لغرض الدراسة. وبعد جمع البيانات وتحليلها تم الخروج بمجموعة من النتائج، كان من أهمها أن كلاً من بعد الإعداد الأكاديمي والتربوي، وبعد الحالة النفسية للطالبة/ المعلمة، وبعد مدارس التدريب والتخطيط وتنفيذ الدروس تأتي في الفئة متوسطة الأهمية من وجهة نظر العينة. وأوصت الدراسة بمراعاة ذلك عند تطوير التربية العملية بالكلية.

دراسة (مستريحي، 2016) هدفت للتعرّف على واقع التربية العملية في كلية التربية بجامعة حفر الباطن، وذلك من وجهة نظر الطالبات/ المعلمات. وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وبناء استبانة لجمع البيانات، تحوي 75 عبارة موزعة على أربعة مجالات، هي المشرف الأكاديمي، والمعلم المتعاون، والإدارة المدرسية، والمادة النظرية التي درستها الطالبة/ المعلمة. وبعد تحليل البيانات تم الخروج بمجموعة من النتائج، كان من أهمها أن هناك اتجاه إيجابي نحو جميع المجالات. وتم تقديم بعض المقترحات، كان من أهمها ضرورة إعداد دليل يلتزم به كل من المشرفة الأكاديمية والطالبة/ المعلمة، تفريغ المشرفة الأكاديمية لمتابعة الطالبات/ المعلمات بشكل أفضل، وكذلك اختيار المعلمات المتميزات للتعاون، وعقد لقاءات مع مديرات المدارس المتعاونة.

دراسة (العبسي، 2015) هدفت للكشف عن مدى تحقق معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في برنامج التربية العملية، وذلك من وجهة نظر الطلاب والطالبات/ المعلمين والمعلمين، وكذلك المشرفين والمشرفات الأكاديميين. وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وبناء استبانة لجمع البيانات لغرض الدراسة. وبعد جمع البيانات وتحليلها تم الخروج بمجموعة من النتائج، كان من أهمها وجود تدنٍ ملحوظ في درجة تحقق معايير الجودة في برنامج التربية العملية، وأنه يحتاج للتطوير بناءً على نتائج الدراسة. وكذلك ظهرت أن أهم جوانب القوة تكمن في عقد لقاءات بهدف التعريف بأهمية التهيئة للطلاب/ المعلمين. كما أظهرت النتائج أن أهم نقاط الضعف تنحصر في عدم الاهتمام بتقويم البرنامج، وعدم تكليف المتدربين بإعداد ملفات الإنجاز والتقارير الدورية.

دراسة (عبدالخالق، 2015) هدفت لتقديم تصوّر مقترح لتطوير برنامج التربية العملية بجامعة القاهرة في ضوء التحديات المعاصرة والمستقبلية وذلك من خلال وجهة نظر الطلاب/ المعلمين والمشرفين الأكاديميين الداخليين والخارجيين. وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وصمم نماذج استبانات موجهة لعينة الدراسة لجمع البيانات. توصل من خلالها لمجموعة من النتائج، من أهمها الخروج بقائمة من التحديات المعاصرة والمستقبلية، وكذلك انخفاض فاعلية البرنامج في مواجهة هذه التحديات من وجهة نظر الطلاب/ المعلمين، وتوسطها من وجهة نظر بقية العينة. ثم أوصى الباحث بتطبيق التصوّر المقترح الذي قدّمه انطلاقاً من تفاصيل النتائج السابقة.

دراسة (التركي، 2014) هدفت لتقويم برنامج التربية العملية بكلية التربية بجامعة المرقب بليبيا، وذلك من خلال التعرف على آراء الطلاب/ المعلمين في مجموعة من المجالات تتمثل في أهداف البرنامج وأدوار المشرف الأكاديمي والمعلم المتعاون وإدارات المدارس المتعاونة. وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتم تصميم استبانة موجهة لعينة الدراسة. وتم الخروج بمجموعة من النتائج، كان من أهمها أن مجال المشرف الأكاديمي احتل الترتيب الأول في درجة رضا العينة، ويليه

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إدارة المدرسة المتعاونة، ثم أهداف البرنامج. وفي ضوء النتائج تم تقديم مقترح بتطوير أهداف البرنامج تطويرًا مستمرًا وفقاً لمستجدات العصر، ووضع دليل مفصّل لبرنامج التربية العملية، واعتماد أسس لاختيار المدارس المتعاونة، وزيادة الفترة الزمنية للتطبيق، وتطوير آلية ونماذج تقويم الطالب/ المعلم.

دراسة (المحبوب وبودي، 2014) هدفت للتعرّف على درجة تقييم طلبة كلية التربية بجامعة الملك فيصل بالأحساء لبرنامج التربية العملية من خلال تقييم خمسة محاور تتعلق بمهام المشرف الأكاديمي والمعلم المتعاون ومدير المدرسة ولجنة التربية العملية، ومدى إتاحة الفرصة للطلاب/ المعلمين لتوظيف المعارف والمهارات المكتسبة من برنامج الإعداد المهني. وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وجُمِعت البيانات من خلال استبانة صممت لهذا الغرض. وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج، من أهمها أن جميع العينة قدرت محاور الدراسة مجتمعة ومتفرقة بدرجة متوسطة. وفي ضوء هذه النتائج تم تقديم مجموعة من التوصيات، منها ضرورة مراجعة التربية العملية بحسب التخصصات التي تقدّمها الكلية.

دراسة (الشهري، 2013) هدفت للتعرّف على نواحي القوة والضعف في برنامج التربية العملية بكلية التربية بجامعة نجران من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطالبات، وذلك لمعالجة نواحي القصور وتعزيز جوانب القوة. وقد استُخدِم المنهج الوصفي التحليلي، وجُمِعت البيانات بواسطة استبانة صُمِّمت لهذا الغرض. وأظهرت الدراسة مجموعة من النتائج؛ كان من أهمها أن جوانب القوة أكثر من جوانب الضعف في البرنامج، ومنها وضوح أهداف التربية العملية، ووجود ارتباط بين الجوانب النظرية والتطبيقية، ومناسبة وقت التطبيق، والتفاعل الإيجابي بين إدارة الكليات والمدارس المتعاونة. وجاءت أهم جوانب الضعف أن أهداف التربية العملية ليست مواكبة للتطور التربوي، وعدم وجود دليل للتربية العملية. وجاءت التوصيات بضرورة تطوير برنامج التربية العملية لمواكبة المستجدات التربوية الحديثة، واختيار المشرفات المؤهلات، وغيرها من التوصيات.

دراسة (عيسى، 2013) هدفت لتقويم برنامج التربية العملية في كلية التربية بالجبيل، وذلك في جوانب المشرفة الأكاديمية والمعلمة المتعاونة ومديرة المدرسة. وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم جمع البيانات بواسطة استبانة إلكترونية موجهة للطالبات/ المعلمات. وقد خرجت مجموعة من النتائج، كان من أهمها أن معظم الجوانب المقوّمة من العينة تعدُّ إيجابية؛ إذ تحرص إدارة برنامج التربية العملية على توفير المدارس المتميزة للتطبيق، وكذلك كانت النتائج تدل على أن المعلمة المتعاونة استخدمت مهارات واستراتيجيات التدريس الحديثة. وأيضاً دلت النتائج على أن مديرات المدارس كلفنَ الطالبات/ المعلمات بالأعمال الإدارية والأعباء المالية.

دراسة (العقول، 2012) هدفت للتعرّف على الدور الذي يقوم به المعلم المتعاون مع الطالب/ المعلم من حيث متابعة أدائه التدريسي، وتفاعله مع الحياة المدرسية، وتفعيل دوره في الأنشطة المدرسية. وذلك من وجهة نظر الطلاب/ المعلمين. كما استهدفت تقديم توصيات لزيادة فاعلية المعلم المتعاون. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتم تصميم استبانة مكونة من 37 عبارة. وخرجت مجموعة من النتائج، كان من أهمها أن المعلم المتعاون يساعد الطالب/ المعلم في تفاعله مع الحياة المدرسية بشكل مرضٍ، وأقل من ذلك في المحورين الآخرين. وفي الختام تمت التوصية بضرورة اختيار المدارس المتعاونة وفق أسس واضحة، وضرورة قيام المعلم المتعاون بأداء الأدوار المنوطة فيه بشكل أفضل، كما أوصت بضرورة اختيار معلمين متعاونين ذوي مهارات وخبرات تربوية عالية وإقامة دورات ولقاءات لعرض أهداف وآلية العمل في برنامج التربية العملية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دراسة (غنوم، 2012) هدفت لتقويم التربية الميدانية بكلية التربية بجامعة الملك خالد، وذلك من وجهة نظر الطلاب/ المعلمين. وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وبناء استبانة لجمع البيانات تكونت من ستة محاور و 40 عبارة. وبعد جمع البيانات وتحليلها تم الخروج بمجموعة من النتائج، كان من أهمها أن الجوانب التنظيمية والإدارية للبرنامج جيدة، والمشرف الأكاديمي يقوم بدوره الإشرافي. ووجود تعاون جيد من إدارات المدارس مع الطالب/ المعلم. كذلك خرجت النتائج بأن من الأمور السلبية عدم تمتع الطلاب/ المعلمين بمكانة رسمية في المدارس، ومن ثم عدم تقبل طلابهم لهم.

دراسة (البابطين، 2011) هدفت للتعرّف على درجة ممارسة المشرفين الأكاديميين للزيارة الإشرافية الصفيّة من وجهة نظر الطلاب/ المعلمين بكلية التربية في جامعة الملك سعود بالرياض، وكذلك التعرّف على درجة اختلاف استجاباتهم تبعاً لحصول الزيارة الإشرافية من عدمها أو في أثنائها. وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتصميم استبانة لغرض الدراسة. وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج، كان من أهمها أن المشرفين الأكاديميين يمارسون مهامهم بدرجة كبيرة قبل الزيارة وفي أثنائها وبعدها. وأوصت الدراسة بالاستمرار بهذا الأداء الإشرافي، وإشراك الطالب/ المعلم في التخطيط للزيارة الإشرافية، وأن يحدد المشرف الأكاديمي الوسائل التعليمية وأساليب الملاحظة المستخدمة في الزيارة، وكذلك أهمية الاهتمام بالجانب الإنساني في الزيارة، وأن يقوم القسم المعني بالتربية الميدانية بإعداد دليل يوضح طريقة الزيارات الإشرافية والمطلوب من الطالب/ المعلم.

دراسة (البحيري، 2011) هدفت للتعرّف على المشكلات التي تواجه طلاب كلية الشريعة بجامعة الملك خالد في أثناء دراستهم لمقرر التربية الميدانية، وذلك من وجهة نظر الطلاب أنفسهم. وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وبناء استبانة لجمع المعلومات. وبعد تحليلها تم الخروج بمجموعة من النتائج، كان من أهمها وجود تعارض بين زمن التربية الميدانية وبعض جداول الطلاب في كليتهم الأصلية، وكذلك عدم احترام المدير للطالب/ المعلم، وصعوبة فهم محتوى بعض الكتب، وغياب دور المشرف الأكاديمي في تطوير أداء الطالب/ المعلم. وتم تقديم مجموعة من التوصيات تتمثل في عقد دورات تدريبية لمديري ومعلمي المدارس المتعاونة بهدف التوعية بأدوارهم في العملية التدريبية، ووضع معايير للمدارس المتعاونة.

دراسة (Ferber & Nillas، 2010) هدفت للتعرّف على التحديات والنجاحات التي يواجهها الطلاب/ المعلمون في أثناء فترة التدريب الميداني، وذلك من خلال وجهة نظرهم. وقد تم استخدام المنهج المختلط (الكمي والكيفي)، وصُمِّمت استبانة وأداة مقابلة لغرض جمع البيانات من عينة الدراسة. وبعد جمع البيانات وتحليلها تم الوصول لمجموعة من النتائج، كان من أهمها أن هناك تحديات تواجه الطالب/ المعلم تتمثل في كيفية إدارة الصف، وتفاعله مع المعلم المتعاون. وقدمت بعض التوصيات في ضوء هذه النتائج.

دراسة (Spooner, Flowers, Lambert & Algozzine، 2008) والتي قاموا بها بهدف التعرّف على أثر المدة التي يقضيها الطالب/ المعلم في برنامج التربية العملية على آرائه حول بعض الجوانب المتعلقة بالتربية العملية. إذ قارنوا بين آراء مجموعة تدربوا في المدارس المتعاونة لمدة عام مع آخرين تدربوا لفصل دراسي واحد مع اتفاقهم في بقية المتغيرات. وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم بناء استبانات لهذا الغرض. وبعد جمع البيانات وتحليلها تم الخروج بمجموعة من النتائج، كان من أهمها أن الطلاب/ المعلمين الذين قضوا عاماً كاملاً في التدريب كان لديهم علاقة أفضل مع المشرف الأكاديمي والمعلم المتعاون، كما كان لديهم معرفة أكثر بالسياسات والإجراءات المدرسية. في حين أن المجموعتين لم تختلفا في التصورات حول قدرتهم التدريسية.

دراسة (Kamens، 2007) هدفت للتعرّف على أثر دعم الأقران بين الطلاب/ المعلمين والمعلمين المتعاونين في برامج

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التربية العملية، وتأثير ذلك على الطلاب. وقد تم استخدام المنهج التجريبي وكذلك المنهج الوصفي التحليلي. وتم تصميم التجربة بزوجين من الطلاب/ المعلمين، وتجربة ذلك لمدة فصل دراسي كامل. كما تم تصميم بطاقة ملاحظة وأداة للمقابلة. وبعد تطبيق التجربة وجمع البيانات تم الخروج بمجموعة من النتائج، كان من أهمها أن هناك راحة بين الطلاب/ المعلمين عند استخدام دعم الأقران، كما أن لذلك تأثيراً على الشخصية المهنية، والتفاعلات مع المعلمين. كما خرجت النتائج بالأثر الإيجابي على الطلاب في الفصول.

دراسة (Oh, Ankers, Liama, & Tomyoy، 2005) هدفت للتعرّف على أثر نمط التربية العملية والإعداد قبل الخدمة ومستوى الإشراف الأكاديمي على الأهداف المهنية للمعلمين والأداء التدريسي، وكذلك على الجوانب الشخصية للمعلم، وأيضاً على بقائهم في مهنة التدريس. وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لغرض الدراسة، وتم تصميم أداة لجمع البيانات. كما تم تحديد عينة الدراسة من مختلف المراحل الدراسية، وشملت 204 معلماً. وقد خرجت الدراسة بمجموعة من النتائج، كان من أهمها أن المعلمين الذين حصلوا على برنامج للتربية العملية لديهم إلمام بالوظائف التدريسية أكثر من غيرهم. كما أثبتوا أن لديهم ثقة أعلى في قدرتهم على تغيير تعلم الطلاب إيجابيًا. كما خرجت الدراسة بأن التربية العملية كان لها أثر في بقائهم واستمرارهم في مهنة التعليم، بسبب أنهم احتكوا خلالها بالمعلمين المستمرين في التدريس. وكان من أكثر ما استفادوه في التربية العملية هو التدرب على التخطيط للدروس، وأقل ما استفادوه هو بناء العلاقات المهنية.

دراسة (الشعوان، 2002) هدفت للتعرّف على دور المعلم المتعاون في التربية الميدانية من وجهة نظر مديري المدارس والطلاب/ المعلمين. وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم تصميم استبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة. وبعد جمع النتائج وتحليلها تم الخروج بمجموعة من النتائج، كان من أهمها أن درجة مشاركة المعلم المتعاون في التربية الميدانية تعدُّ مشاركة متوسطة بوجهٍ عام. وفي ختام الدراسة تمت التوصية بضرورة زيادة الاهتمام بدور المعلم المتعاون في التربية الميدانية.

دراسة (عطية، 2002) هدفت للتعرّف على واقع الإشراف المدرسي على الطلاب/ المعلمين في ضوء الاتجاهات السائدة، والتعرّف على الصعوبات التي تعوق فاعلية الدور المدرسي. وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي. وتم تصميم استبانة للوصول للبيانات المطلوبة، ووُزِعت على مديري المدارس والمعلمين المتعاونين والمشرفين الأكاديميين. وقد خرجت الدراسة بمجموعة من النتائج، كان من أهمها أن كثرة عدد الطلاب/ المعلمين في المدرسة الواحدة تعدُّ عائقاً أمام فاعلية دور المدير في الإشراف، وكذلك كثرة عدد فصول التدريب. وكذلك عدم وجود دورات لكيفية الإشراف، والأعباء الإدارية على المدير. كما وجدت أن هناك قلة في زيارة المشرف الأكاديمي. وفي الختام أوصت بضرورة مشاركة المعلم المتعاون في عملية الإشراف، وضرورة التعاون بين كلية التربية وإدارات التعليم، ووضع معايير للمدارس المتعاونة.

دراسة (اليحيى، 2002) هدفت للتعرّف على دور المعلم المتعاون للعلوم الشرعية في إرشاد طالب التربية الميدانية في الموقف الصفي وغيره، وتقديم تصوّر لمسؤوليات المعلم المتعاون تجاه الطالب/ المعلم في أثناء فترة التطبيق الميداني. وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي. وتم تصميم استبانة مكونة من 30 فقرة موجهة لعينة الدراسة من الطلاب/ المعلمين. وقد تم الخروج بمجموعة من النتائج، كان من أهمها أن معظم أفراد العينة لم يتلقوا أي توجيهات من المعلمين المتعاونين، وكان دورهم سلبيًا، إذ لم يقدموا أية مساعدة للطلاب/ المعلمين. وقد أعد الباحث تصوّراً لما ينبغي أن يقوم به المعلم المتعاون للعلوم الشرعية تجاه الطالب/ المعلم.

دراسة (شمو، 2001) هدفت لتقويم برنامج التربية العملية بكلية التربية بالمدينة المنورة من وجهة نظر بعض مديرات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المدارس المتعاونة، وذلك في جوانب الطالبة/ المعلمة والمشرفة الأكاديمية ومشرفة التعليم. وتهدف كذلك لتقديم بعض المقترحات والتوصيات التي قد تؤدي لتطوير هذا البرنامج. وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي من خلال تصميم استبانة تحوي 42 عبارة. وقد كشفت النتائج عن تقارب وجهات نظر المديرات وإيجابيتها تجاه استخدام المعلمات للوسائل التعليمية، واستفادتهنّ من المشرفات. واقترحت الدراسة وضع أطر لاستخدام التقويم المنتظم للبرنامج، وتفرّغ الطالبات كلياً للتربية العملية، وكذلك تنظيم اللقاءات الدورية بين المسؤولين في الجامعة والإشراف التربوي.

التعليق على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتبين اشتراك معظمها في تعرف وجهات نظر عيناتها في جميع أو بعض مجالات برنامج التربية العملية الذي استهدفته، وذلك من خلال المنهج الوصفي التحليلي، وباستخدام الاستبانة أداةً لجمع البيانات ما عدا دراسة (Kamens، 2007)، التي استهدفت تجربة دعم الأقران في الاستفادة من البرنامج. واستخدمت المنهج التجريبي، وبطاقة الملاحظة والمقابلة للوصول للنتائج. وتميزت دراسة (العبسي، 2015) باعتماد معايير الجودة لحكم العينة على البرنامج. وقد جاءت الدراسة الحالية لتغطي جميع المجالات المختلفة لبرنامج التربية العملية، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وهو المنهج الأنسب لهدف الدراسة.

كما اتفقت الدراسات السابقة التي استهدفت وجهات النظر في تحديد الطلاب/ المعلمين عينةً للدراسة. وأضافت دراستا (العبسي، 2015) ودراسة (عبدالخالق، 2015) المشرفين عينةً ثانية. وأضافت دراسة (الشهري، 2013) أعضاء هيئة التدريس عينةً مع الطلاب/ المعلمين. وأضاف (الشعوان، 2002) مديري المدارس عينةً مع الطلاب/ المعلمين. في المقابل اقتصرت دراسة (شمو، 2001) على مديري المدارس عينةً. وتوسعت دراسة (عطية، 2002) لتشمل أعضاء هيئة التدريس والمعلمين المتعاونين مع مديري المدارس. وقد اعتمدت الدراسة الحالية على تحديد الطلاب/ المعلمين وأعضاء هيئة التدريس عينةً، وضمنت جميع مجالات التربية العملية في أداة الدراسة لتشمل العبارات التي تستهدف بقية العينات الممكنة، وتأخذ البيانات عنها من العينة الحالية.

وبالنظر لنتائج الدراسات السابقة حول برنامج التربية العملية نجد أن دراسة (العنزي والطيب، 2017) ودراسة (شمو، 2001) أشارتا لحاجة الطلاب/ المعلمين للتفرغ للبرنامج. بل وزيادة فترة التطبيق كما أشار لذلك (التركي، 2014)، وأثبت (Spooner, Flowers, Lambert & Algozzine، 2008) فائدة الزيادة في فترة التطبيق، مع وجود برنامج تهيئة للبرنامج أشارت له دراسة (العبسي، 2015)، واستخدام أسلوب إيجابي كدعم الأقران، الذي أثبتت دراسة (Kamens، 2007) جدواه. كما أكدت دراسة (التركي، 2014) وكذلك دراسة (البابطين، 2011) على ضرورة وجود دليل إجرائي لبرنامج التربية العملية. وجميع ما سبق تقول دراسة (Oh, Ankers, Liama, & Tomyoy ، 2005) أنها مفيدة في إلمام الطلاب/ المعلمين بالوظائف التدريسية، وبث الثقة لديهم في إمكانية تعليم طلابهم بشكل أفضل. وقد حوت عبارات أداة الدراسة الحالية معظم هذه الموضوعات عند إجرائها.

وفي مجال إدارات المدارس المتعاونة تفاوتت نتائج الدراسات بين إيجابيتها كما في دراسة (الشهري، 2013) ودراسة (عيسى، 2013) و (غنوم، 2012)، وبين سلبيتها كما أشارت لذلك دراسة (الحداد، 2016) ودراسة (البحيري، 2011). ووجهت بعض الدراسات لتجاوز هذه السلبية بعمل لقاءات مع الكليات التربوية كدراسة (مستريحي، 2016) ودراسة (شمو، 2001). واتفقت مجموعة من الدراسات على ضرورة تحديد أسس عن اختيار مدارس التطبيق، كما في دراسة (التركي، 2014) ودراسة (الشهري،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2013) ودراسة (العقول، 2012) ودراسة (البحيري، 2011). وقد حاولت الدراسة الحالية استقصاء حال معظم الجوانب التي تناولتها الدراسات السابقة حول إدارات المدارس المتعاونة.

أما في مجال المعلم المتعاون فقد اتفقت معظم الدراسات على سلبيته في توجيه الطلاب/ المعلمين. إذ أثبتت دراسة (العنزي والطيب، 2017) سلبيته، ومثلها دراسة (التركي، 2014) ودراسة (الشعوان، 2002) ودراسة (اليحيى، 2002). وشخصت دراسة (العقول، 2012) هذه السلبية بضعف متابعته لأداء الطلاب/ المعلمين ومساعدتهم في الاندماج في الأنشطة المدرسية. وقد وجهت دراسة (مستريحي، 2016) لأهمية وجود معلمين متعاونين متميزين. ومتفاعلين بشكل أفضل مع الطلاب/ المعلمين كما ذكر ذلك (Ferber & Nillas، 2010). وقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة التي تناولت هذا المجال بحصر العبارات التي تخصه، وتوظيفها في أداة الدراسة.

وفي مجال المشرف الأكاديمي تفاوتت الدراسات السابقة في تشخيص دور المشرف الأكاديمي. ففي حين أثبتت دراسة (عيسى، 2013) ودراسة (غنوم، 2012) ودراسة (البابطين، 2011) إيجابيته وقيامه بدوره على الوجه المطلوب. جاءت دراسة (العنزي والطيب، 2017) ودراسة (البحيري، 2011) لتثبت غياب دوره المؤثر وقلة زياراته؛ وعليها وجهت دراسة (الشهري، 2013) لأهمية اختيار المشرفين المؤهلين لمتابعة الطلاب/ المعلمين في أثناء فترة التطبيق وإفادتهم. وقد استفادت الدراسة الحالية من دراسات هذا المجال في إثراء أداتها بعبارات هي محل تساؤل واختلاف.

وفي الجملة؛ فالدراسة الحالية تتشابه مع معظم الدراسات السابقة في الهدف العام، الذي يتمحور حول تقويم برنامج التربية العملية في كليات التربية. وتناولت هذه الدراسة برنامج التربية العملية في جامعة الطائف بهدف تقويم البرنامج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب/ المعلمين بالبرنامج. ولكن هذه الدراسة اختلفت عن معظم الدراسات السابقة في تناولها لجميع المجالات المرتبطة ببرنامج التربية العملية، وتوسعها في عينة الدراسة لتشمل أعضاء هيئة التدريس مع الطلاب/ المعلمين، والتعرّف على الفروق بينهما. كما أنها اختصت ببرنامج جامعة الطائف. وقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إثراء الجانب النظري وبناء أداة الدراسة، وتحفيز الباحث للقيام بهذه الدراسة على هذا المستوى وفي برنامج الجامعة التي ينتمي لها.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

يتناول الباحث منهج الدراسة وإجراءاتها على النحو الآتي:

منهج الدراسة

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ الذي يصف من خلاله وجهة نظر عينة الدراسة (الطلاب/ المعلمين والمشرفين الأكاديميين على التربية العملية) في مجالات التربية العملية، وذلك عن طريق استجابات العينة على فقرات الاستبانة المعدّة لذلك.

مجتمع الدراسة وعينته

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب التربية العملية في تخصص (التربية الإسلامية)، والبالغ عددهم (30) طالباً. وكذلك جميع المشرفين الأكاديميين على هؤلاء الطلاب/ المعلمين في مقرر التربية العملية من أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس، والبالغ عددهم (7) مشرفين. وقد طبّق الباحث الاستبانة على جميع أفراد مجتمع الدراسة.

صدق وثبات أداة الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم بناء استبانة وفقاً لمقياس التقييم المتسلسل، والمعروف بمقياس ليكرت aLikert-type (scalea)، وذلك بعد الرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة حول موضوع الدراسة. وقد جاءت الأداة في

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

نسختين؛ إحداهما لأعضاء هيئة التدريس المشرفين على التربية العملية، والأخرى للطلاب المعلمين من متخصصي التربية الإسلامية. وجاءت عبارات النسخة الأولى (26) عبارة، موزعة على مجالات التربية العملية الخمسة (مكتب التربية العملية–إدارة المدارس المتعاونة–المعلم المتعاون–الطالب المعلم–عام). كما جاءت عبارات النسخة الثانية (24) عبارة، موزعة على مجالات التربية العملية الخمسة (مكتب التربية العملية–إدارة المدارس المتعاونة–المعلم المتعاون–المشرف الأكاديمي–عام).

صدق الأداة: تم التحقق من صدق الأداة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في المجال التربوي. وبناءً على آراء المحكمين وتوجيهاتهم أُجريت بعض التعديلات اللازمة حتى خرجت الاستبانة في صورتها النهائية، وأصبحت صالحة للاستخدام.

ثبات الأداة: للتحقق من ثبات الأداة بنسختيها تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة ألفاكرونباخ (Cronbach's Alpha). والجدولين الآتيين يبيّنان ثبات الأداة (الاستبانة) على مجالاتها المختلفة.

جدول 1

يبيّن ثبات الاستبانة باستخدام معادلة ألفاكرونباخ (نسخة أعضاء هيئة التدريس)

رقم المجال	المجال	معامل الثبات
1	مكتب التربية العملية	0.89
2	إدارة المدارس المتعاونة	0.86
3	المعلم المتعاون	0.91
4	الطالب المعلم	0.89
5	عام	0.82
	إجمالي الاستبانة	**0.87**

جدول 2

يبيّن ثبات الاستبانة باستخدام معادلة ألفاكرونباخ (نسخة الطلاب المعلمين)

رقم المجال	المجال	معامل الثبات
1	مكتب التربية العملية	0.89
2	إدارة المدارس المتعاونة	0.86
3	المعلم المتعاون	0.91
4	المشرف الأكاديمي	0.91
5	عام	0.81
	إجمالي الاستبانة	**0.88**

يتضح من الجدولين السابقين (1 و 2) أن معامل ثبات الاستبانة مرتفع في مجالاتها المتعددة؛ إذ تراوحت ما بين (0.81) و (0.91). وجاء ثبات إجمالي الاستبانتين ما بين (0.87) و (0.88). وهي تعطي دلالة على موثوقية النتائج المحصّلة من تطبيقها على عينة الدراسة.

المعالجة الإحصائية

بعد جمع البيانات تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة كالتكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. كما تم استخدام معامل الارتباط بيرسون واختبار (t)، ومعامل الثبات ألفاكرونباخ.

نتائج الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم جمع البيانات من العينة (مشرفي التربية العملية من أعضاء هيئة التدريس، والطلاب/ المعلمين) عن طريقة نسختي الاستبانة اللتين صممتا لهذا الغرض، وتم استخراج التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لكل عبارة، وكذلك التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لكل مجال، وأيضاً تم استخراج المتوسط الحسابي للاستبانتين كل على حدة، وكذلك تم استخراج الفروق بين تكرار ونسب ومتوسطات العبارات المتوافقة بين الاستبانتين في إجابة السؤال الثالث.

وقد تم حساب النسبة المئوية بقسمة التكرار على عدد العينة جميعها. كما تم حساب المتوسط الحسابي لكل عبارة بجمع قيم البدائل لكل عبارة وقسمتها على عدد العينة. مع العلم أن قيم البدائل جاءت على النحو الآتي: (موافق=3 ،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صحيح لحدٍ ما=2 ، غير موافق=1) مضروباً في التكرار. كما تم حساب المتوسط الحسابي لكل مجال بجمع متوسطات عبارات المجال وقسمتها على عددها. وتم حساب المتوسط الحسابي لجميع الأداة بجمع متوسطات جميع العبارات وقسمتها على عددها.

وقد تم تقويم العبارات والمجالات وبرنامج التربية العملية وفق المتوسط الحسابي لها، وذلك وفق المدى الآتي: (موافق 2.34-3 ، صحيح لحدٍ ما 1.67-2.33 ، غير موافق 1-1.66). وقد تم الخروج بهذا المدى للبدائل وفق المعادلة الآتية: (أكبر قيمة-أقل قيمة)÷عدد البدائل= (3-1)÷3=0.66

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، والذي ينص على: "ما وجهة نظر مشرفي التربية العملية من أعضاء هيئة التدريس في مجالات التربية العملية المختلفة (مكتب التربية العملية-إدارة المدارس المتعاونة-المعلم المتعاون-الطالب المعلم)؟"

جدول 3

يبيّن التكرارات والمتوسطات الحسابية لإجابات أعضاء هيئة التدريس حول مجالات الدراسة

م	العبارة	موافق		صحيح لحد ما		غير موافق		المتوسط الحسابي
		ت	%	ت	%	ت	%	
1	قدّم مكتب التربية العملية برنامج تهيئة فعّال للطلاب.	5	71.4	2	28.6	0	0	2.71
2	حقق المكتب رغباتي في مكان تطبيق مقرر التربية العملية.	5	71.4	0	0	2	28.6	2.43
3	تواصل مكتب التربية العملية مع المستفيدين منه بشكل فاعل.	6	85.7	0	0	1	14.3	2.71
4	هيأ مكتب التربية العملية النماذج اللازمة في وقتها المناسب.	6	85.7	1	14.3	0	0	2.86
5	سعى مكتب التربية العملية في حلّ مشكلات المستفيدين منه.	6	85.7	0	0	1	14.3	2.71
	المتوسط الحسابي للمجال الأول (مكتب التربية العملية)							**2.69**
6	استقبلتك إدارة المدرسة في اللقاء الأول بشكل لائق.	7	100	0	0	0	0	3
7	كلفت إدارة المدرسة الطالب بمواد دراسية متناسبة مع تخصصه.	5	71.4	2	28.6	0	0	2.71
8	قدمت إدارة المدرسة التوجيهات الإدارية للطلاب.	4	57.1	2	28.6	1	14.3	2.43
9	أتاحت إدارة المدرسة للطالب المشاركة في الأنشطة اللاصفية.	3	42.9	4	57.1	0	0	2.43
10	ساعدت إدارة المدرسة الطالب في تكوين اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس.	6	85.7	0	0	1	14.3	2.71
11	تعاونت إدارة المدرسة مع الطالب في حل المشكلات المدرسية التي قابلته.	3	42.9	3	42.9	1	14.3	2.29
	المتوسط الحسابي للمجال الثاني (إدارة المدارس المتعاونة)							**2.60**
12	تواصل المعلم المتعاون مع طالب التربية العملية بشكل جيّد.	2	28.6	3	42.9	2	28.6	2
13	قام المعلم المتعاون بزيارات صفيّة لتقويم أداء الطالب المعلم.	0	0	5	71.4	2	28.6	1.71
14	قدّم المعلم المتعاون توجيهات تدريسية أفادت الطالب المعلم في أدائه.	1	14.3	4	57.1	2	28.6	1.86
15	تابع المعلم المتعاون مع المشرف الملاحظات والتوجيهات التدريسية.	1	14.3	4	57.1	2	28.6	1.86
16	يمتلك المعلم المتعاون خبرات تدريسية مفيدة للتوجيه التدريسي.	2	28.6	5	71.4	0	0	2.29
	المتوسط الحسابي للمجال الثالث (المعلم المتعاون)							**1.94**
17	التزم الطالب المعلم بالدوام الرسمي في مدرسة التطبيق.	5	71.4	2	28.6	0	0	2.71
18	استفاد الطالب من توجيهات المشرف الإدارية والتدريسية.	5	71.4	2	28.6	0	0	2.71
19	استطاع الطالب اكتساب علاقات إيجابية في المجتمع المدرسي.	5	71.4	2	28.6	0	0	2.71
20	وصل الطالب لمستوى مهني يسمح له بالالتحاق بمهنة التدريس.	6	85.7	1	14.3	0	0	2.86
21	تجنّب الطالب/ المعلم الوقوع في المشكلات المدرسية.	7	100	0	0	0	0	3

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

22	شارك الطالب/ المعلم في الأنشطة اللاصفية في المدرسة.	2	28.6	3	42.9	2	28.6	2
المتوسط الحسابي للمجال الرابع (الطالب/ المعلم)								**2.67**
23	طبيعة طلاب المدرسة المتعاونة متناسبة مع استعدادات المعلم المهنية.	2	28.6	5	71.4	0	0	2.29
24	عدد أيام التربية العملية يكفي لاستفادة الطالب المعلم منها.	2	28.6	1	14.3	4	57.1	1.71
25	ليس هناك مشكلة في دراسة المعلم مقررات أخرى مع التربية العملية.	1	14.3	0	0	6	85.7	1.29
26	تم توزيع الطلاب/ المعلمين حسب تخصصات المشرفين.	1	14.3	2	28.6	4	57.1	1.57
المتوسط الحسابي للمجال الخامس (عام)								**1.71**
المتوسط الحسابي لتقويم أعضاء هيئة التدريس لبرنامج التربية العملية								**2.32**

يتضح من الجدول السابق أن تقدير أعضاء هيئة التدريس حول مجموع مجالات برنامج التربية العملية "البرنامج كاملاً" جاءت بالموافقة إلى حدٍ ما، وبلغ متوسط درجة مجموع المجالات (2.32). وتفصيل هذه النتيجة تتبيّن بالنظر لمتوسط المجالات؛ فقد تراوحت تقديرات المجالات بين موافق وموافق إلى حدٍ ما. وكان مجال مكتب التربية العملية في الترتيب الأول بالموافقة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بدرجة (2.69)، يليه في الترتيب الثاني مجال الطالب/ المعلم بالموافقة أيضًا، وبدرجة قريبة من سابقه؛ بلغت (2.67). ثم جاء مجال إدارة المدارس المتعاونة في الترتيب الثالث بالموافقة، وبدرجة (2.60). وفي الترتيب الرابع مجال المعلم المتعاون بتقدير موافق إلى حدٍ ما، وبدرجة (1.94). والمجال العام في الترتيب الأخير بتقدير موافق إلى حدٍ ما، وبدرجة (1.71).

وبنظرة أكثر تفصيلاً لعبارات المجالات المختلفة يتبيّن أن جميع عبارات مجال مكتب التربية العملية الذي احتل الترتيب الأول جاءت تقديراتها بالموافقة التامة، وتراوحت درجاتها بين (2.86) و(2.43). وجاءت التقديرات بالموافقة على عبارات المجالين اللذين احتلا الترتيب الثاني والثالث ما عدا عبارتين جاء تقديرهما بالموافقة إلى حدٍ ما. وهما عبارة رقم (11) في مجال إدارة المدراس، والتي نصّت على: "تعاون إدارة المدرسة مع الطالب/ المعلم في حل المشكلات المدرسية التي قابلته"، وحصلت على درجة (2.29). وكذلك عبارة رقم (22) في مجال الطالب/ المعلم، والتي نصّت على: "مشاركة الطالب/ المعلم في الأنشطة اللاصفية في المدرسة"، وحصلت على درجة (2). كما جاءت تقديرات جميع عبارات مجال المعلم المتعاون الذي احتل الترتيب الرابع بالموافقة إلى حدٍ ما، وتراوحت درجاتها بين (2.29) و (1.71). وأخيراً جاءت عبارات المجال العام المتذيّل الترتيب منقسمة بين الموافقة إلى حدٍ ما للعبارتين (23) و(24)، وعدم الموافقة للعبارتين (25) و (26). وهما عبارتان نصتا على: "عدم وجود مشكلة في دراسة المعلم مقررات أخرى مع التربية العملية" و " توزيع الطلاب/ المعلمين حسب تخصصات المشرفين".

إن التقديرات والدرجات العامّة والتفصيلية لمجالات وعبارات الاستبانة توضّح أن أعضاء هيئة التدريس أعطوا تقديرات متوسطة عن برنامج التربية العملية عمومًا، وهم – تحديداً– موافقون على عبارات مجال مكتب التربية العملية، ومعظم عبارات مجال إدارة المدارس المتعاونة وعبارات مجال الطالب المعلم، وهذا يدل على نظرتهم الإيجابية عن هذه المجالات الثلاثة، باستثناء دور إدارات المدارس في مساعدة الطالب/ المعلم على حل المشكلات التي تواجهه في أثناء فترة التطبيق. بالإضافة إلى سلبيتها في مساعدتها لهم للاشتراك في أنشطة المدرسة اللاصفية. بالإضافة لمشكلة دراسة مقررات أخرى في أثناء فترة التطبيق. وهو ما يؤكد أهمية إعادة تصميم برامج إعداد المعلمين لتعطي مساحة مستقلة لبرنامج التربية العملية فيها.

وهذا التقدير السلبي لدوري إدارات المدارس تجاه الطالب/ المعلم، وهما أهم وظيفتين لإدارات المدارس في التربية العملية؛ يدعو عمادات كليات التربية والأقسام العلمية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المشرفة على تنفيذ برنامج التربية العملية لإقامة لقاءات مع إدارات مدارس التطبيق تسبق تنفيذ البرنامج؛ تناقش من خلالها آلية عمل إدارات المدارس في استقبال الطالب/ المعلم، وكيفية توجيهه وإشراكه في البيئة المدرسية بمختلف أنشطتها.

في المقابل نجد موافقة أعضاء هيئة التدريس إلى حدٍ ما على عبارات مجال المعلم المتعاون ونصف عبارات المجال العام، وعدم موافقتهم على نصف عبارات المجال العام، مما يدل على نظرتهم السلبية لهذين المجالين. وهو ما يدل على إحساسهم بحاجة الطالب/ المعلم لمزيد عناية واهتمام وتوجيه من جميع الأطراف المشتركين في الإشراف عليه في أثناء فترة التطبيق.

إن هذه النتيجة غير المرضية لما يتلقاه الطالب/ المعلم من توجيه في أثناء فترة التطبيق، يعطينا دلالة على أهمية مراجعة جميع مجالات التربية العملية أثناء التطوير، وألا يقتصر التقويم والتطوير على ما يتم تنفيذه داخل الحرم الجامعي أو من منسوبيه. بل يجب أن يمتد هذا التقويم والتطوير إلى الإجراءات التي تتم على الطالب/ المعلم في أثناء فترة التطبيق. كما أن هذه النتيجة السلبية للعبارات التي تتعلق باستفادة الطالب/ المعلم من إدارات المدارس والمعلمين المتعاونين يدعو لإجراء مزيد من اللقاءات وورش العمل والدورات التدريبية لهم. والتي تسهم في إدراكهم لأهمية الدور الذي يقومون به. كما تسهم في تعرف حاجاتهم العلمية والإدارية التي تساعدهم في اضطلاعهم بأدوارهم.

وقد اتفقت نتيجة هذا السؤال مع نتيجة دراسة (المحبوب وبودي، 2014) و(الشهري، 2013) و(عيسى، 2013) التي أثبتت أن نقاط القوة والموافقة أكثر من جوانب الضعف والرفض في البرنامج. واتفقت كذلك مع نتيجة دراسة (العنزي والطيب، 2017) و (Ferber & Nillas, 2010) و (الشعوان، 2002) و (عطية، 2002) و (اليحيى، 2002) في عدم كفاية قيام المعلم المتعاون بدوره. كما اتفقت نتيجة هذا السؤال مع نتيجة دراسة (التركي، 2014) و (الشهري، 2013) و (غنوم، 2012) في الدور الإيجابي لإدارة المدارس المتعاونة. وكذلك اتفقت مع نتيجة دراسة (البحيري، 2011) و (شمو، 2001) في وجود مشكلة من جمع الطالب/ المعلم بين برنامج التربية العملية ودراسة مقررات أكاديمية أخرى. كما اتفقت نتيجة هذا السؤال مع نتيجة دراسة (غنوم، 2012) في الدور الجيد الذي يقوم به مكتب التربية العملية. واتفقت مع نتيجة دراسة (Oh & Etc, 2005) وجود الثقة في مستوى الطلاب وإلمامهم بأدوارهم التدريسية. في المقابل نجد أن نتيجة هذا السؤال اختلفت مع دراسة (العقول، 2012) في دور المعلم المتعاون. وتختلف مع دراسة (البحيري، 2011) في دور إدارة المدارس المتعاونة.

وتعدُّ نتيجة هذا السؤال ذات دلالة نسبية تتأكد بالنظر لنتيجة السؤال التالي، الذي يعطينا تصوراً عن وجهة نظر الطالب/ المعلم _نفسه_ في المجالات التي سبق مناقشتها، بالإضافة إلى وجهة نظرهم تجاه أعضاء هيئة التدريس الذين يتولون الإشراف عليهم في أثناء فترة التطبيق. ومن خلال هذا السؤال التالي نستطيع أن نخرج بتصور أشمل وأدق عن مختلف المجالات التي ترتبط ببرنامج التربية العملية

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، والذي ينص على: "ما وجهة نظر الطلاب/ المعلمين (التربية الإسلامية) في مجالات التربية العملية المختلفة (مكتب التربية العملية–إدارة المدارس المتعاونة–المعلم المتعاون–المشرف الأكاديمي)؟"

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول 4

يبيّن التكرارات والمتوسطات الحسابية لإجابات الطلاب/ المعلمين حول مجالات الدراسة

م	العبارة	موافق		صحيح لحد ما		غير موافق		المتوسط
		ت	%	ت	%	ت	%	الحسابي
1	قدّم مكتب التربية العملية برنامج تهيئة فعّال للطلاب.	15	50	11	36.7	4	13.3	2.37
2	حقق المكتب رغباتي في مكان تطبيق مقرر التربية العملية.	12	40	10	33.3	8	26.7	2.13
3	تواصل مكتب التربية العملية مع المستفيدين منه بشكل فاعل.	12	40	16	53.3	2	6.7	2.33
4	هيأ مكتب التربية العملية النماذج اللازمة في وقتها المناسب.	15	50	12	40	3	10	2.40
5	سعى مكتب التربية العملية في حلّ مشكلات المستفيدين منه.	14	46.7	14	46.7	2	6.7	2.40
	المتوسط الحسابي للمجال الأول (**مكتب التربية العملية**)							**2.34**
6	استقبلتك إدارة المدرسة في اللقاء الأول بشكل لائق.	22	73.3	7	23.3	1	3.3	2.70
7	كلفت إدارة المدرسة الطالب بمواد دراسية متناسبة مع تخصصه.	21	70	7	23.3	2	6.7	2.63
8	قدمت إدارة المدرسة التوجيهات الإدارية للطلاب.	15	50	10	33.3	5	16.7	2.33
9	أتاحت إدارة المدرسة للطالب المشاركة في الأنشطة اللاصفية.	11	36.7	12	40	7	23.3	2.13
10	ساعدت إدارة المدرسة الطالب في تكوين اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس.	16	53.3	10	33.3	4	13.3	2.40
11	تعاونت إدارة المدرسة مع الطالب في حل المشكلات المدرسية التي قابلته.	15	50	13	43.3	2	6.7	2.43
	المتوسط الحسابي للمجال الثاني (**إدارة المدارس المتعاونة**)							**2.44**
12	تواصل المعلم المتعاون مع الطالب/ المعلم بشكل جيّد.	15	50	10	33.3	5	16.7	2.33
13	قام المعلم المتعاون بزيارات صفيّة لتقويم أداء الطالب/ المعلم.	11	36.7	13	43.3	6	20	2.17
14	قدّم المعلم المتعاون توجيهات تدريسية أفادت الطالب/ المعلم في أدائه.	14	46.7	12	40	4	13.3	2.33
15	تابع المعلم المتعاون مع المشرف الملاحظات والتوجيهات التدريسية.	5	16.7	12	40	13	43.3	1.73
16	يمتلك المعلم المتعاون خبرات تدريسية مفيدة للتوجيه التدريسي.	12	40	14	46.7	4	13.3	2.27
	المتوسط الحسابي للمجال الثالث (**المعلم المتعاون**)							**2.17**
17	تواصل المشرف مع إدارة المدرسة بما يخدم العملية الإشرافية.	13	43.3	14	46.7	3	10	2.33
18	اهتم المشرف بالجوانب النفسية لطالب التربية العملية.	15	50	9	30	6	20	2.30
19	قام بزيارات إشرافية بالقدر الذي احتجته لمتابعة أدائك التدريسي.	15	50	8	26.7	7	23.3	2.27
20	قدّم توجيهات أسهمت في تحسين أدائك التدريسي.	16	53.3	11	36.7	3	10	2.43
21	حثك على تنمية مهاراتك التدريسية من خلال التعلم الذاتي.	16	53.3	10	33.3	4	13.3	2.40
	المتوسط الحسابي للمجال الرابع (**المشرف الأكاديمي**)							**2.35**
22	طبيعة طلاب المدرسة المتعاونة متناسبة مع استعدادات المعلم المهنية.	18	60	10	33.3	2	6.7	2.53
23	عدد أيام التربية العملية يكفي لاستفادة الطالب المعلم منها.	17	56.7	11	36.3	2	6.7	2.50
24	ليس هناك مشكلة في دراسة المعلم مقررات أخرى مع التربية العملية.	2	6.7	12	40	16	53.3	1.53
	المتوسط الحسابي للمجال الخامس (**عام**)							**2.19**
	المتوسط الحسابي لتقويم الطلاب/ المعلمين لبرنامج التربية العملية							**2.29**

يتضح من الجدول السابق أن تقدير الطلاب/ المعلمين لمجموع مجالات برنامج التربية العملية "البرنامج كاملاً" جاءت بالموافقة إلى حدٍ ما، وبلغ متوسط درجة مجموع المجالات (2.29). وتفصيل هذه النتيجة تتبيّن بالنظر لمتوسط المجالات؛ إذ تراوحت تقديرات المجالات بين موافق وموافق إلى حدٍ ما. وجاء مجال إدارة المدارس المتعاونة في الترتيب

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الأول بالموافقة من وجهة نظر الطلاب/ المعلمين بدرجة (2.44)، يليه في الترتيب الثاني مجال المشرف الأكاديمي بالموافقة أيضًا، وبدرجة بلغت (2.35). كما جاء مجال مكتب التربية العملية في الترتيب الثالث بالموافقة أيضاً، وبدرجة (2.34). وفي الترتيب الرابع المجال العام بتقدير موافق إلى حدٍ ما، وبدرجة (2.19). ومجال المعلم المتعاون في الترتيب الأخير بتقدير موافق إلى حدٍ ما، وبدرجة (2.17).

وبنظرة أكثر تفصيلاً لعبارات المجالات المختلفة يتبيّن أن عبارات مجال إدارة المدارس المتعاونة الذي احتل الترتيب الأول غلب على تقديراتها الموافقة التامة، وتراوحت درجاتها بين (2.70) و (2.40)، عدا عبارتي (8) و (9) إذ جاء تقديراتهما بالموافقة إلى حدٍ ما، ودرجتاهما (2.33) و (2.13) على التوالي. وهما معنيّتان بتقديم التوجيهات الإدارية وإتاحة المشاركة في الأنشطة اللاصفية. وجاءت التقديرات بالموافقة والموافقة إلى حدٍ ما على عبارات المجالين اللذين احتلا الترتيب الثاني والثالث؛ والمعنيّين بالمشرف الأكاديمي ومكتب التربية العملية، وتراوحت درجات عباراتيهما بين (2.43) و (2.13). وجاءت عبارتان بالموافقة من المجال العام المحتل للترتيب الرابع، والعبارة الأخيرة بعدم الموافقة، والتي نصت على: " عدم وجود مشكلة في دراسة المعلم مقررات أخرى مع التربية العملية". وحصلت على درجة (1.53). وأخيراً جاءت تقديرات جميع عبارات مجال المعلم المتعاون الذي جاء في الترتيب الأخير بالموافقة إلى حدٍ ما، وتراوحت درجاتها بين (2.33) و (1.73).

إن التقديرات والدرجات العامّة والتفصيلية لمجالات وعبارات الاستبانة توضّح أن الطلاب/ المعلمين أعطوا تقديرات متوسطة عن برنامج التربية العملية بوجهٍ عام. وهو ما يؤكد ضرورة الاستمرار في تطوير البرنامج.

كما وضحت النتائج أن معظم عبارات مجال إدارة المدارس المتعاونة حصل على الموافقة، وهذا يدل على نظرتهم الإيجابية عن هذا المجال، عدا العبارتين اللتين تشيران لتقديم التوجيهات الإدارية، وإتاحة المشاركة في الأنشطة الصفية. وهو ما يؤكد على ما ذهب إليه أعضاء هيئة التدريس في هذا الجانب .

في حين رأى الطلاب/ المعلمين أن نصف عبارات مجال المشرف الأكاديمي ومجال مكتب التربية العملية متوسطة التقدير. وهذا يشير للحاجة الماسة لإعادة النظر في أدوارهما وإجراءاتهما مع الطلاب/ المعلمين، خصوصاً أن هذين المجالين هما أقرب المجالات للطالب/ المعلم، وهما اللذان يقع عليهما العبء الأكبر في مساعدة الطالب المعلم على تجاوز مرحلة التطبيق بإيجابية.

في المقابل نجد موافقة الطلاب/ المعلمين إلى حدٍ ما على جميع عبارات مجال المعلم المتعاون، وهذا يعني حاجة هذا المجال لإعادة نظر في جميع أدواره، وضرورة عناية الكليات والأقسام المعنية بالبرنامج بانتقاء المعلمين المتعاونين، وتحفيزهم وتأهيلهم ليقوموا بأدوارهم المهمة في أثناء فترة التطبيق.

وعند النظر للمجال العام لم ير الطلاب/ المعلمون بأساً في طبيعة طلاب مدارس التطبيق ولا في عدد أيامه، ولكنهم رفضوا دراسة مقررات أخرى مع برنامج التربية العملية، وهي النقطة الوحيدة التي كان رأيهم فيها جازماً بالرفض، مما يدل على ضرورة أخذ هذا الأمر في الحسبان عند بناء برامج إعداد المعلمين.

وقد اتفقت نتيجة هذا السؤال مع نتيجة دراسة (المحبوب وبودي، 2014) و(الشهري، 2013) و(عيسى، 2013) التي أثبتت أن نقاط القوة والموافقة أكثر من جوانب الضعف والرفض في البرنامج. واتفقت كذلك مع نتيجة دراسة (مستريحي، 2016) و(والشهري، 2013) و(غنوم، 2012) في إيجابية إدارات المدارس المتعاونة. كما اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (مستريحي، 2016) و (غنوم، 2012) و(البابطين، 2011) و(Spooner & Etc, 2008) و(شمو، 2001) في إيجابية المشرف الأكاديمي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

واتفقت أيضاً مع نتيجة دراسة (العنزي والطيب، 2017) و(البحيري، 2011) في ضرورة التفرغ للتربية العملية. واتفقت كذلك مع نتيجة دراسة (العنزي والطيب، 2017) و(مستريحي، 2016) و (البحيري، 2011) و (Ferber & Nillas, 2010) و (الشعوان، 2002) و(عطية، 2002) و(اليحيى، 2002) في سلبية مشاركة المعلم المتعاون في الإشراف على الطالب/ المعلم.

في المقابل نجد أن نتيجة هذا السؤال اختلفت مع نتيجة دراسة (البحيري، 2011) في سلبية إدارة المدارس المتعاونة. واختلفت مع نتيجة دراسة (العنزي والطيب، 2017) في ضعف دور المشرف الأكاديمي. كما اختلفت مع نتيجة دراسة (عيسى، 2013) و(غنوم، 2012) في الموافقة التامة على دور مكتب التربية العملية. وكذلك اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة (عيسى، 2013) و(Spooner & Etc, 2008) في الدور الإيجابي للمعلم المتعاون.

وفي العموم فإن نقاط الاتفاق بين نتائج هذا السؤال ونتائج الدراسات السابقة أكثر من نقاط الاختلاف؛ مما يدل على مصداقية النتائج وفشوّها في معظم برامج التربية العملية. وهذا يدعو لأخذها بالاعتبار وبجديّة عند تطوير هذه البرامج.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، والذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات عينتي الدراسة في مجالات التربية العملية المتكررة لديهم؟"

للتعرف على الفروق بين متوسطات استجابات عينتي الدراسة (أعضاء هيئة التدريس والطلاب/ المعلمين)؛ عُقِدت مقارنة للمتوسطات الحسابية لجميع عبارات الاستبانة ومجالاتها المشتركة بينهم. وذلك في الجدول الآتي:

جدول 5

يبيّن الفروق بين النسب المئوية والمتوسطات الحسابية لعينة الدراسة في مجالاتها المشتركة

م	العبارة		موافق		صحيح لحد ما		غير موافق		المتوسط الحسابي	
			الطالب	المشرف	الطالب	المشرف	الطالب	المشرف	الطالب	المشرف
1	قدّم مكتب التربية العملية برنامج تهيئة فعّال للطلاب. (1-1)	%	50	71.4	36.7	28.6	13.3	0	2.37	2.71
2	حقق المكتب رغباتي في مكان تطبيق مقرر التربية العملية(2-2)	%	40	71.4	33.3	0	26.7	28.6	2.13	2.43
3	تواصل مكتب التربية العملية مع المستفيدين منه بشكل فاعل(3-3)	%	40	85.7	53.3	0	6.7	14.3	2.33	2.71
4	هيأ مكتب التربية العملية النماذج اللازمة في وقتها المناسب. (4-4)	%	50	85.7	40	14.3	10	0	2.40	2.86
5	سعى مكتب التربية العملية في حلّ مشكلات المستفيدين منه. (5-5)	%	46.7	85.7	46.7	0	6.7	14.3	2.40	2.71
6	استقبلتك إدارة المدرسة في اللقاء الأول بشكل لائق. (6-6)	%	50	100	23.3	0	3.3	0	2.70	3
7	كلفت إدارة المدرسة الطالب بمواد دراسية متناسبة مع تخصصه(7-7)	%	70	71.4	23.3	28.6	6.7	0	2.63	2.71
8	قدمت إدارة المدرسة التوجيهات الإدارية للطلاب.(8-8)	%	50	57.1	33.3	28.6	16.7	14.3	2.33	2.43

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

م	العبارة		موافق		صحيح لحد ما		غير موافق		المتوسط الحسابي	
			الطالب	المشرف	الطالب	المشرف	الطالب	المشرف	الطالب	المشرف
9	أتاحت إدارة المدرسة للطالب المشاركة في الأنشطة اللاصفية. (9-9)	%	36.7	71.4	40	28.6	23.3	0	2.13	2.43
10	ساعدت إدارة المدرسة الطالب في تكوين اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس. (10-10)	%	53.3	71.4	33.3	0	13.3	28.6	2.40	2.71
11	تعاونت إدارة المدرسة مع الطالب في حل المشكلات المدرسية التي قابلته. (11 -11)	%	50	85.7	43.3	0	6.7	14.3	2.43	2.29
12	تواصل المعلم المتعاون مع طالب التربية العملية بشكل جيّد. (12 -12)	%	50	85.7	33.3	14.3	16.7	0	2.33	2
13	قام المعلم المتعاون بزيارات صفيّة لتقويم أداء الطالب المعلم. (13-13)	%	36.7	85.7	43.3	0	20	14.3	2.17	1.71
14	قدّم المعلم المتعاون توجيهات تدريسية أفادت الطالب المعلم في أدائه. (14 -14)	%	46.7	100	40	0	13.3	0	2.33	1.86
15	تابع المعلم المتعاون مع المشرف الملاحظات والتوجيهات التدريسية. (15 -15)	%	16.7	71.4	40	28.6	43.3	0	1.73	1.86
16	يمتلك المعلم المتعاون خبرات تدريسية مفيدة للتوجيه التدريسي. (16-16)	%	40	57.1	46.7	28.6	13.3	14.3	2.27	2.29
17	طبيعة طلاب المدرسة المتعاونة متناسبة مع استعدادات المعلم المهنية. (22-23)	%	60	28.6	33.3	71.4	6.7	0	2.53	2.29
18	عدد أيام التربية العملية يكفي لاستفادة الطالب المعلم منها. (23- 24)	%	56.7	28.6	36.3	14.3	6.7	57.1	2.50	1.71
19	ليس هناك مشكلة في دراسة المعلم مقررات أخرى مع التربية العملية.(24-25)	%	6.7	28.6	40	0	53.3	85.7	1.53	1.29
المتوسط الحسابي لمجال مكتب التربية العملية			المتوسط الحسابي لمجال إدارة المدارس		المتوسط الحسابي لمجال المعلم المتعاون				المتوسط الحسابي للمجال العام	

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

م	العبارة	موافق		صحيح لحد ما		غير موافق		المتوسط الحسابي	
		الطالب	المشرف	الطالب	المشرف	الطالب	المشرف	الطالب	المشرف
	المتوسط الحسابي لعبارات الاستبانة في المجالات المشتركة	2.44	2.60	2.17	1.94	2.19	1.76	2.34	2.69
				الطالب	المشرف				
				2.28	2.25				

يتضح من الجدول السابق أن متوسطي تقدير عينتي الدراسة (أعضاء هيئة التدريس الطلاب/ المعلمين) اتفقا في مجموع عبارات الاستبانة المشتركة بينهم. إذ بلغ متوسط تقديراتهم (2.25) و (2.28) على التوالي. وهي تعني موافقة العينة إلى حدٍ ما على المجالات والعبارات المشتركة. وهذا يعني أن عينتي الدراسة ترى أن برنامج التربية العملية جيد إلى حدٍ ما، ومن ثم يحتاج إلى التقويم والتطوير.

وبنظرة أعمق لهذه النتيجة نجد أن متوسطات تقدير عينتي الدراسة اتفقت في جميع مجالات التربية العملية؛ إذ جاءت بالموافقة على مجال مكتب التربية العملية ومجال إدارة المدارس المتعاونة، كما جاءت بالموافقة إلى حدٍ ما في مجال المعلم المتعاون والمجال العام. وهذه النتيجة تدل على رضى عينتي الدراسة عن أداء مكتب التربية العملية، وكذلك عن إدارة المدارس المتعاونة. وأن الجهد الأكبر لتطوير البرنامج ينبغي أن ينصب على مجال المعلم المتعاون والمجال العام.

ولعرض نتيجة أكثر دقةً ووضوحاً حول مجالات برنامج التربية العملية، ولتكون مساعدة في تقديم توصيات إجرائية محددة؛ سيتم عرض النتيجة التفصيلية لعبارات المجالات المختلفة. إذ جاءت جميع عبارات مجالي مكتب التربية العملية وإدارة المدارس المتعاونة بالموافقة لدى عينتي الدراسة أو أحدهما، وهذا يعني إيجابية هذين المجالين في البرنامج.

وفي مجال المعلم المتعاون جاءت جميع عباراته بالموافقة إلى حدٍ ما من عينتي الدراسة، وهذا يعني حاجة هذا المجال للعناية في جميع عناصره. كما اتفقت عينتا الدراسة في المجال العام حول العبارة الأخيرة رقم (19)، والتي تنص على: "عدم وجود مشكلة في دراسة المعلم مقررات أخرى مع التربية العملية". وحصلت هذه العبارة على أقل الدرجات بين جميع عبارات الاستبانة لدى عينتي الدراسة (1.29) و(1.53) على التوالي. وهذا يعني أن المجال العام يحتاج لمزيد عناية، وأنه ينبغي ألا يدرس الطالب/ المعلم مقررات أخرى في أثناء التربية العملية.

إن هذه النتائج المتوافقة التي تم التوصل لها في هذه الدراسة من خلال أسئلتها الثلاثة السابقة، وما تم من توافق مع نتائج الدراسات السابقة كما تم عرضه في نتيجة السؤالين السابقين؛ ليعطي تصوراً لواقع برنامج التربية العملية في جامعة الطائف بشكل دقيق وتفصيلي، فقد برزت جوانب القوة التي تحتاج لمزيد تعزيز، واتضحت جوانب الضعف التي تحتاج لمراجعة وتقويم وتطوير.

وحتى تكون هذه النتيجة مثمرة، وتقدّم توجيهاً علمياً وعملياً إجرائياً مركزاً؛ تم تقديم مجموعة من التوصيات الإجرائية والمقترحات البحثية، بدءاً بالتوصيات والمقترحات العامة والمتفق على نتائجها، ثم التوصيات والمقترحات الخاصة من إجابة السؤال الأول التي لم تُذكر في المتفق عليها، ثم التوصيات والمقترحات الخاصة من إجابة السؤال الثاني التي لم تُذكر في المتفق عليها كذلك. وهي على النحو الآتي:

أ. التوصيات الإجرائية:

من خلال إجابات عينتي الدراسة المشاركين فيها يمكن التوصية بالقيام بالإجراءات الآتية لتطوير البرنامج وتجويده:

1. تكوين لجنة على مستوى قسم المناهج وتكنولوجيا التعليم لتتولى صياغة آلية تطوير برنامج التربية العملية وفق ما

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

توصلت له هذه الدراسة وغيرها من الدراسات السابقة أو التي تقرّ لأجل التطوير.

2. تعزيز أدوار مكتب التربية العملية، وذلك من خلال الاستمرار في التواصل مع المستفيدين منه، وتحقيق رغباتهم قدر المستطاع، وحل المشكلات التي تعترضهم، وتوفير النماذج التي يحتاجونها في وقتها، وتنفيذ برنامج التهيئة كل عام.

3. تعزيز أدوار إدارات المدارس المتعاونة، وذلك من خلال شكرها على ما تقوم به من حسن استقبال المشرف الأكاديمي والطالب/ المعلم، ومساعدته في تكوين اتجاهات إيجابية عن التعليم، وتكليفه بمواد تناسب تخصصه. وحثّها على تقديم التوجيهات الإدارية وحل المشكلات التي تعترضه. كما ينبغي توجيه إدارات المدارس لإتاحة الفرصة للطالب/ المعلم بالمشاركة في الأنشطة اللاصفية.

4. إعادة النظر في اختيار المعلمين المتعاونين، والتحقق من امتلاكهم خبرات تدريسية تفيد الطالب/ المعلم، وإقامة الدورات التدريبية واللقاءات التوجيهية لتعريفهم بأدوارهم في برنامج التربية العملية؛ كالتواصل الإيجابي مع الطالب/ المعلم، والقيام بالزيارات الصفية له، وتقديم التوجيهات التدريسية المفيدة له، والتنسيق مع المشرف الأكاديمي في الملاحظات والتوجيهات التدريسية.

5. إعادة النظر في المجال العامّ لبرنامج التربية العملية، وذلك باختيار المدارس المتناسبة مع طالب التربية العملية من حيث نوعية طلابها، وزيادة عدد أيام التربية العملية لتبلغ (4-5) أيام بدلاً من (3) أيام، والتي تعدُّ غير كافية، ولا تسمح للطالب/ المعلم بالاندماج التام في البيئة المدرسية. وأهم جزئية يجب أن تراعى عند تطوير برنامج التربية العملية ألا يدرس الطالب مقررات أخرى أثناء انتظامه في البرنامج.

6. تقنين القبول في برنامج الدبلوم العام في التربية بما يتوافق مع الإمكانات البشرية والأكاديمية التخصصية المتاحة، بحيث لا يتم قبول أي طالب لا يمكن أن يتوفر له المشرف الأكاديمي المتخصص أثناء برنامج التربية العملية. ويكون توزيع الطلاب/ المعلمين في البرنامج على المشرفين الأكاديميين وفق التخصص الدقيق لهم.

7. حث المشرفين الأكاديميين على تكثيف الزيارات الإشرافية للطلاب/ المعلمين مع مراعاة الجانب النفسي لهم في أثناء تلك الزيارات، وذلك من أجل الاطلاع على أداء الطالب/ المعلم داخل البيئة الصفية والمدرسية. ومساعدته في البوح بالمشكلات التي تعترض أداءه، والسعي في حلّها له.

ب. المقترحات البحثية:

من خلال إجابات عينتي الدراسة المشاركين فيها يمكن اقتراح البحوث الآتية:

1. فاعلية برنامج التربية العمليّة المطوّر بجامعة الطائف في تجويد الأداء التدريسي للطلاب/ المعلمين وتحسين اتجاهاتهم نحو مهنة التعليم.

2. تقويم برنامج التربية العملية بجامعة الطائف من وجهة نظر قائدي المدارس المتعاونة والمعلمين المتعاونين.

3. فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتعريف المعلمين المتعاونين بأدوارهم تجاه الطلاب/ المعلمين أثناء انتظامهم في برنامج التربية العملية.

4. المشكلات المدرسية التي يواجهها الطالب/ المعلم أثناء برنامج التربية العملية وسبل حلّها.

5. الخصائص الفنية والإدارية والبشرية المثالية للمدارس المتعاونة في تطبيق برنامج التربية العملية.

المراجع

البابطين، عبدالرحمن عبدالوهاب. (2011). واقع ممارسة مشرف التربية الميدانية لأسلوب الزيارة الإشرافية الصفية كما يراها طلاب التربية الميدانية بكلية التربية في جامعة الملك سعود. *مجلة جامعة الملك سعود – العلوم التربوية والدراسات الاسلامية-السعودية، مج 23، ع 2*، ص249-280.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

البحيري، محمد حامد. (2011). المشكلات التي تواجه المعلمين (تخصص العلوم الشرعية) في مقرر التربية الميدانية وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية – عين شمس –مصر، ع 35، ج 2*، ص195–219.

التركي، خالد محمد. (2014). تقويم برنامج التربية العملية بكلية التربية–الخمس. *مجلة التربوي –كلية التربية بالخمس – جامعة المرقب – ليبيا، ع5*، ص166–199.

الحداد، إقبال عباس. (2016). المشكلات النفسية والتربوية التي تواجه طالبات التربية العملية في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت. *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية (الكويت)، س42، ع163*، ص215–278.

الرويثي، إيمان محمد. (2017). تصور مقترح لتطوير التربية العملية في برنامج الدبلوم العام في التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. *مجلة العلوم التربوية _ جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ع9*، ص169_242.

السلمي، عبدالإله تميم. (2014). *الكفايات المهنية اللازمة لمعلم مادة التوحيد في المرحلة الثانوية وفق نظام المقررات من وجهة نظر كل من معلمي التربية الإسلامية ومشرفيها بمنطقة مكة المكرمة*. (رسالة ماجستير). جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الشعوان، عبدالرحمن محمد. (2002). دور المعلم المتعاون في التربية الميدانية. *رسالة التربية وعلم النفس –السعودية، ع 18*، ص91–142.

شمو، محاسن إبراهيم. (2001). تقويم برنامج التربية العملية: دراسة ميدانية من واقع وجهات نظر عينة من مديرات المدارس المتوسطة بالمدينة المنورة. *مجلة جامعة الملك عبد العزيز – العلوم التربوية –السعودية، مج 14*، ص7–43.

الشهري، أمل ظافر. (2013). تقويم التربية العملية لطالبات المستوى الثامن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطالبات في كلية التربية جامعة نجران. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس – السعودية، ع 39، ج 2*، ص90–121.

الشهري، ظافر محمد (2012). *تقييم الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير المهنية للمعلم السعودي*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الطائف.

عبدالخالق، سامح إبراهيم. (2015). تصور مقترح لتطوير برنامج التربية العملية في ضوء التحديات المعاصرة و المستقبلية. *العلوم التربوية – مصر، مج23، ع4، ص179–260*.

العبسي، ثريا عبدالجليل. (2015). واقع برنامج التربية العملية ضمن نشاطات الخبرة الميدانية في جامعة طيبة بالمدينة المنورة في ضوء معايير الهيئة الوطنية السعودية للتقويم والاعتماد الأكاديمي. *المجلة السعودية للتعليم العالي– السعودية، ع14*، ص163–203.

عطية، عماد محمد. (2002). تفعيل الدور الإشرافي للمدرسة في التربية الميدانية. *مجلة كلية التربية بأسوان – مصر، ع 16، ص129–171*.

العقول، حسن علي. (2012). دور المعلم المتعاون من وجهة نظر طلاب التربية الميدانية بكلية المعلمين بجامعة الملك سعود. *الثقافة والتنمية – مصر، س 12، ع 57*، ص38–75.

العنزي، فياض حامد والطيب، محمد نور. (2017). تقويم مقرر التربية الميدانية لطلاب العلوم ببرنامج الدبلوم العام في التربية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. *ندوة التقويم في التعليم الجامعي؛ مرتكزات وتطلعات. جامعة الجوف –السعودية*، سكاكا: قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية – جامعة الجوف، ص36–46.

عيسى، فاطمة مصطفى. (2013). تقويم برنامج التربية العملية في جامعة الدمام ومقترحات تطويره. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس – السعودية، ع36، ج4*، ص259–276.

عيسى، محمد. أحمد. (2011). تقويم أداء معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية لجودة الأداء التدريسي. *مجلة كلية التربية بالمنصورة – مصر، ع 76، ج (2)*، ص332 – 380.

غنوم، أحمد عبدالكريم. (2012). التربية الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك خالد: الواقع والمأمول. *دراسات تربوية ونفسية: مجلة كلية التربية بالزقازيق – مصر، ع 77*، ص171–218.

المحبوب، عبدالرحمن وبودي، زكي. (2014). تقييم طلبة كلية التربية لبرنامج التربية العملية بجامعة الملك فيصل. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل – العلوم الإنسانية والإدارية، مج15، ع1*، ص69–109.

مستريحي، قطنة أحمد. (2016). واقع التربية العلمية في كليات التربية بجامعة حفر الباطن من وجهة نظر الطالبات المتدربات ومقترحات تطويرها. *العلوم التربوية –مصر، مج24، ع1*، ص403–439

النهار، ت. (2000). التربية العملية: استراتيجية مقترحة في ضوء بعض الخبرات المتقدمة. *مجلة اتحاد الجامعات العربية –الأردن، ع 37*، ص5–29.

اليحيى، عبدالله سعد. (2002). دور المعلم الأساسي للعلوم الشرعية في إرشاد الطالب المعلم أثناء التربية الميدانية. *رسالة التربية وعلم النفس – السعودية، ع 17، ص89–111*.

Abdul-khaleq, Sameh Ibrahim. (2015). Conception Proposal to develop Practical Education Program In the light of Contemporary and Future Challenges. *Educational Sciences, Egypt, 23, (4)*, 179-260.

Addison, A. W. (2010). A study of the effects of the length of student-teaching experiences on new teacher efficacy (Order No. 3440877). Available from Education Database.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Educational Sciences, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, (9), 169-242.

Al-Shawan, AbdulRahman Mohammed. (2002). The Cooperating Teacher Role in Teacher Education. *The Journal of Education and psychology (Resalah), Saudi Arabia, (18)*, 91-142.

Al-Shehry, Amal Zafer. (2013). Practicel Teaching Assessment for eighth level female students from the perspective of Faculty members and female students in the Faculty of Education, Najran university. *Arabic studies in Education and Psychology, Saudi Arabia, 39, (2)*, 90-121.

Al-Shehry, Zafer Mohammed. (2011). *Instructional performance Assessment for Islamic Education teachers in Primary stage in the light of the professional standards for the Saudi teacher.* (Unpublished master thesis). AlTaif University.

Al-Sulami, Abdel-Ella Tamim. (2014). *Professional competencies required for Monotheism teacher in the secondary stage According to the curriculum system from the perspective of both Islamic education teachers and supervisors, Mecca.* (Master thesis). Umm Al Qura University, Mecca.

Al-Turki, Khalid Mohammed. (2014). Assessment of Practice Teaching Program, Faculty of Education, Alkhms. *Educational Journal, Alkhms, Al - Muraqeb University, Libya, 5*, 166-199.

Al-Yahya, Abdullah Saad. (2002). The role of the main teacher of Islamic sciences in guiding the student teacher during field education. *The Journal of Education and psychology (Resalah), Saudi Arabia,* 17, 89-111.

Attiah, Emad Mohammed. (2002). Activation the supervisory role of the school in Practice Teaching. *Faculty of Education Journal, Aswan, Egypt, (16)*, 129-171.

Davis, J. S. (2013). Storying the Student Teaching Experience: Trying on Teaching Personae. *Clearing House*, *86*(3), 121-124.

Essa, Mohmed. Ahmed. (2011). Performance Assessment of Islamic Education teachers in the secondary stage in the light of Professional standards for the quality of teaching performance. *Faculty of Education Journal, Mansoura, Egypt, 76 (2)*, 332-380.

Ferber, T., & Nillas, L. A. (2010). Through the Eyes of Student Teachers: Successes and Challenges in Field Teaching Experiences. *National Teacher Education Journal*, *3*(2), 61-86.

Al-Aqoul, Hassan Ali. (2012), The role of the Assistant Teacher from the perspective of Field Education Students in the teachers faculty, King Saud university. *Culture and development, Egypt, 12, (57)*, 38-75.

Al-Babtain, Abdul Rahman Abdel Wahab. (2011). Supervising Classroom Teaching as Perceived by student Teachers at the College of Education - King Saud University. *King Saud University Journal, Educational Sciences and Islamic Studies, Saudi Arabia, 23, (2)*, 249- 280.

Al-Beheiry, Mohamed Hamed. (2011). Problems that face teachers (Islamic sciences major) in the course of field education, and its relation with some variables. *Faculty of Education Journal, Ain Shams, Egypt, 35 (2),* 195-219.

Al-Ebsi, Thraya Abdul Jalil. (2015). The current practicum program as one of field experience activities In light of the standards of the Saudi National Commission for Academic Accreditation and Assessment, Taiba University, Medina, *Saudi Journal for Academic Education, Saudi Arabia, (14)*, 163-203.

Al-Enezy, Fayad Hamed and Al-Tayeb, Mohamed Nour. (2017). Assessment of the Field Education course for science students in General Diploma Program from the Students' perspective. *Symposium on Assessment of Academic Education, Anchors and Aspirations. Al-Jouf University, Saudi Arabia,* Skaka: Curriculum and Teaching Methods Department, Faculty of Education, Al-Jouf University, 36-46.

Al-Haddad, Iqbal Abbas. (2016). Psychological and Educational problems that face the Students of Practice Teaching in the Faculty of Basic Education, Kuwait. *Journal of Gulf and Arabian Peninsula Studies (Kuwait), 42, (163)*, 215-278.

Al-Mahboob, Abdulrahman and Boudy, Zaki. (2014). Students' Assessment of Practice Teaching Program in the College of Education, King Faisal University. *Scientific Journal of King Faisal University-Humanities and Management Sciences, 15 (1)*, 69-109.

Al-Nahar, T. (2000). Practical Education: Proposed Strategy in the light of some advanced experience. *Journal of the Union of Arab Universities*- Jordan, 37, 5-29.

Al-Ruwaythi, Iemaan Muhammad. (2017). A Preliminary Proposal for the Development of Practicum in the General Diploma Program in Education at Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. *Journal of*

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Ghnoum, Ahmed Abd-ElKarim. (2012). Field Education in the college of Education, King Khaled University: Reality and expectancy. Educational and psychological studies: *Journal of Faculty of Education, Zagazig- Egypt, (77),* 171-218.

Issa, Fatma Mostafa. (2013). Assessment of Practicel Education Program and proposals for its development in Al-Damam University. *Arabic studies in Education and psychology - Saudi Arabia, (36), 4*, 259-276.

Kamens, M. W. (2007). Learning about Co-teaching: A Collaborative Student Teaching Experience for Preservice Teachers. *Teacher Education & Special Education*, *30*(3), 155-166.

Mstrehi, Qatneh Ahmed. (2016). the reality of Scientific Education in Education faculties, Hafr Al Batin University, from the Students Perspective, And Proposals to develop it. *Educational Sciences- Egypt, 24 (1)*, 403-439.

Moscatelli, M. J. (2008). The socialization process of the student teacher during the student -teaching experience: Continuous negotiation between student teacher and mentor teacher (Order No. 3381807). Available from Education Database.

Oh, D. M., Ankers, A. M., Llamas, J. M., & Tomyoy, C. (2005). Impact of Pre-Service Student Teaching Experience on Urban School Teachers. *Journal Of Instructional Psychology*, *32*(1), 82-98.

Richards, J., & Farrell, T. (2011/a). Classroom Observation in Teaching Practice. In Practice Teaching: A Reflective Approach (pp. 90-105). Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J., & Farrell, T. (2011/b). Learning to Teach Through Practice Teaching. In *Practice Teaching: A Reflective Approach* (pp. 3-14). Cambridge: Cambridge University Press.

Shommo, Mahasin Ibrahim. (2001), Evaluation of Practice Teaching Program: A field study from the perspective of a sample includes middle school principals in Madinah. *King Abdulaziz university Journal, Educational sciences, Saudi Arabia, 14*, 7-43.

Spooner, M., Flowers, C., Lambert, R., & Algozzine, B. (2008). Is More Really Better? Examining Perceived Benefits of an Extended Student Teaching Experience. *Clearing House*, *81*(6), 263-270.

Weasmer, J., & Amelia, M. W. (2003). The role of the host teacher in the student teaching experience. *The Clearing House, 76*(4), 174-177.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Evaluation of Teaching Practice Program at Taif University from the point of view of the faculty members and students of Islamic education

Abdurazaq Owaid Athmali
Dept. Curriculum & Educational Technology- College of Education- Taif University

Submitted 11-10-2017 and Accepted on 10-12-2017

Abstract: the study targeted recognizing the fact of teaching practice program from the faculty members' and students' / teachers' point of view of in the Islamic education major, in (teaching practice's office, academic supervisor and student/ teacher, the co-operating schools' administration, co-operating teachers) areas. Descriptive analytical approach was used, two questionnaires were designed, one for the faculty members, seven members, the other for students/ teachers, 30 students.
The study resulted in some findings; including positive performance of teaching practice's office, the co-operation of the co-operating schools' administration, positive look among the faculty members and students/ teachers. Need for the cooperating teacher to do better and refuses studying other courses with teaching practice. Study recommendations included strengthening the field of teaching practice's office, giving credit to the cooperating schools' administrations. Enlightening the co-operating teachers with their roles, distribution of students/ teachers on the academic supervisors according to their majors. and not to register the student/teacher in any other courses during his participation in the teaching practice program. while suggestions were: recognizing the effectiveness of teaching practice program after developing, recognizing opinions from school's principals and co-operating teachers in the program, and recognizing the effectiveness of the training program for co-operating teachers.

Key words: teaching practice program, Taif University, Student/ Teacher, Academic supervisor.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مستوى تمكن طلاب جامعة الملك خالد الدارسين للعلوم من مهارات التجريب العلمي في ضوء متطلبات تربية القرن الحادي والعشرين (دراسة تقويمية)*

عبد الله علي آل كاسي **تمام إسماعيل تمام** **محمود رمضان عزام**

كلية التربية – جامعة الملك خالد

قدم للنشر 1439/1/25هـ - وقبل 1439/3/1هـ

المستخلص: هدف البحث إلى تحديد مهارات التجريب العلمي في ضوء متطلبات تربية القرن الحادي والعشرين، مع إعداد مقياس في هذه المهارات يُطبق على طلاب جامعة الملك خالد الدارسين للعلوم، وتعرف الفروق في أداء طلاب الكليات والأقسام المختلفة على هذا المقياس. تم إعداد مقياس مهارات التجريب العلمي الذي تكون من (60) مفردةً، موزعة على سبع مهارات فرعية هي: تحديد المشكلة، وضبط المتغيرات، وفرض الفروض، وتنظيم البيانات، وتفسير البيانات، والتعريف الإجرائي، والتجريب. وتم التحقق علميًا من صدق أداة البحث وثباتها، ثم طُبقت على عينة البحث الأساسية وقوامها (151) طالبًا هم جميع طلاب المستوى الأخير في كلٍ من: كلية العلوم والتربية والعلوم الطبية التطبيقية. وتوصلت نتائج البحث إلى انخفاض مستوى تمكن عينة البحث من مهارات التجريب العلمي، إذ لم يصلوا إلى مستوى التمكن المحدد بـ (80%) من الدرجة الكلية للمقياس، وذلك سواء كان في عينة البحث كاملًا، أو على مستوى كليات: التربية، والعلوم، والعلوم الطبية التطبيقية، ووجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب كليات التربية، والعلوم، والعلوم الطبية التطبيقية (عينة البحث) لصالح طلاب كلية التربية، ووجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب الدبلوم العام في التربية الدارسين للعلوم وبكالوريوس التعليم الابتدائي (علوم) لصالح طلاب مرحلة البكالوريوس، ووجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب تخصصي الفيزياء والبيولوجي بكلية العلوم لصالح طلاب تخصص الفيزياء، ووجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب تخصصي الصحة العامة والخدمات الطبية بكلية العلوم الطبية التطبيقية لصالح طلاب الصحة العامة، وعدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب كلية العلوم وطلاب كلية العلوم الطبية التطبيقية.

الكلمات المفتاحية: مهارات التجريب العلمي، متطلبات تربية القرن الحادي والعشرين، طلاب جامعة الملك خالد الدارسين للعلوم.

* البحث مدعوم من عمادة البحث العلمي بجامعة الملك خالد برقم (229).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مقدمة:

يشهد العالم اليوم تغيرات متسارعة ومذهلة في العلم والمعرفة العلمية، والثورة التكنولوجية والمعلوماتية، وامتداد المنافسة عالميًا من التجارة إلى الأفكار التي تقود البحوث والمختبرات والمصانع والجامعات؛ لذا أصبحت الحاجة إلى التغيير والتحديث في برامج التربية العلمية مُلحة وحتمية لتلبية متطلبات تربية القرن الحادي والعشرين.

ويختلف المربون والمفكرون في نظرتهم للعلم، فمنهم من يراه مادةً، ومنهم من ينظر إليه على أنه مجرد طريقة، وآخرون يرونه مادةً وطريقةً معًا.

ولا يقتصر اختلاف الآراء وتعددها إزاء طبيعة العلم على المفكرين والتربويين والعلماء والفلاسفة وحدهم، بل إن كثيرًا من طلاب الجامعة الدارسين للعلوم سواء الأكاديمية أم التطبيقية ينظرون للعلم على أنه بناء معرفي من المعلومات فقط.

وللعلم ثلاثة منظورات هي: المعرفة knowledge، والطريقة method، وطريقة التفكير way of thinking ، فالمنظور الأول يرى أن العلم بناء معرفي (مادة) يتضمن الحقائق والمفاهيم العلمية والمبادئ والتعميمات والقوانين والنظريات التي تساعد على وصف الظواهر العلمية والكونية وتفسيرها والتنبؤ بها والتحكم بها (ضبطها)، ويرى المنظور الثاني أن العلم طريقة في البحث والتجريب والاستقصاء وأسلوبٌ في التفكير، والثالث يجمع جوانب العلم الثلاثة معًا؛ إذ إنه المادة والطريقة والتفكير للوصول إلى المعرفة Lederman (2000).

هذا ويرتبط مفهوم العلم ارتباطًا وثيقًا ومباشرًا بطبيعة العلم، ويتطلب ذلك من معلمي العلوم بالجامعة مساعدة المتعلمين على أن يتوصلوا إلى المكونات المختلفة للبناء المعرفي للعلم من خلال طريقة علمية للبحث والتفكير والتجريب على اعتبار أن العلم هو منظومة من المعارف المتناسقة التي يُعتمد في إنتاجها وتحصيلها على المنهج العلمي دون سواه من خلال الملاحظة والتجربة والقياسات الكمية والبراهين الرياضية وصياغة الفرضيات وتأسيس القوانين والنظريات.

وقد أصبحت الحاجة ملحة إلى ذلك في إطار متطلبات تربية القرن الحادي والعشرين التي تتطلب إتقان المتعلم لمجموعة من المهارات أوضحها تيرلنج وفادل (2013) في المهارات الآتية:

1. التعليم والإبداع، وتتضمن مهارات: تعليم التعليم والإبداع، والتفكير الناقد وحل المشكلة، والاتصال والتشارك، والابتكار والإبداع.
2. الثقافة الرقمية، وتتضمن مهارات: الثقافة المعلوماتية، والثقافة الإعلامية، وثقافة تقنية المعلومات والاتصال.
3. المهنة والحياة، وتتضمن مهارات: المرونة والتكيف، والمبادرة والتوجيه الذاتي، والتفاعل الاجتماعي والتفاعل متعدد الثقافات، والانتاجية والمساءلة، والقيادة والمسؤولية.

كما تتطلب أيضًا إتقان مهارات التجريب العلمي Scientific Experimenting التي يطلق عليها أحيانًا مهارات البحث العلمي Scientific Research أو المهارات المتكاملة في التفكير العلمي Integrated science process skills من طلاب الجامعة الدارسين للعلوم.

ويرى عدد من العلماء أن دارسة العلوم بوصفها طريقة للتفكير تساعد المتعلم على التوصل إلى الحقائق والمعلومات العلمية الجديدة بالنسبة لهم، وهذا يؤكد أهمية استخدام طرق حل المشكلات من خلال التجريب العلمي في تدريس العلوم.

وبالنظر إلى واقع مناهجنا التعليمية في الجامعة وثقافتنا بصفة عامة نجد أنها تعتمد على ثقافة الحفظ وليست ثقافة الابتكار والتجريب وحل المشكلات. ومن هنا يظهر بوضوح دور الجامعة باعتبارها مؤسسة تربوية مسؤولة عن إعداد المواطن القادر على استخدام مهارات التجريب العلمي في مواجهة وحل ما يعترضه من مشكلات في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين، ولن يتم ذلك إلا من خلال التدريب على هذه المهارات في أثناء فترة الدراسة الجامعية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بالنسبة للطالب الجامعي العادي، أما الطالب المتخصص والدارس للعلوم سواء الأكاديمية (كلية العلوم) أو التطبيقية (كلية التربية . العلوم الطبية التطبيقية) فهو مطالب أكثر من غيره بأن يتقن هذه المهارات لأنها جزء من دراسته سواء النظرية أم العملية داخل المختبرات، وهذا يدعو إلى الاعتقاد أنهم يمارسون مهارات التجريب العلمي ويتدربون عليها أثناء إجراء التجارب العلمية.

ومن هنا حاول الباحثون الحصول على البيانات التي توضح إلى أي مدى تحقق دراسة العلوم بالجامعة تنمية مهارات التجريب العلمي لدى الطلاب الدارسين لها، والتي تتمثل في:

1. التعرف على المشكلة وصياغتها.
2. ضبط المتغيرات.
3. فرض الفروض.
4. تنظيم البيانات.
5. تفسير البيانات.
6. التعريف الإجرائي.
7. التجريب.

وحاول البحث الحصول على هذه المعلومات من خلال مقياس أعده الباحثون للحصول على بيانات تساعد في التحقق من نجاح برامج الدراسة في هذه الكليات في تنمية مهارات التجريب العلمي لدى طلابها. وبهذا يُعد هذا البحث من نوع الدراسات التقويمية التي تساعد في التوصل إلى مدى تحقيق مناهج الكليات العلمية بالجامعة لأهداف هذه المرحلة، أيضًا حاول البحث التعرف إلى الفروق التي يحتمل أن تظهر فيما حققه الطلاب من جوانب التعلم المرتبطة بمهارات التجريب العلمي ترجع لطبيعة الدراسة من كلية إلى أخرى ثم إلى عامل التخصص (الشعب) داخل كل كلية.

مشكلة البحث:

لاحظ الباحثون في أثناء تدريسهم لطلاب السنة النهائية بكلية التربية وطلاب الدبلوم العام في التربية وكذلك في أثناء إشرافهم عليهم في التدريب الميداني أن هناك ضعفًا في تعرّف الطلاب لمهارات التجريب العلمي، وكذلك عدم قدرتهم على تطبيق بعض من هذه المهارات.

واستنادًا إلى ما أشارت إليه نتائج بعض الدراسات السابقة من ضعف في تمكن طلاب الجامعة من المهارات بوجه عام، ومنها دراسة كلٍ من: محمد (2016)، والسلامات (2014)، والرباني (Al-Rabaani, 2014)، وبلفقيه (Balfakih, 2010)، وأبو ذويب (2005)، لكن هذه الدراسات تناولت مهارات الاستقصاء العلمي أو عمليات العلم أو مهارات التفكير العلمي، ولم تتطرق مباشرةً إلى مهارات التجريب العلمي، ولم تتبنى المهارات نفسها التي تم تحديدها في البحث الحالي، كما أن منها ما طُبق على عينة من طلاب كلية التربية، ومنها ما طُبق على معلمي العلوم قبل وفي أثناء الخدمة، ومعلمي الدراسات الاجتماعية قبل الخدمة، ولم يتم تطبيقها على الطلاب الدارسين للعلوم من كليات مختلفة بالجامعة، وعليه فقد سعى البحث الحالي للتحقق من مستوى تمكن طلاب جامعة الملك خالد الدارسين للعلوم من مهارات التجريب العلمي في ضوء ما تفرضه طبيعة العصر الحالي من متطلبات، وذلك من خلال بناء مقياس لمهارات التجريب العلمي تتوفر فيه الشروط العلمية للمقياس الجيد ويصلح للاستخدام أداةً لقياس مهارات التجريب العلمي لدى عينة البحث، واستخدم المقياس للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما مستوى تمكن طلاب جامعة الملك خالد الدارسين للعلوم من مهارات التجريب العلمي؟

وتفرع عنه الأسئلة الفرعية الآتية:

1. هل يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات طلاب جامعة الملك خالد الدارسين للعلوم (عينة البحث) والمتوسط الاعتباري المقدر بـ (80%) من الدرجة الكلية لمقياس مهارات التجريب العلمي؟
2. هل يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات طلاب كلية التربية (عينة البحث) والمتوسط الاعتباري المقدر بـ (80%) من الدرجة الكلية لمقياس مهارات التجريب العلمي؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3. هل يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات طلاب كلية العلوم (عينة البحث) والمتوسط الاعتباري المقدر بـ (80%) من الدرجة الكلية لمقياس مهارات التجريب العلمي؟
4. هل يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات طلاب كلية العلوم الطبية التطبيقية (عينة البحث) والمتوسط الاعتباري المقدر بـ (80%) من الدرجة الكلية لمقياس مهارات التجريب العلمي؟
5. هل يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب الكليات العلمية بجامعة الملك خالد (التربية . العلوم . العلوم الطبية التطبيقية) في مقياس مهارات التجريب العلمي؟
6. هل يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب الدبلوم العام (تخصص علوم)، والتعليم الابتدائي (علوم) في كلية التربية في مقياس مهارات التجريب العلمي؟
7. هل يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب تخصصي (الفيزياء، والبيولوجي) بكلية العلوم في مقياس مهارات التجريب العلمي؟
8. هل يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب تخصصي (الصحة العامة، والخدمات الطبية) بكلية العلوم الطبية التطبيقية في مقياس مهارات التجريب العلمي؟

أهمية البحث:

تمثَّلت أهمية البحث فيما يأتي:

1. عدم وجود مقاييس مناسبة لقياس مهارات التجريب العلمي في ضوء متطلبات تربية القرن الحادي والعشرين لدى طلاب الجامعة الدارسين للعلوم.
2. عدم وجود دراسات تؤكد أن الطلاب الدارسين للعلوم بالجامعة – سواء العلوم الأكاديمية أم التطبيقية – متمكنون من مهارات التجريب العلمي اللازمة لمواجهة مشكلات الحياة اليومية بوصفها عائدًا لدراسة العلوم في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين.
3. عدم وضوح أثر طبيعة الدراسة والتخصص في الكليات العملية على تمكن طلابها من مهارات التجريب العلمي.

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى تحديد مهارات التجريب العلمي في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين، وإعداد مقياس في هذه المهارات يُطبَّق على طلاب جامعة الملك خالد الدارسين للعلوم، وتعرف الفروق في أداء طلاب الكليات والأقسام المختلفة على هذا المقياس.

منهجية البحث:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي؛ بما يتناسب مع طبيعة البحث ويسهم في تحقيق أهدافه.

حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود الآتية:

1. اقتصار عملية التقويم على أحد نواتج التعلم التي تسعى مناهج العلوم في الجامعة لتحقيقها وهي مهارات التجريب العلمي في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين.
2. بناء مقياس مهارات التجريب العلمي في مهارات: تحديد المشكلة، وضبط المتغيرات، وفرض الفروض، وتنظيم البيانات، وتفسير البيانات، والتعريف الإجرائي، والتجريب.
3. اقتصرت عينة البحث على مجموعة من طلاب السنة النهائية في كليات: التربية، والعلوم، والعلوم الطبية التطبيقية.
4. تم تطبيق البحث في الفصل الثاني من العام الجامعي (1437/ 1438 هـ).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مصطلحات البحث:

مهارات التجريب العلمي:

تُعرَّف إجرائيًا أنها: ذلك النشاط العقلي الذي يقوم به طلاب جامعة الملك خالد الدارسون للعلوم في محاولة منهم لحل مشكلة ما معتمدين في ذلك على: الملاحظة الدقيقة، وجمع البيانات وتحليلها وتنظيمها، واقتراح مجموعة من الحلول واختبارها، وتحديد العوامل المستقلة والتابعة المؤثرة في ذلك، وتفسير البيانات والتنبؤ، وذلك من خلال خطوات محددة قد يتبعها كلها أو بعض منها بناء على طبيعة كل مشكلة، وذلك في أثناء إجراء التجارب، وقد حددها الباحثون في المهارات الآتية: تحديد المشكلة، وضبط المتغيرات، وفرض الفروض، وتنظيم البيانات، وتفسير البيانات، والتعريف الإجرائي، والتجريب.

مهارات القرن الحادي والعشرين:

مجموعة من المهارات الحياتية، والتطبيقية، والمهارات غير المعرفية، ومهارات سوق العمل، ومهارات التعامل مع الآخرين، التي ينبغي لطلاب جامعة الملك خالد الدارسين للعلوم معرفتها والتمكن منها، بما يمكنهم من الانخراط في سوق العمل واتخاذ القرارات المناسبة في حياتهم اليومية بما يتوافق مع متطلبات العصر الحالي.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يقرر كثيرٌ من علماء التربية أن نمو مهارات التفكير العلمي وأنماط التفكير المتعددة يُعد هدفًا رئيسًا في التربية، وخلال العقدين الأخيرين من القرن الماضي وبداية القرن الحالي اهتم علماء التربية بهدف تنمية مهارات التفكير والبحث العلمي لدى المتعلم عند انتهائه من دراسته بالتعليم الثانوي العلمي.

وقد أشار بعض علماء التربية كما يوضح ويليام ماكوس (2016) أن اكتساب مهارات العمليات العقلية التكاملية يجب أن يكون هدفًا رئيسًا في تدريس العلوم والتربية العلمية، وقد انعكس ذلك على مناهج العلوم في الولايات المتحدة الأمريكية والبلاد العربية ومن بينها المملكة العربية السعودية، إذ أكدت هذه المناهج على مهارات التفكير والبحث والتجريب العلمي التي تشمل – من وجهة نظر علماء التربية – على مهارات التحديد الوصفي للمشكلة وتحديد الفروض واختبار صحتها والرسم البياني للمعلومات وتنظيم البيانات وتفسيرها، وتُعد محاولة تنمية أيٍ من هذه المقررات أمرًا مرغوبًا فيه في تدريس العلوم، فلا يمكن أن يصبح تدريس العلوم في أي مرحلة من مراحل التعليم فعالًا إذا اهتم فقط بتلقين المادة وأهمل ما دونها من أهداف، ويتم تحقيق هذه الأهداف عن طريق توفير الخبرات والمواقف التعليمية المختلفة أثناء دراسة العلوم التي تسهم في تنمية مهارات التفكير والبحث والتجريب العلمي.

ومنذ نهايات القرن الماضي وبداية القرن الحالي أصبح لموضوع مهارات البحث والتجريب العلمي مكانة بارزة في بؤرة اهتمام علماء التربية العلمية ظهر ذلك جليًا في مشروعات تطويرها.

ولقد أكد كثيرٌ من العلماء (الحر، 2006)، (الزهراني وإبراهيم، 2012) أن متطلبات عصر اقتصاد المعرفة والثورة المعرفية الحادثة الآن التي تزداد وتيرتها باستمرار يفرض على المجتمع العلمي أن يكون أفراده على مستوى من الخبرة والعقلية العلمية التطبيقية التي تمكنهم من التعامل بنجاح مع مجالات وتطبيقات علمية على درجة عالية من التخصص والتعقيد، وأيضًا يفرض على المهتمين بأمر الثقافة العلمية أن يفهم المتعلمون في الأقل عند نهاية الدراسة بالمدرسة الثانوية حدود المعرفة العلمية وطرائقها ومناهجها وتقنياتها ومدى مناسبتها للحياة والمجتمع في ضوء متطلبات العصر الحالي. وكذلك معرفة الخصائص الرئيسة للعلم لتوظيف ما اكتسبوه من معرفة علمية وتقنية معلوماتية في فهم المتغيرات البيئية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومواجهة المشكلات المرتبطة بها من أجل التعامل بنجاح مع متطلبات القرن الحادي والعشرين.

وإذا كانت الدراسة في الكليات العلمية بالجامعة هي دراسة على مستوى عالٍ من التخصص هدفها إعداد الفرد لمهنة معينة وللحياة في ضوء متطلبات عصر إدارة المعرفة والتطور المذهل للتقنية والانفجار الرقمي؛ لهذا يتحمل الفرد في أثنائها مسؤوليات علمية وتقنية، بل قومية واجتماعية وأخلاقية، ومن المفترض في نظامها المنهجي والتقني والعلمي أن يحدد لنفسه أهدافًا معينة يحاول تحقيقها، ويتم ذلك من خلال التشكيل المناسب لجوانب الخبرة المختلفة التي يتعرض لها المتعلم وأهمها: المراجع والمؤلفات العلمية والأنشطة البحثية، والأنشطة العلمية والتقنية، والقراءات الخارجية، والتقارير البحثية والتجريب المعملي وغيرها مما يعدُّ جوانب تنفيذية للمنهج الجامعي، وبالطبع يفترض أن يعبر سلوك الطالب الجامعي في نهاية المرحلة الجامعية عن مدى تمكنه من تحقيق جوانب تعلم خطط لها ونفذت في مستويات مختلفة.

وإذا كان سلوك الطالب الجامعي هو الناتج الرئيس لعمليات التعليم والتعلم في مستويات الدراسة الجامعية فيُتوقع إعداد المتخصص لمهنة معينة أن يكتسب الطلاب – وبخاصةٍ الدارسين للعلوم – المهارات العقلية المختلفة التي تساعدهم في تطبيق المعلومات عند مواجهة متغيرات أو مشكلات في العمل أو الحياة في الحاضر والمستقبل والتكيف مع متطلبات القرن الحادي والعشرين.

طبيعة العلم:

قدم أوزبرن وزملاؤه (Osbourn et al, 2003) وليدرمان (Lederman, 1999) توصيات تتعلق بطبيعة العلم تتلخص في ثلاث مجموعات، ينبغي على الطلاب تعلمها وممارستها واختبارها ومناقشتها، وهي:

1. يشترك العلم في مجموعة شائعة من الأدوات والمنتجات، والتي منها:

أ. العلم يُقدم ويتطلب ويعتمد على الدليل التجريبي.

ب. يشترك إنتاج المعرفة في العلم في مجموعة من العوامل التي منها: العادات العلمية المشتركة والمبادئ، والتفكير المنطقي، والطرق مثل: الملاحظة الدقيقة، وتسجيل البيانات، وصدق التقارير.

ج. توجد علاقة بين القانون والنظرية، لكنهما يمثلان نوعين متباينين من المعرفة العلمية.

2. يحتوي العلم على عناصر إنسانية مهمة، منها:

أ. العلم له مكون إبداعي.

ب. الملاحظة العلمية والأفكار والنتائج النهائية ليست كلها حيادية حيادًا كاملًا، وإنما توجه جزئيًا من خلال التصورات السابقة للفرد.

ج. تؤثر العوامل التاريخية والثقافية والاجتماعية في ممارسة العلم وتوجهاته.

3. المعرفة العلمية ذات حدود، إذ:

أ. إن العلم والتقنية يتأثران ببعضهما، إلا أنهما لا يعبران عن الشيء نفسه.

ب. المعرفة العلمية تُعد معرفة مؤقتة وموثوقة، ولكنها تصحح نفسها، وهذا يعني أنه لا يمكن للعلم أن يثبت أي شيء، ولكن نتائج المعرفة العلمية ذات قيمة، وقبولها يستمر لفترات طويلة، وذلك بسبب الطريقة التي أدت إلى التوصل إليها فالأخطاء ستكشف وتصحح لكونها عملية معيارية تتبع الإجراءات العلمية.

ج. لا يجيب العلم وطرقه عن جميع الأسئلة، ويمكن القول بعبارة أخرى: توجد حدود لطبيعة الأسئلة المطروحة ويفترض أن تقدم في الإطار العلمي. وتم التوجيه بإدراج هذه الأهداف التعليمية المحددة لطبيعة العلم بوصفه منهجًا وطريقةً، وبناءً معرفيًا وظيفيًا في مناهج العلوم لجميع التخصصات العلمية المحددة لطبيعة العلم، وفي وثيقة الجيل التالي أو القادم من معايير العلوم Next Generation Science Standards (NGSS) التي تم نشرها في ربيع (2013)، وتمثل تطويرًا لوثيقة سابقة مشابهة . تم إدراج طبيعة العلم في أحد ملاحقها وربط طبيعة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

العلم بأهداف العلوم للصف الدراسي (The national academy of science, 2013).

ويرى كونانت Conant أن العلم سلسلة من تصورات ذهنية ومشروعات تصويرية مترابطة ومتواصلة هي جميعًا نتائج لعمليتي الملاحظة والتجريب (McComas, 2004).

وكما هو ملاحظ من خلال المعطيات المختلفة للمعرفة والطريقة العلمية فإن العلم جهد عقلي منظم ومستمر مادته خامات فكرية ومادية ونتائجه اكتشافات جديدة وحلول لمشكلات الأفراد والجماعات.

الطريقة العلمية أو منهج البحث العلمي:

الطريقة العلمية تصف كل التقنيات والعمليات وطرق المنطق التي يستخدمها العلماء في استكشاف الطبيعة، وبحث الأسئلة المرتبطة بالعالم الطبيعي، ولا توجد خطوات متسلسلة محددة واحدة يستخدمها جميع العلماء في جميع الأوقات، ولكنها تستخدم من خلال عدة تقنيات، ويطلق عليها منهج البحث العلمي أو التجريب العلمي، ولكن مناهج البحث العلمي تختلف باختلاف التخصصات، ومع ذلك يمكن تمييز بعض العمليات الرئيسة التي تمثل عناصر مشتركة في منهج البحث العلمي، ومن هذه العناصر: الشعور بالمشكلة، وتحديد المشكلة، وجمع البيانات، ووضع الفرضيات، وتصميم التجارب اللازمة لاختبارها، واستخلاص النتائج، وتفسيرها. وإذا عرضت هذه العناصر على شكل خطوات لتوضيح المنهج العلمي فهي من أجل توضيح عمليات المنهج ، وليس بالضرورة أن تسير في تتابع ثابت، كما أنها ليست خطوات منفصلة، بل متداخلة؛ إلا أن اختلاف الموضوعات البحثية ربما يتطلب اختلافًا في أساليب البحث أو المنهجية.

ويرى ويلفنجر (Welfinger, 1994) أن العلم يعتمد على التجريب، بل ويذهب المفكرون لأبعد من هذا عندما يؤكدون أن التجريب هو قلب العلم النابض؛ لأن مهارات التجريب هي أدوات لها قوتها في مجال البحث العلمي، والتجريب هو الطريقة الفاعلة لنمو المعلومات والمعارف العلمية، ولقد أطلق عليها عمليات التجريب العلمي The Experimental Processes of Science، وهذا يعني أن جسم العلم هو ناتج التجريب العلمي المستمر من خلال نشاط عقلي تمارس فيه عمليات يقوم بها العلماء في محاولات لينمو العلم ويتطور.

وتختلف وجهة نظر التربويين في طبيعة هذه المهارات ومسماها من مفكر إلى آخر، ولكن في النهاية لم تعد مجرد مصطلح غامض أو ليس له معنى، ولكن أمكن ترجمتها إلى مهارات سلوكية يمكن تدريب الطلاب عليها وقياس نموهم فيها باعتبارها نابعًا لدراسة العلوم، وهي مهارات عقلية يمارسها المتعلم في أثناء التعلم.

فبعض العلماء يطلق عليها خطوات حل المشكلة Problem Solving وتحدد في الخطوات الآتية كما أوردها زيتون (2009)، وأبوجادو وبكر (2007)، وجراون (2007):

1. إدراك المشكلة.
2. تحديد المشكلة وصياغتها.
3. اختبار مكونات النظام مع تحديد علاقة المكونات أو تأثير بعضها ببعض في النظام.
4. صياغة الفروض واختبارها.
5. جمع البيانات.
6. التوصل إلى الحل الذي قد يرفض أو يُقبل.

وذكرها البعض الآخر زيمارمان (Zimmerman, 2007) في العمليات العقلية الآتية:

1. صياغة المشكلة.
2. فرض الفروض.
3. إجراء التجربة.
4. جمع البيانات.
5. التوصل إلى النتائج.

فيما يرى البعض الآخر أن المهارات المتكاملة في التفكير العلمي تتكون من:

1. التحديد الوصفي للمشكلة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2. تحديد الفروض.
3. التحديد الإجرائي للمشكلة.
4. اختبار صحة الفروض.
5. الرسم البياني للمعلومات وتفسيرها.

وأوصى كثير من الباحثين أن يُستخدم التجريب أسلوبًا لتدريس العلوم في جميع المراحل الدراسية وعلى وجه التحديد المرحلة الجامعية.

وقد لاحظ الباحثون ندرة الدراسات التي تناولت العمليات العقلية التكاملية الخاصة بالبحث والتجريب العلمي على طلاب الجامعة، وأن معظم الدراسات التي تمت على هذه العينة اهتمت بأنواع التفكير المختلفة من تفكير ابتكاري ومنطقي وناقد، بالرغم من أن هناك حاجة ملحة لدراسة العلاقة بين طبيعة مناهج العلوم التي تدرس بالجامعة واكتساب الطلاب لمهارات التجريب العلمي في ضوء متطلبات تربية القرن الحادي والعشرين التي تتطلب إتقان ممارسة هذه المهارات على المستوى المهني والحياتي، وبخاصةٍ بعدما ثبت للباحثين أهمية دراسة مهارات التجريب العلمي ودور مناهج العلوم في تنميتها، بل إن المناهج المتضمنة لخبرات وأنشطة التعليم والتعلم تتيح للطلاب الفرص المتعددة لاستخدام هذه المهارات وممارستها في حل المشكلات فيحققون نموًا واضحًا في قدرتهم على استخدام مهارات التجريب والبحث العلمي في حل المشكلات سواء أكانت دراسية أم مشكلات حياتية.

ثانيًا: متطلبات تربية القرن الحادي والعشرين.

إن متطلبات التربية في القرن الحادي والعشرين تتطلب من الأفراد إتقان مجموعة من المهارات وترتكز على مجموعة من الدعائم.

ويستخدم مصطلح مهارات القرن الحادي والعشرين عادة لتحديد ما يفترض من الطلاب معرفته، وما يستطيعون فعله؛ بحيث يمكنهم الانخراط في سوق العمل، واتخاذ القرارات في العالم الحديث، ويرى مؤيدو هذه الفكرة أن المدارس يجب أن تكون معنية بشكل أكبر بما يستطيع أن يفعله الطلاب بالمعرفة، وليس مجرد اكتساب المعرفة من أجل تلبية متطلبات تربية القرن الحادي والعشرين.

ولا توجد قائمة موحدة لمهارات القرن الحادي والعشرين، فقد اقتُرِحت مئات القوائم، وتتضمن هذه القوائم عدد من المهارات، منها: المهارات الحياتية (الذكاء، والمرونة، والقدرة على التكيف)، ومهارات سوق العمل (التعاون، والمبادرة، والقيادة، والمسؤولية)، ومهارات تطبيقية (الوصول إلى المعلومات وتحليلها، والتواصل الفعال، وتحديد حلول بديلة للمشكلات)، ومهارات شخصية (الفضول العلمي، والتخيل، والتفكير الناقد، وحل المشكلات) ومهارات التعامل مع الآخرين (التعاون، والعمل الجماعي)، ومهارات غير معرفية (التحكم في المشاعر) (Suavedra &Opfer,2012).

وتتضمن قائمة مهارات القرن الحادي والعشرين المقترحة من الجمعية الوطنية الأمريكية لمعلمي العلوم مهارات المعرفة الأساسية بالموضوع، ومهارات التعلم والقدرة على التكيف، ومهارات التواصل الاجتماعي، ومهارات حل المشكلات، ومهارات تطوير الذات وإدراتها، ومهارات التفكير المنظم (National Science Teacher Association, 2011).

ويتضمن إطار التعليم في القرن الحادي والعشرين المكونات الآتية (محمود، 2015):

1. المحتوى: ويشمل المناهج التي تتكون من قاعدة معرفية في المجالات كافةً.
2. موضوعات متداخلة المجالات، مثل: الوعي الكوني، والمشروعات، والمواطنة، والحياة المدنية.
3. المهارات، وتشمل: مهارات التفكير، والعمل والحياة في القرن الحادي والعشرين، وهي:

أ. مهارات التعلم والتجديد والتقنية، بما تتضمنه من مهارات: التفكير الناقد، وحل المشكلات، ومهارات التواصل والتشارك.

ب. مهارات المعلومات والإعلام والتكنولوجيا بما تتضمنه من: ثقافة المعلومات، والقيادة والمسؤولية، وثقافة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الوسائط الإعلامية، والإنتاجية، والمساءلة، ومهارات الحياة والعمل.

ومن هنا فإن النظرة إلى التعليم في القرن الحادي والعشرين تغيرت عما كانت عليه في القرن العشرين، إذ استخدمت عناصر جديدة في النموذج الذي يُعد الإطار العام للتعليم في القرن الحادي والعشرين، مثل: المهارات الحياتية، ومهارات التعليم والتفكير، وثقافة تقنية المعلومات، التي يجب على معلم العلوم أخذها في الاعتبار عند ممارسة التدريس، وعدم التركيز على المادة العلمية فقط.

وأشار اليونسكو في التقرير السنوي لرصد التقدم نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع (2012) أن مستويات البطالة مرتفعة بين الشباب ولابد من تسخير التعليم لإكسابهم المهارات التي تمكنهم من إيجاد فرص التعلم التي تهيئ لهم سبل العيش الكريم وتمكنهم من مواكبة التغير السريع في العالم (الزيباني، 2013).

ولقد حدد اليونسكو (2013) أربع دعائم للتعليم في القرن الحادي والعشرين، وهذه المبادئ تُعد مبادئ أساسية لإعادة تشكيل التعليم:

1. "التعلم من أجل أن تعرف": وذلك من خلال توفير الأدوات المعرفية اللازمة لفهم العالم وتعقيداته على نحو أفضل، وإرساء أسس ملائمة ومناسبة للتعلم في المستقبل.
2. "التعلم من أجل أن تفعل": ويعتمد ذلك على توفير المهارات التي من شأنها تمكين الأفراد من المشاركة على نحو فعّال في الاقتصاد والمجتمع العالميين.
3. "التعلم من أجل أن تكون": ويتحقق بإتاحة القدرة على: التحليل الذاتي، وتوفير المهارات الاجتماعية؛ لتمكين الأفراد من تنمية أقصى إمكاناتهم من النواحي النفسية . الاجتماعية، والعاطفية والمادية، بحيث يصبح كل فرد منهم "إنساناً كاملاً" من جميع الوجوه.
4. "التعلم من أجل العيش المشترك": توجيه الأفراد نحو القيم التي تنطوي عليها حقوق الإنسان، والمبادئ الديمقراطية، والتفاهم والاحترام بين الثقافات، والسلام على جميع مستويات المجتمع والعلاقات الإنسانية؛ وذلك لتمكين الأفراد والمجتمعات من العيش في سلام ووئام.

إن العصر الذي نعيشه الآن هو عصر الاقتصاد القائم على المعرفة، وإن المنافسة الاقتصادية بين الدول تتوقف على ما تمتلكه القوى العاملة من مهارات تتفق مع خصائص هذا العصر؛ ونتيجة لذلك نادت الآراء أنه يجب على التربية تزويد المتعلمين بالمهارات اللازمة للنجاح في مجتمع القرن الحادي والعشرين، وتتضمن هذه المهارات، مهارات: العصر الرقمي، والتفكير الإبداعي، والاتصال الفعّال، والإنتاجية العالمية. كما أن امتلاك مهارات التجريب العلمي أو المنهج العلمي تتضمن كل هذه المهارات؛ لذلك فإن جودة التربية العلمية ومهارات القرن الحادي والعشرين كل منهما يُدعِّم الآخر لتلبية متطلبات القرن الحادي والعشرين، من خلال تقديم مناهج جيدة قائمة على: الاستقصاء العلمي، والتصميم التكنولوجي، والنمو المفاهيمي والتفكير الناقد، وتوفير البيئة التعليمية التي تنمي تلك المهارات، واستخدام استراتيجيات تدريسية تتناسب معها، ودمج تلك المهارات في تعليم العلوم.

من هنا تتضح أهمية دراسة مهارات التجريب العلمي في إطار متطلبات تربية القرن الحادي والعشرين؛ مما يزيد من قدرات المتعلمين على استخدام تلك المهارات في حياتهم اليومية والأكاديمية.

الدراسات السابقة:

دراسة محمد (2016): هدفت إلى التعرف على تمكن معلمي العلوم قبل الخدمة بكلية التربية جامعة المنيا من مهارات الاستقصاء العلمي، وتكونت العينة من مجموعة من طلاب تخصصات الفيزياء والكيمياء والبيولوجي، وخلصت نتائجها إلى أن الطلاب عينة البحث بكلية التربية جامعة المنيا لم يصلوا إلى نسبة (75%) بوصفها حد كفاية لاكتساب المهارات، إذ بلغت نسبة اكتساب مهارات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الاستقصاء العلمي لشعبة الفيزياء (49.7%)، ولشعبة الكيمياء (46.6%)، ولشعبة البيولوجي (28.7%).

دراسة السلامات (2014): هدفت إلى التعرف على مستوى الاستقصاء العلمي لدى طلاب جامعة الطائف وعلاقته بمستوى تحصيلهم العلمي واتجاهاتهم العلمية، وطُبقت الدراسة على عينة من طلاب كلية التربية طبق عليهم مقياسان أحدهما للاستقصاء العلمي والاتجاه العلمي، وأظهرت النتائج أن مستوى الاستقصاء العلمي أعلى من العلامة المحكية ولكن دون دلالة إحصائية.

دراسة الرياشي وحسن (2014): هدفت إلى التعرف على أثر برنامج مقترح في تدريب طلاب جامعة الملك خالد على تنمية بعض مهارات البحث العلمي، إذ تم تطبيق استبانة على عينة من طلاب الدراسات العليا بجامعة الملك خالد بلغت (64) طالبًا وذلك لتحديد احتياجاتهم التربوية من مهارات البحث العلمي، ثم أُعِدَّ برنامج تدريبي مقترح في هذه المهارات لطلاب الدراسات العليا وطُبِّق على عينة قوامها (24) طالبًا، ثم عولجت النتائج إحصائيًا وأظهرت استفادة طلاب الدراسات العليا بدرجة كبيرة من البرنامج التدريبي في تنمية مهاراتهم في مجال البحث العلمي .

دراسة الرباني (Al-Rabaani, 2014): هدفت الدراسة إلى تقصي اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية قبل الخدمة بجامعة السلطان قابوس لمهارات عمليات العلم، حيث تم تطبيق استبانة مكونة من (14) مفردة تغطي عمليات العلم الأساسية والتكاملية على عينة مكونة من (59) معلمًا من معلمي الدراسات الاجتماعية قبل الخدمة، وأظهرت نتائجها اكتسابهم لهذه المهارات بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق تعود لمتغير الجنس.

دراسة ديمبرس وتريفيردي (Demirbas and Tanrıverdi, 2012): هدفت إلى التعرف على تحديد مهارات عمليات العلم لدى عينة من الطلاب المستجدين الدارسين للعلوم في الجامعات التركية الذين يدرسون مقرر الفيزياء العملية (1) في العام الدراسي (2010/ 2011م) ، واستُخدِم مقياس عمليات العلم الذي أعده Burns, okey and wise عام (1985) وترجمه للتركية Geban, askar and ozkan (1992) الذي يتكون من (36) مفردة من نوع الاختيار من متعدد تغطي المحاور الآتية: إدراك المتغيرات في المشكلة، والفروض والوصف، وتقديم التفسيرات العملية، وتصميم الاستفتاءات لحل المشكلات، ورسم المخططات وتفسير البيانات، وتم التحقق من صدق وثبات المقياس، وطُبِّق على عينة قوامها (556) من الطلاب عينة البحث في (7) مناطق من تركيا. وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة بين طلاب الجامعات المختلفة في نتائج المقياس كليًا.

دراسة بلفقيه (Balfakih, 2010): هدفت إلى التعرف على كفاءة معلمي العلوم قبل الخدمة وفي أثنائها بدولة الإمارات العربية المتحدة في مهارات عمليات العلم المتكاملة، ولتحقيق هدف الدراسة أُعدَّ مقياس مكون من (15) مفردة يحتوي على مهارات: التعريف الإجرائي، وفرض الفروض، والتحكم في المتغيرات، وتجميع البيانات، وإجراء التجريب، وتكونت عينة الدراسة من (133) معلمًا للعلوم في المرحلة الابتدائية، و(130) معلمًا للعلوم قبل الخدمة، وأظهرت نتائجها تفوق معلمي العلوم في أثناء الخدمة على معلمي العلوم قبل الخدمة في مهارات عمليات العلم التكاملية، إلا أن كليهما لم يصل إلى درجة القطع (70%) المحددة من قبل وزارة التربية والتعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة.

دراسة القادري (2005): هدفت إلى التعرف على تطوير مقياس لمهارات التفكير العلمي لطلبة الجامعة، وتكون المقياس في صورته النهائية من (32) فقرة من نوع الاختيار من متعدد موزعة في خمسة مجالات هي: تحديد المشكلة، ووضع الفروض، واختبار صحة الفروض، والتفسير، والتعميم، وأظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات أداء أفراد الدراسة تبعًا لمستوياتهم التعليمية وتخصصاتهم الأكاديمية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دراسة أبي ذويب (2005): هدفت إلى التعرف على مستوى التفكير العلمي لدى معلمي المرحلة الأساسية في مديرية تربية قصبة المفرق، واستخدمت مقياس التفكير العلمي الذي طوره القادري، وطُبِّق على عينة من معلمي المرحلة الأساسية في مديرية تربية قصبة المفرق البالغ عددهم (148) معلمًا، وأظهرت نتائج الدراسة ضعف أداء عينة الدراسة على مقياس التفكير العلمي ومجالاته الفرعية، كذلك عدم وجود فروق تعزى لمتغير التخصص في المقياس كليًا ومجالاته باستثناء مجال التعميم إذ ظهرت فروق لصالح التخصص العلمي، كذلك بالنسبة لمتغير الخبرة لم توجد فروق في أداء عينة المقياس كليًا ومجالاته باستثناء مجال التعميم، إذ ظهرت فروق لصالح الأفراد ذوي الخبرة الأقل، ولم توجد فروق أيضًا تعزى للتفاعل بين عامل التخصص والخبرة على المقياس كليًا وجميع مجالاته.

يتضح من عرض الدراسات السابقة أنها لم تتناول بشكلٍ صريح مهارات التجريب العلمي للمقارنة بين أداء طلاب الجامعة الدارسين للعلوم في أكثر من تخصص في جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية، وهو ما يميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة. إذ تناولت دراسة محمد (2016) مهارات الاستقصاء العلمي لدى معلمي العلوم قبل الخدمة بجامعة المنيا، وتناولت دراسة السلامات (2014) مهارات الاستقصاء العلمي لدى طلاب جامعة الطائف وعلاقته بمستوى تحصيلهم العلمي واتجاهاتهم العلمية، في حين قدمت دراسة الرياشي وحسن (2014) برنامجًا تدريبيًا لطلاب الدراسات العليا في جامعة الملك خالد في مهارات البحث العلمي، وتناولت دراسة الرباني (Al-Rabaani, 2014) مهارات عمليات العلم لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في سلطنة عمان، في حين تناولت دراسة ديمبرس وترينفردي (Demirbas, and Tanrıverdi,2012) مهارات عمليات العلم التكاملية لدى عينة من الطلاب الدارسين للعلوم في الجامعات التركية. وتناولت دراسة بلفقيه (Balfakih, 2010)، وأبي ذويب (2005) معلمي العلوم سواء قبل الخدمة أو في أثنائها، في حين حاولت دراسة القادري (2005) تطوير مقياس لمهارات التفكير العلمي لطلبة الجامعة، ولكن محاوره كانت مختلفة مع محاور البحث الحالي كما أنها أجريت في الأردن، ومن هنا فإن البحث الحالي يختلف عن الدراسات السابقة في:

1. إعداد مقياس خاص بمهارات التجريب العلمي في ضوء متطلبات تربية القرن الحادي والعشرين (من إعداد الباحثين).
2. عينة البحث من طلاب جامعة الملك خالد في المملكة العربية السعودية الدارسين للعلوم.

المنهج والإجراءات:

أولاً–المنهج: اعتمد البحث على المنهج الوصفي؛ وذلك بما يتناسب مع طبيعة البحث وأهدافه.

ثانياً–عينة البحث: تكونت عينة البحث الأساسية من (151) طالبًا، وحُدِّدت بطريقة قصدية؛ وهم جميع طلاب المستوى الأخير في الكليات المحددة ،كما هو موضح في جدول (1):

جدول1

وصف عينة البحث الأساسية

الكلية	التربية		العلوم		العلوم الطبية التطبيقية		المجموع
التخصص	البكالوريوس	الدبلوم التربوي	الفيزياء	البيولوجي	صحة عامة	خدمات طبية	
العدد	26	28	32	25	20	20	151

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثالثاً: أداة البحث:

1. مقياس مهارات التجريب العلمي

أعِدَّ المقياس من خلال الخطوات الآتية:

أ. **هدف المقياس:** قياس مستوى تمكن طلاب جامعة الملك خالد الدارسين للعلوم من مهارات التجريب العلمي.

ب. **تحديد مهارات المقياس:** تم تحديد (7) مهارات تعبر عن مهارات التجريب العلمي من خلال الاطلاع على بعض الدراسات السابقة مثل: محمد (2016)، والسلامات (2014)، وبلفقيه (Balfakih, 2010)، والقادري (2005)، وأبي ذويب (2005).

ج. **مواصفات المقياس:** بُنِي المقياس بحيث تُعالج كل مهارة فرعية بمجموعة من الأسئلة، وذلك على النحو الموضح في جدول (2).

جدول 2

مواصفات مقياس مهارات التجريب العلمي

البيانات/ المهارات	تحديد المشكلة	ضبط المتغيرات	فرض الفروض	تنظيم البيانات	تفسير البيانات	التعريف الإجرائي	التجريب
عدد المفردات	9	8	9	7	9	9	9
النسبة المئوية	15	13.33	15	11.66	15	15	15

د. **نوع مفردات المقياس:** أسئلة موضوعية من نمط الاختيار من متعدد ذي الأربعة البدائل.

هـ. **صياغة مفردات المقياس:** تكون كل سؤال من جزأين رئيسين، هما: مقدمة السؤال، وبدائل الإجابة، وتكون المقياس في صورته الأولية من (60) سؤالاً.

و. **مواد المقياس:** تمثلت في الجزء الأول كراسة الأسئلة، والجزء الآخر نموذج كراسة الإجابة.

ز. **تقدير الدرجات وطريقة تصحيح المقياس:** أُعطيت لكل إجابة صحيحة درجة واحدة، والإجابة الخطأ والمتروكة أُعطيت صفرًا، وأُعد مفتاح تصحيح لتسهيل عملية التصحيح.

ح. **عرض الصورة الأولية للمقياس على المحكمين:** وذلك لاستطلاع آرائهم في: مناسبة كل سؤال للمهارة الفرعية، ومناسبة مستوى السؤال للطلاب عينة البحث، وصحة الأسئلة من الناحية العلمية واللغوية، ووضوح تعليمات المقياس، وصلاحية المقياس للتطبيق.

ط. **حساب الثوابت الإحصائية للمقياس:** طُبق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (28) طالبًا من الدارسين للعلوم بجامعة الملك خالد في الفصل الثاني للعام الدراسي (1437/ 1438هـ) (2016/ 2017م)

1) **وضوح التعليمات ومعاني مفردات المقياس:** كانت تعليمات ومفردات المقياس واضحة ولم يستفسر عنها أي طالب.

2) **حساب معامل الثبات:** تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ، وكان (0.77).

ي. **صدق المقياس:** تم حسابه عن طريق صدق الاتساق الداخلي، إذ تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجة المهارات الفرعية مع الدرجة الكلية للمقياس، وجميعها دال عند مستوى (0.01)، عدا مهارة التجريب فهي دال عند مستوى (0.05)، وذلك على النحو الموضح في جدول (3).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول3

قيم معامل الارتباط بين درجات مهارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس

البيانات / المهارة	تحديد المشكلة	ضبط المتغيرات	فرض الفروض	تنظيم البيانات	تفسير البيانات	التعريف الإجرائي	التجريب
معامل الارتباط	0.61	0.6	5 .0	0.55	0.87	0.86	0.44
مستوى الدلالة	* 0.00	*0.00	*0.00	*0.00	*0.00	*0.00	**0.01

*** دال عند 0.01** **** دال عند 0.05**

ك. **حساب زمن تطبيق المقياس:** تم حساب الزمن اللازم لقراءة تعليمات المقياس، وهو حوالي (5) دقائق، وتم حساب متوسط الزمن الذي استغرقه أفراد العينة الاستطلاعية في الإجابة عن المقياس وهو حوالي (35) دقيقة، وبذلك فإن الزمن اللازم للإجابة عن المقياس كليًا (40) دقيقة.

بذلك أصبح المقياس في صورته النهائية مكونًا من (60) مفردة، وأصبح صالحًا للتطبيق أداةً لقياس مهارات التجريب العلمي في البحث الحالي.

رابعًا– تطبيق أداة البحث: طُبِّق مقياس مهارات التجريب العلمي على عينة البحث الأساسية في الفصل الثاني للعام الدراسي (1437/ 1438هـ) (2016/2017م).

خامسا: نتائج البحث وتحليلها وتفسيرها:

بعد الانتهاء من تطبيق أداة القياس على عينة البحث الأساسية، صُحِّحتْ، ورصدت النتائج في جداول تمهيدًا لمعالجتها إحصائيًا باستخدام برنامج SPSS الإصدار (18)، ومناقشتها وتفسيرها للإجابة عن أسئلة البحث.

1. إجابة السؤال الأول وتحليلها وتفسيرها:

للإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: "هل يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات طلاب جامعة الملك خالد الدارسين للعلوم (عينة البحث) والمتوسط الاعتباري المقدر بـ (80%) من الدرجة الكلية لمقياس مهارات التجريب العلمي؟". استُخدِمت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية واختبار (ت) لدرجات عينة البحث الأساسية، وجدول (4) يبين هذه النتائج.

جدول4

المتوسط الحسابي والنسب المئوية وقيم (ت) لنتائج مقياس مهارات التجريب العلمي على عينة البحث (ن= 151)

البيانات مهارات المقياس	الدرجة الكلية	المتوسط الحسابي	المتوسط الاعتباري	النسب المئوية	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
تحديد المشكلة	9	3.51	7.3	39	1.65	28.31	*0.00
ضبط المتغيرات	8	2,68	6.4	33.5	1.3	35.05	*0.00
فرض الفروض	9	3.6	7.3	40	1.77	25.62	*0.00
تنظيم البيانات	7	2.12	5.6	30.28	1.27	33.56	*0.00
تفسير البيانات	9	4.92	7.3	54.66	2.45	11.9	*0.00
التعريف الإجرائي	9	4.3	7.3	47.77	2.25	16.3	*0.00
التجريب	9	2.73	7.3	30.3	1.66	33.62	*0.00
المقياس كليًا	60	23.89	48	39.81	8.25	35.88	*0.00

*** دال عند 0.01** **** دال عند 0.05**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتضح من جدول (4) أن المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث في المقياس كليًا هو (23.89) من أصل (60) درجة، والنسبة المئوية لها كانت (39.81)، وأن قيمة (ت) كانت (35.88)، وجاءت المتوسطات الحسابية لدرجات عينة البحث في المهارات الفرعية للمقياس على النحو الآتي: تفسير البيانات (4.92)، والتعريف الإجرائي (4.3)، وفرض الفروض (3.6)، وتحديد المشكلة (3.51)، والتجريب (2.73)، وضبط المتغيرات (2.68)، وتنظيم البيانات (2.12)، وأن قيمة (ت) للمهارات الفرعية للمقياس كانت على الترتيب: (28.31)، (35.05)، (25.62)، (33.56)، (11.9)، (16.3)، (33.62)، وهذه القيم جميعها دالة عند مستوى (0.01)، وتشير إلى وجود فرق بين متوسط درجات عينة البحث في مقياس مهارات التجريب العلمي والمتوسط الاعتباري المقدر بـ 80 % من درجة الكلية للمقياس لصالح المتوسط الاعتباري؛ مما يعني عدم تمكن طلاب جامعة الملك خالد الدارسين للعلوم (عينة البحث) من مهارات التجريب العلمي في ضوء متطلبات تربية القرن الحادي والعشرين، وقد يرجع ذلك إلى:

1. عدم ممارسة الطلاب (عينة البحث) مهارات التجريب العلمي على مستوى التطبيق والممارسة خلال دراستهم للمقررات الدراسية في برامج إعدادهم، واقتصار الدراسة على المستوى النظري.
2. خلو الأنشطة العلمية التي يمارسها الطلاب (عينة البحث) والمرتبطة بتدريس المقررات العلمية من أي مشاريع بحثية تطبق من خلالها مهارات التجريب العلمي.
3. عدم اهتمام أعضاء هيئة التدريس بالممارسات التطبيقية لهذه المهارات والاقتصار على الجوانب النظرية المرتبطة بهذه المهارات.
4. الاهتمام في برامج الإعداد بالمحتوى العلمي والمعارف النظرية الأكاديمية يفوق الاهتمام بالجوانب المهارية والوجدانية التي من بينها مهارات التجريب العلمي.
5. مهارات التجريب العلمي تحتاج إلى فترات زمنية طويلة كي يتمكن الخريج من إتقانها، ويحتاج هذا من واضعي برامج الإعداد إدراج هذه المهارات في الخطة الدراسية لبرامج الإعداد منذ المستويات الأولى والتركيز عليها بوصفها أحد أهداف التدريس الرئيسة للمقررات الدراسية المختلفة.

2. إجابة السؤال الثاني وتحليلها وتفسيرها:

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: "هل يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات طلاب كلية التربية (عينة البحث) والمتوسط الاعتباري المقدر بـ (80%) من الدرجة الكلية لمقياس مهارات التجريب العلمي؟". استُخدِمت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية واختبار (ت) لدرجات طلاب كلية التربية (عينة البحث)، وجدول (5) يبين هذه النتائج.

جدول 5

المتوسط الحسابي والنسب المئوية وقيم (ت) لنتائج مقياس مهارات التجريب العلمي على عينة البحث من طلاب كلية التربية (ن= 54)

البيانات / مهارات المقياس	الدرجة الكلية	المتوسط الحسابي	المتوسط الاعتباري	النسب المئوية	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
تحديد المشكلة	9	3.9	7.3	43.33	1.66	14.99	*0.00
ضبط المتغيرات	8	3.07	6.4	38.4	1.25	19.44	*0.00
فرض الفروض	9	4.3	7.3	47.77	1.6	12.71	*0.00
تنظيم البيانات	7	2.44	5.6	34.85	1.32	17.47	*0.00
تفسير البيانات	9	5.67	7.3	63	2.17	5.52	*0.00
التعريف الإجرائي	9	4.7	7.3	52.2	2.14	8.7	*0.00
التجريب	9	3.5	7.3	38.9	1.65	16.94	*0.00

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

البيانات / مهارات المقياس	الدرجة الكلية	المتوسط الحسابي	المتوسط الاعتباري	النسب المئوية	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المقياس كليًا	60	27.6	48	45	7.95	18.82	*0.00

* دال عند مستوى **0.01** ** دال عند مستوى **0.05**

يتضح من جدول (5) أن المتوسط الحسابي لدرجات طلاب كلية التربية (عينة البحث) في المقياس كليًا هو (27.6) من أصل (60) درجة، والنسبة المئوية لها كانت (45)، وأن قيمة (ت) كانت (18.82) وهي قيمة دالة عند مستوى (0.01)، وجاءت المتوسطات الحسابية لدرجاتهم في المهارات الفرعية للمقياس على النحو الآتي: تفسير البيانات (5.67)، والتعريف الإجرائي (4.7)، وفرض الفروض (4.3)، وتحديد المشكلة (3.9)، والتجريب (3.5)، وضبط المتغيرات (3.07)، وتنظيم البيانات (2.44)، وأن قيمة (ت) للمهارات الفرعية جميعها دال عند مستوى (0.01)، وتشير إلى وجود فرق بين متوسط درجات طلاب كلية التربية (عينة البحث) في مقياس مهارات التجريب العلمي والمتوسط الاعتباري المقدر بـ (80%) من درجة الكلية للمقياس لصالح المتوسط الاعتباري، مما يعني عدم تمكن طلاب كلية التربية جامعة الملك خالد الدارسين للعلوم (عينة البحث) من مهارات التجريب العلمي في ضوء متطلبات تربية القرن الحادي والعشرين، وقد يرجع ذلك إلى أن:

1. الاهتمام في برنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة الملك خالد بالجوانب الأكاديمية المعرفية بوجهٍ كبيرٍ على حساب الاهتمام بالجوانب المهارية التطبيقية.
2. المقررات العلمية التي تدرس في كلية العلوم لا تُعطي اهتمامًا كافيًا بممارسة مهارات التجريب العلمي المرتبطة بمقرراتهم الدراسية وتطبيقها.
3. المقررات التربوية تهتم بتقديم المعارف التربوية النظرية دون الاهتمام مباشرةً بمهارات التجريب العلمي.
4. الأهداف الخاصة بمقرر تدريس العلوم على وجه التحديد يضعف فيها التركيز على الجانب المهاري الذي يتضمن مهارات التجريب العلمي.
5. التدريب الميداني (التربية العملية) يخلو من ممارسة هذه المهارات عمليًا أثناء التدريس في مراحل التعليم العام.

3. إجابة السؤال الثالث وتحليلها وتفسيرها:

للإجابة عن السؤال الثالث الذي نصه: "هل يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات طلاب كلية العلوم (عينة البحث) والمتوسط الاعتباري المقدر بـ (80%) من الدرجة الكلية لمقياس مهارات التجريب العلمي؟". استُخدِمت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية واختبار (ت) لدرجات عينة البحث الأساسية، وجدول (6) يبين هذه النتائج.

جدول6

المتوسط الحسابي والنسب المئوية وقيم (ت) لنتائج مقياس مهارات التجريب العلمي على عينة البحث (طلاب كلية العلوم) (ن= 57)

البيانات مهارات المقياس	الدرجة الكلية	المتوسط الحسابي	المتوسط الاعتباري	النسب المئوية	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
تحديد المشكلة	9	2.77	7.3	30.77	1.65	20.61	*0.00
ضبط المتغيرات	8	2.47	6.4	30.87	1.44	20,57	*0.00
فرض الفروض	9	3	7.3	3.33	1.66	19.45	*0.00
تنظيم البيانات	7	1.98	5.6	28.28	1.36	19.94	*0.00
تفسير البيانات	9	4.71	7.3	52.33	2.73	7.12	*0.00
التعريف الإجرائي	9	3.77	7.3	41.88	2.24	11.87	*0.00

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

البيانات مهارات المقياس	الدرجة الكلية	المتوسط الحسابي	المتوسط الاعتباري	النسب المئوية	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجريب	9	1.94	7.3	21.55	1.31	30.73	*0.00
المقياس كليًا	60	20.66	48	34.43	7.68	26.85	*0.00

*** دالة عند مستوى 0.01**

يتضح من جدول (6) أن المتوسط الحسابي لدرجات طلاب كلية العلوم (عينة البحث) في المقياس كليًا هو (20.66) من أصل (60) درجة، والنسبة المئوية لها كانت (34.43)، وأن قيمة (ت) كانت (26.85) وهي قيمة دالة عند مستوى (0.01)، وجاءت المتوسطات الحسابية لدرجات عينة البحث في المهارات الفرعية للمقياس على النحو الآتي: تفسير البيانات (4.71)، والتعريف الإجرائي (3.77)، وفرض الفروض (3)، وتحديد المشكلة (2.77)، وضبط المتغيرات (2.47)، وتنظيم البيانات (1.98)، والتجريب (1.94)، وأن قيمة (ت) للمهارات الفرعية جميعها دال عند مستوى (0.01)، وتشير إلى وجود فرق بين متوسط درجات طلاب كلية العلوم عينة البحث في مقياس مهارات التجريب العلمي والمتوسط الاعتباري المقدر بـ (80%) من درجة الكلية للمقياس لصالح المتوسط الاعتباري، مما يعني عدم تمكن طلاب كلية العلوم جامعة الملك خالد (عينة البحث) من مهارات التجريب العلمي في ضوء متطلبات تربية القرن الحادي والعشرين، وقد يرجع ذلك إلى أن:

1. الاهتمام في كلية العلوم يكون بالجانب الأكاديمي التخصصي.
2. استراتيجيات التدريس المستخدمة في تدريس المقررات الأكاديمية بكلية العلوم لا تتناسب مع تحقيق هدف التمكن من مهارات التجريب العلمي.
3. الاهتمام بالمعارف النظرية يكون بوجهٍ أكبر من التركيز على ممارسة الأنشطة البحثية التي تعين الطالب في اكتساب هذه المهارات.
4. الاهتمام بالمهارات اليدوية المعملية، مثل: التشريح، واستخدام الكيماويات والمواد المعملية دون التركيز على المهارات المرتبطة بالجانب العقلي.
5. الاهتمام في عملية التقويم بالجانب المعرفي دون الاهتمام بتقويم المهارات العقلية؛ مما يقلل من اهتمام الطلاب بإتقان مثل هذه المهارات.

4.إجابة السؤال الرابع وتحليلها وتفسيرها:

للإجابة عن السؤال الرابع الذي نصه: "هل يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات طلاب كلية العلوم الطبية التطبيقية (عينة البحث) والمتوسط الاعتباري المقدر بـ 80% من الدرجة الكلية لمقياس مهارات التجريب العلمي؟". تم استخدام المتوسطات الحسابية والنسب المئوية واختبار (ت) لدرجات عينة البحث الأساسية، وجدول (7) يبين هذه النتائج.

جدول 7

المتوسط الحسابي والنسب المئوية وقيم (ت) لنتائج مقياس مهارات التجريب العلمي على عينة البحث (طلاب كلية العلوم الطبية التطبيقية) (ن= 40)

البيانات مهارات المقياس	الدرجة الكلية	المتوسط الحسابي	المتوسط الاعتباري	النسب المئوية	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
تحديد المشكلة	9	4.05	7.3	45	1.21	16.87	*0.00
ضبط المتغيرات	8	2.45	6.4	30.62	1.03	24.1	*0.00
فرض الفروض	9	3.55	7.3	39.44	1.82	12.99	*0.00
تنظيم البيانات	7	1.9	5.6	27.14	0.95	24.5	*0.00
تفسير البيانات	9	4.2	7.3	46.66	2.16	9.06	*0.00

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

البيانات مهارات المقياس	الدرجة الكلية	المتوسط الحسابي	المتوسط الاعتباري	النسب المئوية	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التعريف الإجرائي	9	4.45	7.3	49.44	2.31	7.77	*0.00
التجريب	9	2.85	7.3	31.66	2.85	16.82	*0.00
المقياس كليًا	60	23.45	48	39.08	7.5	20.64	*0.00

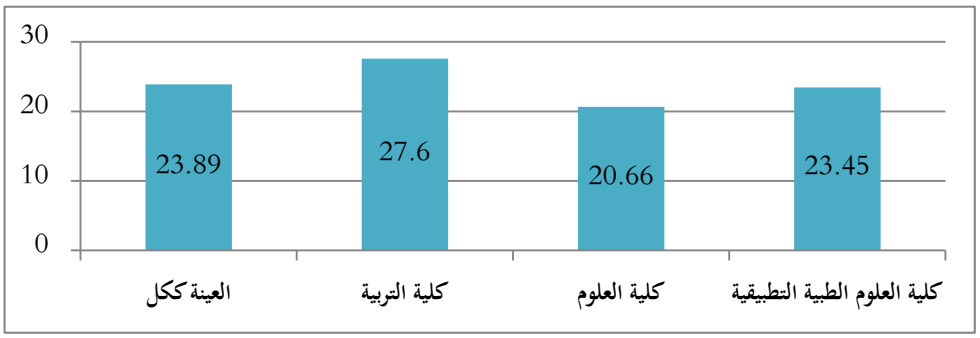
* دالة عند مستوى 0.01

يتضح من جدول (7) أن المتوسط الحسابي لدرجات طلاب كلية العلوم الطبية التطبيقية (عينة البحث) في المقياس كليًا هو (23.45) من أصل (60) درجة، والنسبة المئوية لها كانت (39.08)، وأن قيمة (ت) كانت (20.64) وهي قيمة دالة عند مستوى (0.01)، وجاءت المتوسطات الحسابية لدرجات عينة البحث في المهارات الفرعية للمقياس على النحو الآتي: التعريف الإجرائي (4.45)، وتفسير البيانات (4.2)، وتحديد المشكلة (4.05)، وفرض الفروض (3.55)، والتجريب (2.85)، وضبط المتغيرات (2.45)، وتنظيم البيانات (1.9)، وأن قيمة (ت) للمهارات الفرعية جميعها دال عند مستوى (0.01)، وتشير إلى وجود فرق بين متوسط درجات طلاب كلية العلوم الطبية التطبيقية (عينة البحث) في مقياس مهارات التجريب العلمي والمتوسط الاعتباري المقدر بـ 80% من درجة الكلية للمقياس لصالح المتوسط الاعتباري، مما يعني عدم تمكن طلاب كلية العلوم الطبية التطبيقية جامعة الملك خالد (عينة البحث) من مهارات التجريب العلمي في ضوء متطلبات تربية القرن الحادي والعشرين، وقد يرجع ذلك إلى أن:

1. أغلب المقررات التي يدرسها طلاب هذه الكلية في برنامج إعدادهم تهتم بوجهٍ أكبر بالجانب التخصصي الطبي أكثر من مقررات العلوم الأكاديمية العامة.
2. في أثناء دراسة هذه المقررات الأكاديمية وبالرغم من النسب القليلة المخصصة لها، فإن تدريسها يتم على المستوى النظري أكثر من مستوى التطبيق والممارسة.
3. أساليب التدريس واستراتيجياته التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس تركز بوجهٍ أكبر على معالجة الجوانب النظرية وتقديم الكم الكبير من المعارف دون الاهتمام بجوانب التفكير المختلفة.
4. اعتماد التقويم على الاختبارات التي تقيس الجوانب المعرفية للتعلم، وتهتم بقياس القدرات التحصيلية للمتعلمين، وعدم الاهتمام بقياس نواتج التعلم المهارية والوجدانية، وإن تمت فإنها تتم بوجهٍ غير منضبط.

تعقيب على النتائج الأسئلة من الأول إلى الرابع:

يوضح الشكل (1) ترتيب متوسط درجات عينة البحث للعينة الكلية ولكل كلية على حدة:



شكل (1): متوسط درجات عينة البحث وفقًا لتخصصهم في مقياس التجريب العلمي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتضح من شكل (1) أن متوسط الدرجة لطلاب جامعة الملك خالد الدارسين للعلوم العينة ككل في مقياس مهارات التجريب العلمي هو (23.89) من الدرجة الكلية المقدرة بـ (60) درجة، وأن متوسط درجة الطلاب وفقًا للكليات بالترتيب كلية التربية (27.6) ثم كلية العلوم الطبية التطبيقية (23.45) وأخيرًا كلية العلوم (20.66)، والملاحظ أن متوسط درجة طلاب كلية التربية تخطت الدرجة المتوسطة للعينة ككل في حين انخفض متوسط درجات طلاب كلية العلوم الطبية التطبيقية وكلية العلوم عن متوسط الدرجة الكلية، وبالرغم من هذا فإن متوسط الدرجة للعينة ككل أو في أي كلية على حدة لم يصل إلى مستوى التمكن المقدر بـ (80%) من الدرجة الكلية للمقياس.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كلٍ من: محمد (2016) التي أجريت على طلاب كلية التربية في مهارات الاستقصاء العلمي، والرباني (Al-Rabanni, 2014) التي أجريت على معلمي الدراسات الاجتماعية قبل الخدمة بسلطنة عمان في اكتساب عمليات العلم، و بلفقيه (Balfakih, 2010) التي أجريت على معلمي العلوم قبل الخدمة وفي أثنائها في عمليات العلم التكاملية، وأبي ذويب (2005) التي أجريت على معلمي المرحلة الأساسية في مهارات التفكير العلمي.

وتختلف مع نتائج دراسة السلامات (2014) التي أثبتت نتائجها تمكن طلاب كلية التربية في مهارات الاستقصاء العلمي.

5. إجابة السؤال الخامس وتحليلها وتفسيرها:

للإجابة عن السؤال الخامس الذي نصه: " هل يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب الكليات العلمية بجامعة الملك خالد (التربية . العلوم . العلوم الطبية التطبيقية) في مقياس مهارات التجريب العلمي ؟". استُخدِم تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين دلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة البحث وفقًا للتخصص، وجدول (8) يبين هذه النتائج.

جدول 8

نتائج اختبار تحليل التباين لدلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة البحث في مقياس مهارات التجريب العلمي وفقًا للتخصص

البيانات مهارات المقياس	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الكلي	بين المجموعات	2	1355.15	677.57	11.31	0.000
	داخل المجموعات	148	8865.16	59.9		
	الكلي	150	10.220.3			

يتضح من جدول (8) أن قيمة (ف) هي (11.31) وهي قيمة دالة عند مستوى (0.01)، مما يشير إلى وجود فروق، ولتعرف هذه الفروق تم الكشف عنها باستخدام اختبار شفيه، وذلك كما هو محدد في جدول (9).

جدول 9

اختبار "شيفيه" للكشف عن مصدر الفروق وفقًا للتخصص

البيانات المقياس	التخصص	المتوسط	كلية التربية	كلية العلوم	كلية العلوم الطبية التطبيقية
الكلي	كلية التربية	27.6	–	*6.96	**4.17
	كلية العلوم	20.66	*6.96 -	–	2.78
	كلية العلوم الطبية التطبيقية	23.45	**4.17-	2.78 -	–

*** دالة عند مستوى 0.01** **** دالة عند مستوى 0.05**

يتضح من جدول (9) ما يأتي:

1. وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.01) بين متوسط درجات طلاب كلية التربية وطلاب كلية العلوم (عينة البحث) لصالح طلاب كلية التربية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2. وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلاب كلية التربية وطلاب كلية العلوم الطبية التطبيقية (عينة البحث) لصالح طلاب كلية التربية.

3. عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات طلاب كلية العلوم وطلاب كلية العلوم الطبية التطبيقية.

وقد يرجع ذلك إلى أن:

1. هناك مقررات خاصة بتدريس العلوم يمكن أن تشير إلى بعض هذه المهارات على المستوى النظري وأيضًا في أثناء التدريب على التدريس.

2. طلاب كلية التربية يكتسبون الجوانب النظرية المتعلقة بهذه المهارات من خلال دراستهم للمقررات التربوية مثل علم النفس التربوي والقياس والتقويم.

3. طلاب كلية التربية قد يمارسون بعضًا من هذه المهارات من خلال ممارستهم للتدريب الميداني أو مقرر التدريس المصغر.

4. بعض أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية قد يهتمون بتكليف الطلاب ببعض الأنشطة التي قد تسهم في تنمية بعض هذه المهارات.

5. برامج الإعداد في كليتي العلوم، والعلوم الطبية التطبيقية تُعلي من الاهتمام بالمعارف الأكاديمية العلمية على حساب الجانب المهاري والممارسة التطبيقية، نظرًا لتزايد حجم المعرفة في الوقت الراهن.

وتختلف نتائج البحث الحالي مع ما خلصت إليه نتائج دراسة ديمبرس وترانقيردي (Demirbas and Tanrıverdi, 2012) التي أظهرت عدم وجود فروق بين طلاب الجامعات التركية المختلفة في نتائج مقياس عمليات العلم، وأبي ذويب (2005) التي أشارت إلى عدم وجود فرق دال إحصائيًا يرجع إلى التخصص في مقياس مهارات التفكير العلمي.

6. إجابة السؤال السادس وتحليلها وتفسيرها:

للإجابة عن السؤال السادس الذي نصه: " هل يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب الدبلوم العام (تخصص علوم)، والتعليم الابتدائي (علوم) في كلية التربية في مقياس مهارات التجريب العلمي ؟". استُخدِمت المتوسطات الحسابية واختبار(ت) للمقارنة بين متوسط درجات طلاب كلية التربية (عينة البحث) في مرحلتي البكالوريوس والدبلوم التربوي الدارسين للعلوم، وجدول (10) يبين هذه النتائج.

جدول 10

نتائج اختبار (ت) والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لطلاب مرحلة البكالوريوس (ن= 26) والدبلوم التربوي (ن= 28) بكلية التربية جامعة الملك خالد

البيانات المهارات	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
تحديد المشكلة	البكالوريوس	3.73	1.61	0.75	0.45
	الدبلوم التربوي	4.07	1.71		
ضبط المتغيرات	البكالوريوس	2.96	1.21	0.63	0.53
	الدبلوم التربوي	3.17	1.3		
فرض الفروض	البكالوريوس	4.53	1.2	1.06	0.29
	الدبلوم التربوي	4.07	1.9		
تنظيم البيانات	البكالوريوس	2.84	1.22	2.22	**0.03
	الدبلوم التربوي	2.07	1.33		
تفسير البيانات	البكالوريوس	6.38	1.72	2,44	**0.018
	الدبلوم التربوي	5	2.35		
التعريف الإجرائي	البكالوريوس	5.8	1.89	3,89	*0.000
	الدبلوم التربوي	3.78	1.91		

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

البيانات المهارات	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التحريب	البكالوريوس	3.73	1.75	1.06	0.29
	الدبلوم التربوي	3.25	1.55		
المقياس كليًا	البكالوريوس	30	6.08	2.18	**0.03
	الدبلوم التربوي	25.42	8.91		

*** دال عند مستوى 0.01** **** دال عند مستوى 0.05**

يتضح من جدول (10) أن المتوسط الحسابي لدرجات طلاب مرحلة البكالوريوس في مقياس مهارات التحريب العلمي كليًا هو (30)، في حين كان لطلاب الدبلوم التربوي (25.42)، وأن قيمة (ت) كانت (2.18) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)، أما عن قيمة (ت) في المهارات الفرعية للمقياس فكانت غير دالة في مهارات: تحديد المشكلة وضبط المتغيرات وفرض الفروض والتجريب، في حين كانت قيمة (ت) دالة عند مستوى (0.01) لمهارة التعريف الإجرائي لصالح طلاب مرحلة البكالويوس، كذلك كانت قيمة (ت) دالة عند مستوى (0.05) في مهارات تنظيم البيانات وتفسير البيانات.

وقد يرجع وجود فروق بين متوسط درجات طلاب كلية التربية (مرحلة البكالوريوس، والدبلوم التربوي) لصالح طلاب مرحلة البكالوريوس إلى أن:

1. طلاب مرحلة البكالوريوس يدرسون بعض المقررات التربوية بالتزامن مع المقررات الأكاديمية العلمية مما قد يسهم في امتلاكهم لبعض هذه المهارات.
2. طلاب الدبلوم العام درسوا المقررات الأكاديمية منذ فترة زمنية، مما قد يعوق تذكرهم لهذه المهارات أو ما يرتبط بها من جانب نظري.
3. أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية قد يستخدمون بعض الاستراتيجيات التدريسية التي تعين طلاب مرحلة البكالوريوس على اكتساب بعض من هذه المهارات وممارستها.
4. عدد طلاب مرحلة البكالوريوس (تخصص علوم) يكون قليلًا مما يتيح لهم ممارسة بعض الأنشطة التي قد تساعد على تنمية بعض هذه المهارات.
5. التدريب الميداني يمارس في أربعة مستويات، في حين أن طلاب الدبلوم يمارسونه فصلًا دراسيًا واحدًا؛ مما قد يعطي فرصة أكبر لطلاب البكالوريوس في ممارسة بعض هذه المهارات.

وتتفق نتائج البحث الحالي مع ما خلصت إليه نتائج دراسة كلٍ من: محمد (2016) التي أظهرت وجود فرق دال إحصائيًا لصالح طلاب شعبتي الفيزياء والكيمياء على حساب طلاب شعبة البيولوجي في مقياس مهارات الاستقصاء، ودراسة بلفقيه (Balfakih, 2010) التي أظهرت وجود فرق دال إحصائيًا لصالح معلمي العلوم في أثناء الخدمة في مهارات عمليات العلم التكاملية.

7. إجابة السؤال السابع وتحليلها وتفسيرها:

للإجابة عن السؤال السابع الذي نصه: " هل يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب تخصصي (الفيزياء والبيولوجي) بكلية العلوم في مقياس مهارات التجريب العلمي؟". استُخدِمت المتوسطات الحسابية واختبار(ت) لدرجات عينة البحث، وجدول (11) يبين هذه النتائج.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول 11

نتائج اختبار (ت) والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لطلاب تخصص الفيزياء (ن= 32) وطلاب تخصص البيولوجي (ن= 25) بكلية العلوم جامعة الملك خالد

البيانات المهارات	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
تحديد المشكلة	الفيزياء	3	1.75	1.17	0.24
	البيولوجي	2.48	1.5		
ضبط المتغيرات	الفيزياء	2.75	1.31	1.66	0.1
	البيولوجي	2.12	1.53		
فرض الفروض	الفيزياء	3.5	1.43	2.69	*0.00
	البيولوجي	2.36	1.75		
تنظيم البيانات	الفيزياء	2.12	1.43	0.888	0.38
	البيولوجي	1.8	1.29		
تفسير البيانات	الفيزياء	5.81	2.54	3.79	*0.000
	البيولوجي	3.32	2.34		
التعريف الإجرائي	الفيزياء	4.62	2.23	3.57	*0.001
	البيولوجي	2.68	1.74		
التجريب	الفيزياء	2.12	1.47	1.15	0.25
	البيولوجي	1.72	1.06		
المقياس كليًا	الفيزياء	23.93	7.53	4.12	*0.00
	البيولوجي	16.48	5.64		

*** دال عند مستوى 0.01**

يتضح من جدول (11) أن المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب (تخصص الفيزياء) في مقياس مهارات التجريب العلمي كليًا هو (23.93)، في حين كان لطلاب (تخصص البيولوجي) (16.48)، وأن قيمة (ت) كانت (4.128) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، أما عن قيمة (ت) في المهارات الفرعية للمقياس فكانت غير دالة في مهارات تحديد المشكلة وضبط المتغيرات وتنظيم البيانات والتجريب، في حين كانت قيمة (ت) دالة عند مستوى (0.01) لمهارات فرض الفروض وتفسير البيانات والتعريف الإجرائي لصالح طلاب (تخصص الفيزياء).

وقد يرجع وجود فرق لصالح الطلاب (تخصص الفيزياء) إلى أن:

1. تنفيذ التجارب الفيزيائية يستلزم التطبيق الكامل لبعض هذه المهارات، مثل: مهارة التجريب، وتفسير البيانات وتنظيمها.
2. المهارات في برنامج إعداد المتخصصين في الفيزياء تعتمد بصورة أكبر على المهارات العقلية وبخاصةٍ المستويات العليا منها.
3. الجانب الكمي والكيفي في نوعية التجارب في مجال الفيزياء أكبر من مجال البيولوجي.

وتتفق نتائج البحث الحالي مع ما خلصت إليه نتائج دراسة محمد (2016) التي أظهرت وجود فرق دال إحصائيًا لصالح طلاب شعبتي الفيزياء والكيمياء على حساب طلاب شعبة البيولوجي في مقياس مهارات الاستقصاء إلا أنها أجريت على طلاب كلية التربية.

8. إجابة السؤال الثامن وتحليلها وتفسيرها:

للإجابة عن السؤال الثامن الذي نصه: "هل يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب تخصصي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(الصحة العامة، والخدمات الطبية) بكلية العلوم الطبية التطبيقية في مقياس مهارات التجريب العلمي؟".

استُخدِمت المتوسطات الحسابية واختبار(ت) لدرجات عينة البحث، وجدول (12) يبين هذه النتائج.

جدول 12

نتائج اختبار (ت) والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لطلاب تخصصي الصحة العامة (ن= 20) والخدمات الطبية (ن= 20) بكلية العلوم الطبية التطبيقية جامعة الملك خالد

البيانات المهارات	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
تحديد المشكلة	صحة عامة	5.1	0.3	11	**0.00
	خدمات طبية	3	0.8		
ضبط المتغيرات	صحة عامة	2.8	0.4	2.24	*0.03
	خدمات طبية	2.1	1.33		
فرض الفروض	صحة عامة	4.3	1.5	2.82	**0.00
	خدمات طبية	2.8	1.8		
تنظيم البيانات	صحة عامة	2.1	1.1	1.33	0.18
	خدمات طبية	1.7	0.8		
تفسير البيانات	صحة عامة	5	2.3	2.49	*0.017
	خدمات طبية	3.4	1.7		
التعريف الإجرائي	صحة عامة	6.2	1.4	7,29	**0.00
	خدمات طبية	2.7	1.6		
التجريب	صحة عامة	3.9	0.7	5.07	**0.00
	خدمات طبية	1.8	1.7		
المقياس كليًا	صحة عامة	29.4	5.1	8.25	**0.00
	خدمات طبية	17.5	4		

*** دال عند مستوى 0.01** **** دال عند مستوى 0.05**

يتضح من جدول (12) أن المتوسط الحسابي لدرجات طلاب (تخصص الصحة العامة) في مقياس مهارات التجريب العلمي كليًا هو (29.4)، في حين كان لطلاب (تخصص الخدمات الطبية) (17.5)، وأن قيمة (ت) كانت (8.25) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، أما عن قيمة (ت) في المهارات الفرعية للمقياس فكانت غير دالة في مهارة تنظيم البيانات، في حين كانت قيمة (ت) دالة عند مستوى (0.01) لمهارات تحديد المشكلة وفرض الفروض والتعريف الإجرائي والتجريب لصالح طلاب الصحة العامة، وكانت قيمة (ت) دالة عند مستوى (0.05) في مهارات ضبط المتغيرات وتفسير البيانات. وقد يرجع وجود فروق لصالح طلاب الصحة العامة على حساب طلاب الخدمات الطبية إلى:

1. نوعية المقررات في تخصص الصحة العامة تركز تركيزًا أكبر على مقررات العلوم العامة في حين أن المقررات في تخصص الخدمات الطبية تركز تركيزًا أكبر على مقررات التخصص.
2. الأنشطة العملية والتطبيقية التي تمارس في المقررات العامة قد تركز على الجانب التطبيقي أكثر من المقررات التخصصية.

ولا توجد أي من الدراسات السابقة التي تم تناولها حاول المقارنة بين طلاب كلية العلوم الطبية التطبيقية في قياس مهارات التجريب العلمي أو مهارات الاستقصاء أو مهارات عمليات العلم التكاملية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تعقيب عام على النتائج:

أظهرت نتائج البحث الحالي ما يأتي:

1. انخفاض مستوى تمكن طلاب جامعة الملك خالد الدارسين للعلوم عينة البحث من مهارات التجريب العلمي، إذ لم يصلوا إلى مستوى التمكن المحدد بـ (80%) من الدرجة الكلية للمقياس المُعدّ لذلك الغرض، سواء أكان ذلك في عينة البحث كليًا أم على مستوى كليات التربية والعلوم والعلوم الطبية التطبيقية.

2. وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب كلية التربية وطلاب كلية العلوم وطلاب كلية العلوم الطبية التطبيقية (عينة البحث) لصالح طلاب كلية التربية، وعدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب كلية العلوم وطلاب كلية العلوم الطبية التطبيقية.

3. وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطى درجات طلاب كلية التربية (الدبلوم العام في التربية الدارسين للعلوم وطلاب بكالوريوس التعليم الابتدائي علوم) لصالح طلاب مرحلة البكالوريوس.

4. وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطى درجات طلاب تخصصي الفيزياء والبيولوجي بكلية العلوم لصالح طلاب تخصص الفيزياء.

5. وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب كلية العلوم الطبية التطبيقية تخصصي (الصحة العامة والخدمات الطبية) لصالح طلاب الصحة العامة .

سادسًا . التوصيات والبحوث المقترحة:

1. توصيات البحث: في ضوء النتائج السابقة، يوصي البحث بما يأتي:

أ. إعادة النظر في توصيف المقررات الجامعية لتضمين مهارات التجريب العلمي ضمن مقررات برامج إعداد طلاب جامعة الملك خالد الدارسين للعلوم.

ب. تخصيص أجزاء من مقررات العلوم تتضمن أنشطة تنمي مهارات التجريب العلمي لدى طلاب جامعة الملك خالد الدارسين للعلوم.

ج. وضع خطة تدريبية لتنمية المهارات العقلية عامة ومهارات التجريب العلمي خاصة لطلاب جامعة الملك خالد الدارسين للعلوم.

د. وضع خطة تدريبية لأعضاء هيئة التدريس تتضمن تدريبهم على استخدام استراتيجيات تدريسية فعّالة لتنمية مهارات التجريب العلمي لدى متعلميهم.

2. البحوث المقترحة: يقترح البحث إمكانية إجراء البحوث الآتية:

أ. مدى اكتساب القائمين بتدريس المقررات العلمية بجامعة الملك خالد لمهارات التجريب العلمي.

ب. مستوى تمكن طلاب جامعة الملك خالد الدارسين للعلوم لمهارات الجدل العلمي.

ج. دراسة مقارنة لطلاب الجامعات السعودية الدارسين للعلوم لمهارات التجريب العلمي.

د. برنامج مقترح لتنمية مهارات التجريب العلمي لطلاب جامعة الملك خالد الدارسين للعلوم.

هـ. تعرف فاعلية استخدام بعض الاستراتيجيات التدريسية في اكتساب طلاب جامعة الملك خالد الدارسين للعلوم لمهارات التجريب العلمي.

المراجع

أبو جادو، صالح محمد ونوفل، محمد بكر. (2007). *تعليم التفكير النظرية والتطبيق*، عمان: دار المسيرة.

أبو ذويب، أحمد مسلم سليمان.(2005). *مستوى التفكير العلمي لدى معلمي المرحلة الأساسية في مديرية تربية قصبة المفرق*. رسالة ماجستير. كلية العلوم التربوية. جامعة آل البيت. الأردن.

ترلينج، بيرني وفادل تشارلز. (2013). *مهارات القرن الحادي والعشرين التعلم للحياة في زماننا*. ترجمة: بدر عبدالله الصالح. المملكة العربية السعودية: جامعة الملك سعود.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جراون، فتحي عبد الرحمن. (2007). *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات*، ط 3، عمان: دار الفكر.

الحر، عبد العزيز. (2001). *عصر اقتصاد المعرفة*. مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الرياشي، حمزة عبد الحكم وحسن، علي الصغير عبد العال. (2014). برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة الملك خالد. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*.3 (1). 119- 141.

الزهراني، أحمد عوضة وإبراهيم، يحيى عبد الحميد. (2012). معلم القرن الحادي والعشرين. *مجلة المعرفة*. المملكة العربية السعودية. http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=400&SubModel=138&ID=1682

الزيباني، محمد عودة. (2013). مستقبل التعليم المدرسي في البلدان العربية في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين. *المجلة التربوية*. الكويت. 25 (98). 233- 289.

زيتون، حسن حسين. (2009). *استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم*، ط 2، القاهرة: عالم الكتب.

السلامات، محمد خير محمود. (2014). الاستقصاء العلمي لدى طلاب جامعة الطائف وعلاقته بمستوى تحصيلهم العلمي واتجاهاتهم العلمية. *المجلة العربية للتربية العلمية*. (2). 18- 34.

القادري، سليمان أحمد. (2005). تطوير مقياس لمهارات التفكير العلمي لمستوى طلبة الجامعة. *مجلة دراسات*. كلية العلوم التربوية. الأردن. 32(1).31- 41.

ماكوس، ويليام. (2016). *لغة التربية*. ترجمة. المزروع، هيا بنت محمد وآخرون. الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر.

محمد، هالة إسماعيل. (2016). مهارات الاستقصاء العلمي لدى معلمي العلوم قبل الخدمة بكلية التربية جامعة المنيا. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*. كلية التربية جامعة المنيا.2. 37- 64.

محمود، حسين بشير. (2015. 19- 22 يوليو). حول بعض التوجهات المعاصرة في تعليم وتعلم العلوم في القرن الحادي والعشرين. *المؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للتربية العلمية* (التربية العلمية وتحديات الثورة التكنولوجية). القاهرة.

اليونسكو.(2013). *دعائم التعلم الأربع في القرن الحادي والعشرين*. متاح في http://www.unesco.org/new/ar/education/networks/global-networks/aspnet/about-us/strategy/the-four-pillars-of-learning/

Abu dhouib, A. (2005). *level of scientific thinking in basic school teachers in Kasabet Alefraq educational directorate*. Master thesis. Education sciences faculty. Al- AlBayt University. Jordan. (in Arabic)

Al_zahrany, A and Ebrahim, Y. (2012). Twenty one centaury teacher. *Knowledge journal*. Retrieved from:http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=400&SubModel=138&ID=1682 (in Arabic)

Al-kadry, S.(2005). Development scientific thinking skills a measure for level of college students. *Studies journal*. Educational science faculty. Jordan. 32(1). 31-41.(in Arabic)

Al-rabaani, A. (2014). The acquisition of science process skills by Omani's pre-service social studies' teachers. *European Journal of Educational Studies*, 6(1), 13-19

Al-Riashey, H and Hassan, A.(2014). Proposed training program for developing the skills of scientific research with graduate students in King Khalid University. *Specialized International Educational journal*. 3 (1). 119-141. (in Arabic)

Alslmat, M(2014). Taif university students' scientific inquiry and its relation with their scientific academic achievement and their scientific attitudes. *Arabic science education journal*. (2). 18-34.

Al-zebany, M.(2013). Future of scholar education in Arabian countries in twenty one century requirements. *Educational journal*. Kuwait. 25(98). 233-289. (in Arabic).

Balfakih, N.M. (2010): the assessment of the UAE's in-service and pre-service elementary science teacher in the integrated science process skills. *Innovation and creativity in education*. 2(2). 3711- 3715.

Demirbas, M, and Tanrıverdi, G. (2012). The Level of Science Process Skills of Science Students in Turkey. *International Conference New Perspectives in Science Education*. Retrieved from: http://conference.pixel-online.net/science/common/downloadPaper_pdf/289-SSE19-FP-Tanriverdi-NPSE2012.pdf.

Leaderman, N.G(1999). The state of science education: subject matter without context. *Electronic journal of science education*. 3(2). Retrieved from: http://ejse.southwestern.edu/article/view/7602/5369 .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Lederman, N.(2000): improving science teachers concepts of nature of science , a critical review of the lecture. *International journal of science education*. 22 (7). 665:701.

Mahmoud, H. (2015. 19-22 Jul). About some contemporary trends in the teaching and learning of science in the 21st century. *17th conference for Egyptian science education society (Scientific education and the challenges of the technological revolution)*. Cairo. (in Arabic).

Mc Comes, W.(2004). Keys to teaching the nature of science focusing on the nature of science classroom. *The science teacher*. 71(9). 24- 27.

Mohamed, H.(2016). Scientific inquiry skills for pre service science teacher at faculty of education, Minia university. *Psychology and education research journal*. Faculty of education. Minia university. 2. 37-64. (in Arabic).

National science teacher association (2011). *Quality science education and 21 century skills*. Retrieved from: http://www.nsta.org/about/positions/21stcentury.aspx

Osborne, J. Collins, S. Ratcliffe, M. Miller, R& Duschl, R. (2003). What ides about science should be taught in school science? Adelphi study of the expert community. *Journal of research in science teaching*. 40. 692-720.

Saavedra, A. R & Opfer, V. D.(2012). Learning 21st-Century Skills Requires 21st-Century Teaching. *Delta Kappan* 94(2). 8-13. Retrieved from: http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/00317 2171209400203?journalCode=pdka

The national academy of science (2013). *A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas*. United States of America. Washington: national academy press.

Welfinger, M.(1994). *Teaching science in the elementary school content, process and attitude*. Boston: Letale, Brown compony.

Zimmerman, C(2007). The development of scientific thinking skills in elementary and middle school. *Developmental review*. 27. 172-223

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Competence Level of scientific experimentation skills of King Khalid University students, studying Science in light of twenty one century requirements (Evaluation Study)

Abdalla Aly Al- Kasy , Prof. Tammam Ismail Tammam and Dr. Mahmoud Ramadan Azam

Faculty of Education – King Khalied University

Submitted 15-10-2017 and Accepted on 19-11-2017

Abstract: This research aimed at identifying the skills of scientific experimentation in light of the requirements of the twenty-first century education, and devising a scale for these skills to be administered to King Khalid University students who studied Science in order to identify the differences in Performance of students of different colleges and departments on this scale. The scientific experimentation skills scale consisted of (60) items distributed on seven sub skills: identifying the problem, controlling variables, hypotheses, organizing data, interpreting data, definitions, and experimentation. Scientifically verified validity and reliability research tool, then it was administered to the basic research sample (151) at the Faculty of Science, Education and Applied Medical Sciences. The results of the research revealed a low level of the research sample regarding the skills of scientific experimentation where they did not reach the level of mastery (80%) of the total grade of the scale, whether in the sample as a whole or at the level of Colleges of Education, Science and Applied Medical Sciences. The results also revealed statistically significant differences between mean scores of Faculty of Education students and Students at the College of Science and the College of Applied Medical Sciences favoring students of the college of education. There were also statistically significant differences between General Diploma in Education students and Bachelor of Elementary Education students favoring the Bachelor students. There were also statistically significant differences between Physics students and Biology students favoring Physics students. There were also statistically significant differences between General Health and Medical Services students at the College of Applied Medical Sciences favoring Public Health Students. While there were no statistically significant differences between the students of the college of science and those of the College of Applied Medical Sciences

Keywords: skills of scientific experimentation, requirements of 21st century education, King Khalid University Science Students.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مستوى تضمين مفاهيم الطاقة الأحفورية في محتوى مناهج العلوم المطورة للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية

علي بن حسن بن حسين الأحمدي

قسم المناهج وطرق التدريس –كلية التربية – جامعة القصيم

قدم للنشر 1439/1/1هـ – وقبل 1439/3/5هـ

المستخلص : هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على نسبة تضمين مفاهيم الطاقة الأحفورية في محتوى مناهج العلوم الطبيعية المطورة التي تدرس للطلاب في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث ببناء قائمة بأبرز مفاهيم الطاقة الأحفورية التي يفترض توفرها في المحتوى، حُكِّمت من قبل متخصصين، ثم بناء بطاقة تحليل في ضوء تلك القائمة، للتعرف على مدى توفر تلك المفاهيم في محتوى مناهج العلوم لهذه المرحلة والتي بلغ عددها (21) كتاباً، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وأظهرت النتائج أن مفاهيم الطاقة الأحفورية العلمية جاءت في المرتبة الأولى بنسبة تضمين بلغت (39.6%)، يليها مفاهيم الطاقة الأحفورية الاقتصادية بنسبة (20.5%) ثم مفاهيم الطاقة الأحفورية البيئية بنسبة (20.4%) وأخيرًا مفاهيم الطاقة الأحفورية الاجتماعية بنسبة (19.5%). كما أوضحت النتائج أن محتوى منهج الكيمياء جاء في المرتبة الأولى من حيث تضمينه لمفاهيم الطاقة الأحفورية بنسبة (47.6%) يليه محتوى منهج الأحياء بنسبة (18.9%) ثم محتوى منهج الفيزياء بنسبة (13.4%) ثم محتوى منهج علم البيئة بنسبة (11.1%) وأخيرًا محتوى منهج علم الأرض بنسبة (9%). وأظهرت النتائج وجود اختلاف في توزيع هذه المفاهيم في محتوى مناهج العلوم، وافتقارها إلى التوازن والشمول والاستمرارية. وفي ضوء تلك النتائج أوصت الدراسة بمراجعة محتوى مناهج العلوم الحالية وتطويرها ، من خلال تضمينها مفاهيم الطاقة الأحفورية حسب الأبعاد المقترحة في هذه الدراسة، ووفق آلية تقوم على اعتماد معايير التتابع والتكامل والتوازن والاستمرارية عند تضمين هذه المفاهيم في المحتوى.

الكلمات المفتاحية: مفاهيم الطاقة الأحفورية، المحتوى، مناهج العلوم المطورة، المرحلة الثانوية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المقدمة

تشكّل مصادر الطاقة الأحفورية – النفط والغاز الطبيعي والفحم الحجري – المورد الرئيس لتغذية عصب النمو الاقتصادي والصناعي في العالم، وظلّت حتى الآن في مقدمة المصادر التي يعتمد عليها في إنتاج الطاقة، فهي تشكل نحو 82 % من إجمالي مصادر إنتاج الطاقة العالمية، في حين تشكل جميع مصادر الطاقة الأخرى ما يقارب نسبة 18 % فقط (World Energy Council, 2013).

ويعدّ النفط (Petroleum) أبرز مصادر الطاقة الأحفورية، والذي ظل منذ بدايات إنتاجه الأولى بشكل تجاري في الولايات المتحدة الأمريكية ورومانيا في عامي 1857م و1859م ولازال مادة الطاقة الرئيسة الأكثر استهلاكًا، وسلعة استراتيجية مهمة، ذات أبعاد اقتصادية اجتماعية وسياسية وعسكرية (الشافعي، 2011، ص156؛ النداوي، 2008)، وسيبقى النفط والغاز يشكلان المصدرين الرئيسين للطاقة في العالم، خلال العقود الثلاثة القادمة، إذ يتوقع أن يشكلا 59% من إجمالي الطاقة المستخدمة عام 2040، وسيزداد نمو الطلب العالمي على النفط بنسبة سنوية تقارب 0.8% (التركي ولاروج، 2013، ص7). ولم يعد النفط أهم مصادر الطاقة فحسب، كما تذكر أمينة مخلفي (2013، ص2) والقيسي (2011، ص 32)، بل أصبح أيضًا مصدرًا لاستخراج ما لا يقل عن أحد عشر ألف سلعة صناعية مختلفة في العالم اليوم، فضلًا عن فاعليته وانخفاض تكلفته، مقارنة بمصادر الطاقة الأخرى، مما يجعل فرضية استبداله أو الاستغناء عنه في المستقبل المنظور أمرًا مستبعدًا.

كما أن الفحم الحجري (Coal) كان ولازال من أكبر مصادر الطاقة الأحفورية المستخدمة بعد النفط، إذ يتزايد الطلب عليه بمعدل سنوي بلغ 0.6% منذ العام 2012، وسيبقى في المرتبة الثانية خلف النفط كمصدر للطاقة في العالم حتى عام 2030م، وفي المرتبة الثالثة خلف النفط والغاز الطبيعي في عام 2040م، حسب توقعات الخبراء (U.S. Energy Information Administration ,2016, p.61).

وقد أدّت الأزمة النفطية في سبعينات القرن الماضي، في الولايات المتحدة الأمريكية، التي ترتبت على قطع إمدادات النفط، خلال الحرب العربية الإسرائيلية عام 1973م، وما تلاها من زيادة في أسعار النفط، إلى حراك سياسي واجتماعي وعلمي، نادى بضرورة الاستعانة بالتربية؛ للتقليل من آثار تلك الأزمة، وعلاج المشكلات التي نجمت عنها، من خلال توضيح العلاقة بين النفط بوصفه أحد أهم موارد الطاقة، وبين التربية بوصفها عملية مهمة في تحديد كيفية التعامل الحكيم مع تلك الموارد مستقبلًا، وطرق إدارتها، وسبل التقليل من آثارها السلبية على الفرد، والمجتمع، والبيئة، اعتمادًا على كون التربية وسيلة الإقناع المثلى نحو تغيير السلوك المجتمعي تجاه الطاقة (ألن،1986) .

ومن هنا برز مفهوم تعليم الطاقة Energy Education الذي قصد به تعليم المفاهيم والتصورات الأساسية المتعلقة بالطاقة، وتحديد الأساليب والأدوات المساعدة في تنمية وتشجيع المحافظة على مصادرها، وأخذ المبادرة لاتخاذ القرارات الصائبة، والقيام بالأعمال المناسبة نحوها (ألن، 1986).

كما أسهمت البحوث والدراسات العديدة، التي تَلَتْ تلك الفترة واستمرت حتى الآن، في إبراز مفهوم تعليم الطاقة، التي نشطت في عدة دول، تأتي في مقدمتها الولايات المتحدة الأمريكية، ثم بلدان الاتحاد الأوربي، وشرق آسيا، واستراليا وغيرها، بقصد التعرف على تصورات وطبيعة المعرفة لدى أفراد المجتمع نحو الطاقة ومفاهيمها، وتأثيراتها، وأساليب التعامل مع تطبيقاتها، وهو ما عرف بمفهوم محو أمية الطاقة Energy Literacy إذ أظهرت نتائج غالبية هذه الدراسات، تدنيًا وانخفاضًا، في هذا الجانب، سواء على مستوى أفراد المجتمع كليًا كما في دراسة بيتل وآخرين (Bittle et al., 2009) في الولايات المتحدة الأمريكية، أم على مستوى

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

طلاب المدارس الثانوية كما في دراسة لي شين وآخرين (Li chen et al., 2015) في تايوان، ودراسة لاي وآخرين (Lay et al.,2013) في ماليزيا، ودراسة ديووتر وآخرين (Dewaters et al., 2013) ودراسة ديووتر وباورز(Dewaters & Powers, 2008) في الولايات المتحدة الأمريكية ، وحتى على مستوى طلاب الجامعة كما في دراسة بسمة أحمد وأفراح محمد (2012) في العراق، في حين أظهرت دراسة دال (Dal, 2008) في تركيا، ودراسة رول (Rule, 2005) في الولايات المتحدة الأمريكية، وجود مفاهيم وتصورات خاطئة لدى الطلاب العاديين والموهوبين تتعلق ببعض مفاهيم الطاقة الأحفورية كأصل النفط والفحم الحجري وتركيبه ووجوده وأهميته في المجتمع.

ولذا جاءت توصيات هذه الدراسات مؤكدة على ضرورة استغلال جميع الوسائل الممكنة لنشر الوعي بقضايا الطاقة، وزيادة الاهتمام بتعليم موضوعاتها ومجالاتها، والتأكيد عليها في العملية التربوية، من خلال تطوير محتوى المناهج الدراسية المتعلق بتلك المجالات، وآليات عرض المفاهيم المرتبطة بها وتدريسها، وربط ذلك بالمجتمعات التي أصبحت عاملًا مؤثرًا، في تحديد الموقف من الطاقة واستخداماتها وتأثيراتها المتزايدة على البيئة والحياة على كوكب الأرض، بما يتوازى مع الجدل والنقاش الواسع، الذي يدور في جميع دول العالم حول الآثار التي بات يتركها الاستخدام الكثيف، وغير المنضبط لموارد الطاقة، وفي مقدمتها مصادر الطاقة الأحفورية على البيئة والمناخ العالمي، وأهمية تفعيل دور التربية لمواجهة آثارها .

من هنا بات من الضروري، أن يصبح تعليم موضوعات الطاقة وتعلّمها، واكتساب المعرفة حولها، وتنمية الاتجاهات الإيجابية والسلوكيات المناسبة في التعامل مع مفاهيمها وأبعادها المختلفة، جزءًا أساسيًا في تربية الطلاب للقرن الحادي والعشرين؛ لأن ذلك سيمكنهم من فهم طبيعة الطاقة ودورها في حياتهم، وفي الكون من حولهم، مما سيتيح لهم تطبيق هذا الفهم، في حسن استثمارها، وكفاءة استخدامها، وحل المشكلات المتنوعة التي تتعلق بالتعامل معها، وتحقيق الغاية الأساسية في محو أمية الطاقة لدى طلاب المدارس أولًا ثم أفراد المجتمع لاحقًا وفرص تحقيق ذلك للطلاب متاحة من خلال المناهج المدرسية المتنوعة، كالعلوم والرياضيات والدراسات الاجتماعية، وتضمينها الخبرات المتنوعة المرتبطة بالطاقة (US Department of Energy, 2014 ; European Communities, 2006 ; McCaffrey et al., 2012 ; Daney et al., 2014; Lay et al., 2013) .

وتعد مناهج العلوم من أولى المناهج الدراسية، التي ارتبطت بتعليم وتعلّم مفاهيم الطاقة وموضوعاتها، لأسباب يأتي في مقدمتها التداخل والترابط الواضح بينهما، في طبيعة المحتوى المعرفي، وتشابه الأهداف والغايات، التي تقوم على تعزيز المعرفة العلمية لدى الطلاب، وإعداد الطالب المواطن، القادر على فهم علوم الطاقة وتقنياتها، ودورها البارز في المجتمع والعالم، واكتساب القدرة على اتخاذ القرارات المستنيرة المتعلقة بالطاقة، على الصعيد الشخصي والوطني بما يتلاءم مع الواقع (Dewaters et al., 2013)، فضلًا عن العلاقة الوثيقة بين التربية العلمية، والتربية البيئية إذ تعد مفاهيم الطاقة قاسمًا مشتركًا بين الحقلين. وهو ما جعل إبراز قضية الطاقة وما يرتبط بها من موضوعات ومفاهيم، بشكل واضح، توجهًا رئيسًا في معايير الجيل القادم لبناء وتطوير مناهج العلوم (NGSS) كما يذكر ماكفري وآخرون (McCaffrey et al., 2012) وذلك لإصلاح الخلل الذي صاحب تناول موضوعات الطاقة والتغير المناخي سابقًا في هذه المناهج، من خلال تطوير المحتوى، وتحديد المصادر التعليمية المناسبة، وأساليب التطوير المهني للمعلمين .

وقد بدأت نتائج هذه التوجهات تؤتي ثمارها، إذ أظهرت دراسة مادوك وكيرولت (Maddock & Kriewaldt, 2014) في أستراليا أن المناهج الدراسية الجديدة التي تم تطويرها فيما يتعلق بتضمينها مفاهيم الطاقة، أسهمت في إكساب الطلاب الوعي الكافي بهذه المفاهيم. ووجدت دراسة سونغ

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وآخرين (Sung et al.,2012) في تايوان، والتي تم فيها تحليل محتوى كتب العلوم لثلاث سلاسل مطبقة في المدارس، أنه تم تضمين مفاهيم الطاقة والتغير المناخي في كتب العلوم في السلاسل الثلاث بنسب متفاوتة، كما وجدت دراسة تشاو وآخرين (Chao et al.,2017) أن نسبة تضمين مفاهيم ترشيد الطاقة وتقليل انبعاثات الكربون في كتب علم الأرض متفاوتة، تراوحت ما بين 6.8% الى 13.6%. وأظهرت دراسة لين وآخرين (Lin et al., 2010) وضوح المضامين المتعلقة بالبيئة والطاقة في محتوى المناهج الدراسية، مع وجود حاجة إلى المزيد من التكامل بين المفاهيم، والتأكيد عليها من خلال عمليات التدريس. وفي الولايات المتحدة الأمريكية وجدت الدراسة المسحية لكتب العلوم من سلاسل متنوعة، التي أجراها مجلس محو الأمية البيئية (Environmental Literacy Council, 2007) أن معظم كتب العلوم، تضمنت معلومات كافية حول مفاهيم الطاقة، سواء الاقتصادية والبيئية، وبشكل متوازن. مما يشير إلى أن الجيل الجديد من مناهج العلوم، باتت تراعي هذا الجانب المؤثر، وتوليه الأهمية التي يستحقها في الوقت الراهن. ويتوافق ذلك مع ما أكدته دراسة دوير (Dwyer,2011) من وجود تأثير واضح للمناهج الدراسية على الطلاب في إبراز العلاقة بين الوعي بمفاهيم الطاقة والتنمية البيئية المستدامة وتقويتها وفهمها.

ونتيجة لهذا التوجه أيضًا، ظهرت عدد من المبادرات والأطر النظرية، والبرامج الدراسية، التي تعنى بتعلّم الطاقة وتعليم مفاهيمها للطلاب، في مراحل التعليم العام، في الولايات المتحدة الأمريكية ودول الاتحاد الأوربي، وأستراليا، كما في برنامج محو أمية الطاقة Energy Literacy: Essential Principles and Fundamental Concepts for Energy Education وبرنامج تعليم الطاقة في ولاية ويسكنسون Wisconsin K-12 Energy Education Program (KEEP) والمشروع الوطني لتطوير تعليم الطاقة The National Energy Education Development (NEED) ومبادرة الاتحاد الأوربي لتعليم الطاقة Teaching tomorrow's energy consumers وبرنامج الطاقة للمدارس Energy for schools في أستراليا. وجميع تلك البرامج والمشاريع، تتشابه في غاياتها، وتشترك في رؤية واحدة تتمثل في تكوين جيل يستطيع التعامل بكفاءة مع موضوعات الطاقة، ومتغيراتها وتأثيراتها، من خلال توفير فرص تعليمية مناسبة تسهم في إكساب الطلاب المعرفة المناسبة حول مفاهيم الطاقة، و تقودهم إلى اكتساب السلوك المناسب واتخاذ القرارات الرشيدة .

وفي العالم العربي إذ توجد أكبر مصادر الطاقة الأحفورية في العالم، من خلال احتياطات نفطية مؤكدة تمثل ما نسبته 55.1%، وغاز طبيعي يمثل 27.5% من الاحتياطي العالمي في عام 2014م، وإنتاج للنفط والغاز الطبيعي يمثل ما نسبته 30% و16.6% من الإنتاج العالمي، واعتماد شبه كلي من قبل الدول الصناعية الكبرى، على هذا المصدر المهم للطاقة (منظمة الأقطار العربية المصدرة للبترول، 2015م) . يضاف لذلك الاستخدام الواسع لهذا المصدر شبه الوحيد، في شتى مجالات التنمية في العالم العربي، فقد تطور استهلاك الطاقة الأولية – التي تعتمد على النفط والغاز الطبيعي – في الدول العربية من 96،9% في عام 1995م ليصل إلى 98.5% في عام 2012م، وشكّل الاعتماد على النفط نسبة 51% مقابل 47.5% للغاز الطبيعي، مع مؤشرات تدلّ على طلب متزايد خلال السنوات المقبلة (منظمة الأقطار العربية المصدرة للبترول، 2014م). وهو ما حدا بمنظمة الأقطار العربية المصدرة للبترول (أوابك) في مؤتمرها العاشر إلى التوصية بضرورة رفع الوعي بأهمية ترشيد استهلاك الطاقة، وتبني برامج ومشاريع حكومية ومجتمعية و إطلاق حملات إعلانية وإعلامية واسعة النطاق لدعم هذا المجهود.

وهذا كله يؤكد الحاجة الماسة، إلى ضرورة إعادة النظر في قضايا تعليم الطاقة، وإعطائها الأهمية التي تستحقها، من خلال تضمين تلك القضايا ومفاهيمها عمومًا، والطاقة الأحفورية خصوصًا في المناهج الدراسية، بأساليب وطرق

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جديدة، تجعلها أكثر تأثيرًا؛ لأن واقع تناول موضوعات البيئة والطاقة في المناهج والبرامج الدراسية، في العالم العربي كما يوضح الخويت (1996) تميز بالافتقار إلى الشمولية في التناول، وضعف الطرح، والبعد عن الواقع المعاش، والحاجات الحقيقية للطلاب والمجتمع، فبات تأثيرها غير ملموس. وهو ما أدى إلى بروز فجوة في حياة الطلاب وأفراد المجتمع في كيفية التعامل مع موضوع الطاقة، وعدم إدراك حقيقي لواقع تلك المصادر غير المتجددة، التي تتحكم بعد الله عز وجل في مقومات العملية التنموية التي نعيشها اليوم في أوطاننا.

وإذا كانت دول الخليج معنيّة بشكل أكبر بالتركيز على هذا الموضوع، بحكم كونها تملك الجزء الأكبر من هذا المصدر المهم للطاقة الأحفورية، فإن المملكة العربية السعودية وهي أكبر دولة مصدرة للنفط في العالم، إذ بلغت قدرتها الإنتاجية من النفط الخام في عام 2015م ما يقارب 10.2 مليون برميل يوميًا، وبلغ مستوى الاحتياطيات المؤكدة من النفط (266.5) مليون برميل من الزيت الخام التي تعادل ربع الاحتياط العالمي، وبلغت احتياطات الغاز الطبيعي (303.3) بليون قدم مكعب من الغاز (وزارة الطاقة والصناعة والثروة المعدنية، 2017). فإنه يتحتم عليها، أن تولي موضوع تربية وتعليم الطاقة، الأهمية التي يستحقها، وهو ما أكدت عليه وثيقة سياسة التعليم في المملكة ضمنيًا، إذ أكدت المادة 49 من الوثيقة على " فهم البيئة بأنواعها المختلفة، وتوسيع آفاق الطلاب بالتعرف على مختلف أقطار العالم، وما يتميز به كل قطر من إنتاج وثروات طبيعية، مع التأكيد على ثروات بلادنا ومواردها الخام "(وزارة المعارف، 1398هـ).

وهو ما انعكس على المناهج الدراسية في المملكة، والتي تضمنت إشارات متفاوتة لتلك الموارد، خاصة موارد الطاقة الأحفورية، من خلال استخدام أسلوب التكامل في عرض المفاهيم المتعلقة بها، ضمن موضوعات مناهج العلوم بالدرجة الأولى، وبقية المناهج الدراسية الأخرى.

والنقطة الأخرى التي تؤكد على ضرورة التركيز على تعليم الطاقة الأحفورية في المملكة، هو ارتباط القفزة الحضارية في المجتمع السعودي بهذه المصادر، التي ساهمت في التحول من مجتمع غلبت عليه البداوة والأميّة إلى مجتمع عصري متحضّر ومتعلّم، بات يشكّل علامة فارقة في المجتمع الدولي، وهو ما يؤكده الواقع المعاش، وما أشارت إليه الدراسات التي تناولت العلاقة بين مجالات التنمية في المملكة واستثمار مصادر الطاقة الأحفورية كما في دراسات (عبدالباقي، 2015؛ القيسي، 2011؛ عجمي، 2009) الأمر الذي يبرر أهمية تضمين المناهج الدراسية في المملكة في تناولها لمفاهيم الطاقة الأحفورية، طبيعة العلاقة المتداخلة بين تلك المفاهيم ومجالات التنمية الاجتماعية والاقتصادية والبيئية .

والواقع الحالي لتناول تلك الموضوعات والمفاهيم المتعلقة بمصادر الطاقة الأحفورية في محتوى مناهج العلوم في المملكة كما يذكر الراشد (1425هـ) والحربي (1430هـ) والخزيم (2015) لم يسهم في تحقيق الأهداف التعليمية على الوجه المطلوب، كما أن عرض تلك الموضوعات يفتقر للاستمرارية والتتابع، والتوازن والشمول، مع قصور واضح فيما يتعلق بموضوعات بدائل الطاقة وترشيد استهلاكها. وهو ما تسبب في خلق فجوة معرفية وقصور في مستويات الوعي لدى الطلاب حول موضوعات الطاقة عمومًا، والطاقة الأحفورية على وجه الخصوص، الذي أكّده ما قام به الباحث ـ ضمن هذه الدراسة ـ من إجراء استطلاع أوليّ، على عينة من الطلاب في المستويات الأولى في المرحلة الجامعية بلغت (136) طالبًا، ممن هم حديثو التخرج من المرحلة الثانوية، وذلك بطرح عدة أسئلة عليهم تتعلق بجوانب معرفية عامة ذات صلة بالنفط، ويتم تناولها يوميًا في وسائل الإعلام المتنوعة، فضلًا عن دراستهم لها في مراحل التعليم السابقة، إذ بيّنت نتائج الاستطلاع أن 72% من عينة الطلاب الاستطلاعية لم يعرفوا معدل الإنتاج اليومي للمملكة من النفط، ولم يستطع 69% منهم معرفة متوسط سعر برميل

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

النفط في الوقت الراهن، ولم يعرف 98% من أفراد العينة نوع خام البترول الأكثر إنتاجًا من حقول المملكة، كما أن 75% منهم لم يعرفوا الاسم المختصر لمنظمة الدول المصدرة للنفط (أوبك)، وأخطأ 57% في تحديد نوع الصخور التي توجد فيها مكامن النفط والغاز، ولم يستطع 62% من العينة تحديد أسم أكبر دولة مستهلكة للنفط في العالم.

ولذا رأى الباحث أنه ربما تكون هناك حاجة في الوقت الراهن لمراجعة المواد والسياسات والأهداف التربوية التي تتعلق بتعليم الطاقة ومواردها وآثارها في الوثائق والمناهج التعليمية في المملكة ـ خاصة ما يرتبط بالنفط والغاز الطبيعي كموارد عالمية رئيسة للطاقة الأحفورية، تعد المملكة من أكبر المنتجين لها ـ وذلك مراعاة للتوجهات العالمية المتزايدة بتعليم قضايا الطاقة والبيئة. وأيضًا انسجامًا مع برنامج التحول الوطني ورؤية المملكة 2030م، التي تعتبر أن النفط والغاز هي الدعائم الأساسية لاقتصاد المملكة، وتمثل إحدى نقاط الانطلاق المهمة لتحقيق هذه الرؤية المستقبلية. (مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية، 2016)

مشكلة البحث وأسئلته

من واقع ما تقدم، ومن خلال ما لاحظه الباحث أثناء عمله في تدريس الطلاب من جميع التخصصات العلمية والنظرية، من وجود ضعف واضح في معرفتهم بمصادر الطاقة الأحفورية وما يرتبط بها من مفاهيم وأبعاد اقتصادية وبيئية واجتماعية، وهو ما لا ينسجم مع الأهداف التعليمية المرتبطة بتعليم الطاقة، التي وردت في وثيقة سياسة التعليم في المملكة، فضلًا عن كونهم مواطنين ينتمون إلى الدولة التي تعد من أكبر منتجي ومصدّري النفط والغاز في العالم، الأمر الذي يفترض معه، أن يتوفر لديهم الحد الأدنى من المعرفة والخبرات المتنوعة حولها، وإذ إن المناهج الدراسية تعد مصدرًا مهمًا؛ لإكساب هذه الخبرات التي تتعلق بمصادر الطاقة الأحفورية التي تمتلكها المملكة العربية السعودية، خاصة مناهج العلوم، التي شهدت عملية تطويرية، تتمثل في مواءمتها بسلسلة أجنبية (McGraw- hill) شملت عناصر المنهج المعروفة، ومن ضمنها المحتوى، الذي يعد مصدرًا أساسيًا للخبرات المعرفية والمهارية والوجدانية، المتعلقة بمجالات الطاقة وفروعها، ومنها الطاقة الأحفورية. لذا تتحدد مشكلة هذا البحث في محاولة التعرف على طبيعة ونسبة تضمين مفاهيم الطاقة الأحفورية في محتوى مناهج العلوم المطورة للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، وذلك من خلال الإجابة على التساؤلات الآتية:

س1/ ما مفاهيم الطاقة الأحفورية المقترح تضمينها في محتوى مناهج العلوم المطورة للمرحلة الثانوية؟

س2/ ما نسبة تضمين مفاهيم الطاقة الأحفورية عمومًا في محتوى مناهج العلوم المطورة ؟

س3/ ما نسبة تضمين مفاهيم الطاقة الأحفورية العلميّة في محتوى مناهج العلوم المطورة ؟

س4/ ما نسبة تضمين مفاهيم الطاقة الأحفورية البيئية في محتوى مناهج العلوم المطورة ؟

س5/ ما نسبة تضمين مفاهيم الطاقة الأحفورية الاجتماعية في محتوى مناهج العلوم المطورة ؟

س6/ ما نسبة تضمين مفاهيم الطاقة الأحفورية الاقتصادية في محتوى مناهج العلوم المطورة ؟

س7/ هل يوجد اختلاف في توزيع مفاهيم الطاقة الأحفورية بين محتوى مناهج العلوم المطورة ؟

أهداف البحث

1) تحديد قائمة بمفاهيم الطاقة الأحفورية المقترح تضمينها في محتوى مناهج العلوم المطورة للمرحلة الثانوية.

2) التعرف على طبيعة مفاهيم الطاقة الأحفورية المتضمنة في محتوى مناهج العلوم المطورة.

3) التعرف على نسبة تضمين مفاهيم الطاقة الأحفورية في محتوى مناهج العلوم المطورة .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أهمية البحث

1) يقدّم قائمة مقترحة بمفاهيم الطاقة الأحفورية التي يمكن تضمينها في المناهج الدراسية ومناهج العلوم على وجه الخصوص.

2) يسهم في توفير المعلومات والتغذية الراجعة للقائمين على مناهج العلوم في المملكة من مطورين ومتخذي قرار حول طبيعة تناول محتوى المناهج لمفاهيم وأبعاد الطاقة الأحفورية.

3) يأتي متوافقًا مع الجدل القائم حول دور مصادر الطاقة الأحفورية في التغير البيئي والمناخي لكوكب الأرض، والتركيز على التربية بوصفها إحدى السبل الفعّالة لنشر الوعي؛ للحد من تأثيراتها السلبية.

حدود البحث

الحدود الموضوعية: اقتصر التحليل على كتب العلوم المطورة للمرحلة الثانوية في النظام الفصلي ونظام المقررات (الفيزياء، الكيمياء، الأحياء، علم الأرض، علم البيئة) في طبعاتها الأخيرة الصادرة في وقت إعداد البحث (1435هـ، 1436هـ، 1437هـ) .

الحدود الزمانية: نفذت إجراءات البحث خلال الفصل الثاني للعام الدراسي 1437/ 1438هـ . 2016/ 2017م .

مصطلحات البحث

مفاهيم الطاقة الأحفورية: تعرف الطاقة الأحفورية بأنها الطاقة الناتجة عن الوقود الأحفوري Fossil fuel والذي يتمثل في المواد الهيدروكربونية القابلة للاحتراق وتشمل النفط والغاز الطبيعي والفحم الحجري التي تكونت في باطن الأرض من بقايا حيوانية ونباتية (حسين، ص 98، 1999).

وتعرف المفاهيم Concepts بأنها "صور عقلية لمجموعة من الأشياء التي لها سمات وخواص مشتركة" (العمر، 2007، ص289).

وفي ضوء ذلك يعرف الباحث مفاهيم الطاقة الأحفورية إجرائيًا بأنها: الحقائق والتصورات المجردة ذات الصلة بالنفط والغاز الطبيعي والفحم الحجري، والمراد قياس نسبة تضمينها في محتوى مناهج العلوم المطورة للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، والتي صنفت تحت أربعة أبعاد وتشمل المفاهيم (العلمية، البيئية، الاجتماعية، الاقتصادية) .

محتوى مناهج العلوم المطورة: يعرف المحتوى بأنه " مجموعة الحقائق والمفاهيم والمبادئ والمهارات والقيم والأنشطة التي يتضمنها المنهج المراد للطلاب أن يتعلموه "(العمر، 2007، ص261).

ويعرفه الباحث إجرائيًا هنا بأنه: المادة العلمية المتضمنة في كتب العلوم المطورة بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية التي تمت مواءمتها من سلسلة ماجروهل (McGraw-Hill) بما تشتمل عليه من خبرات متنوعة معرفية ومهارية ووجدانية.

منهج البحث

اعتمد البحث على استخدام المنهج الوصفي التحليلي، الذي يعرف بأنه المنهج الذي يقوم على دراسة الظاهرة، كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا ويعبر عنها كيفيًا أو كميًا (عبيدات وعدس، وعبد الحق، 1999م، ص247). وضمن هذا المنهج يندرج أسلوب تحليل المحتوى الذي استخدمه الباحث هنا، والذي يعرفه سعيد وعمار (1996،ص158) بأنه : أحد أساليب البحث العلمي الذي يهدف إلى الوصف الموضوعي والمنهجي والمنظم الكمي لمضمون مادة الاتصال المكتوبة أو المنطوقة أو المصورة. ويعد هذا الأسلوب ملائمًا لتحليل المقررات الدراسية عند الحاجة لإصدار حكم بشأن توافق هذه المقررات الدراسية مع المعايير العامة للمناهج الدراسية كما يذكر طعيمه (2004م، ص 84).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مجتمع وعينة البحث

تكوَّن مجتمع البحث الحالي، الذي يمثل عينة البحث أيضًا، من جميع موضوعات كتب العلوم المطورة للمرحلة الثانوية المطبقة في النظام الفصلي المتمثلة في كتب (الفيزياء، الكيمياء، الأحياء، علم الأرض، علم البيئة) للمستويات الست المعتمدة، والمتضمنة في هذه الكتب والبالغ عددها (21) كتابًا بواقع (6) للفيزياء والكيمياء والأحياء موزعة على فصلين لكل صف دراسي وكتابين لعلم الأرض وكتاب لعلم البيئة في نظام المقررات، للطبعات المعتمدة من وزارة التعليم. والجدول (1) يوضح توصيفًا مفصلًا لمجتمع وعينة البحث.

جدول 1

وصف لمجتمع وعينة البحث

اسم الكتاب	المستوى	الطبعة	عدد الفصول	عدد الموضوعات	عدد الصفحات
الفيزياء	الأول	1435هـ /2014م	**4**	12	152
	الثاني	1435هـ/2014م	**3**	8	89
الفيزياء	الثالث	1436هـ/2015م	**6**	15	249
	الرابع	1436هـ/2015م	**6**	14	229
الفيزياء	الخامس	1437هـ/2016م	**6**	12	238
	السادس	1437هـ/2016م	**5**	11	159
الكيمياء	الأول	1435هـ /2014م	**3**	12	113
	الثاني	1437هـ/2017م	**2**	8	103
الكيمياء	الثالث	1436هـ/2015م	**4**	15	183
	الرابع	1436هـ/2015م	**4**	16	183
الكيمياء	الخامس	1437هـ/2016م	**5**	18	217
	السادس	1437هـ/2016م	**4**	14	155
الأحياء	الأول	1435هـ /2014م	**5**	10	156
	الثاني	1437هـ/2017م	**4**	12	130
الأحياء	الثالث	1436هـ/2015م	**6**	14	185
	الرابع	1436هـ/2015م	**6**	13	165
الأحياء	الخامس	1437هـ/2016م	**6**	18	217
	السادس	1437هـ/2016م	**5**	13	164
علم الأرض1	الرابع	1436هـ/2015م	**4**	9	123
علم الأرض 2	الخامس	1437/ 2016م	**4**	10	143
علم البيئة	المشترك	1437هـ/ 2016م	**5**	13	167

أداة البحث

لتحقيق هدف البحث قام الباحث ببناء قائمة بمفاهيم الطاقة الأحفورية، وبناء بطاقة لتحليل محتوى كتب العلوم المطورة للمرحلة الثانوية في ضوء تلك القائمة، للتعرف على مدى تضمنها للمفاهيم الواردة في القائمة المقترحة. وتم ذلك وفق الخطوات الآتية:

1/ بناء قائمة مفاهيم الطاقة الأحفورية

في سبيل بناء القائمة المقترحة، قام الباحث بالرجوع للمصادر العلمية والمراجع الخاصة بالطاقة الأحفورية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومصادرها الرئيسة، فضلًا عن زيارة المواقع الإلكترونية الرسمية، للهيئات والمنظمات ذات العلاقة، إذ تم بناء قائمة أولية بمفاهيم الطاقة الأحفورية، اشتملت على (94) مفهومًا.

2/ تحكيم القائمة

عُرِضت القائمة في صورتها الأولية على متخصصين في مجال الطاقة الأحفورية (مهندسون في مجال النفط وأكاديميون في مجال العلوم)، كما عُرِضت على متخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس، وذلك لإبداء ملاحظاتهم من حيث مدى ارتباط المفاهيم المحددة بالمجالات الرئيسة التي صنفت في ضوئها، ودقة صياغة المفاهيم ووضوحها، وسلامتها العلمية، وتعديل وإضافة المفاهيم المهمة. وفي ضوء الملاحظات التي رصدت تم التعديل على القائمة، من خلال تصحيح بعض المفاهيم وإضافة مفاهيم أخرى، وإعادة تصنيفها، لتصبح القائمة النهائية المقترحة مؤلفة من (97) مفهومًا موزعة على أربعة أبعاد رئيسة هي المفاهيم (العلميّة، البيئية، الاجتماعية، الاقتصادية).

3/ بناء بطاقة تحليل المحتوى

في ضوء قائمة مفاهيم الطاقة الأحفورية التي وضعت، تم إعداد بطاقة تحليل المحتوى والتي تهدف إلى تحليل محتوى مناهج العلوم المطورة للمرحلة الثانوية للتعرف على مدى تضمنها المفاهيم المحددة في القائمة النهائية التي تم بناؤها وتحكيمها مسبقًا.

4/ تحديد وحدات التحليل وفئاته

اعتمد البحث الحالي على تحديد الموضوعات الواردة في محتوى مناهج العلوم للمرحلة الثانوية (كتاب الطالب) كوحدة للتحليل، وذلك بما اشتمل عليه كل موضوع من فقرات تدور حول أفكار محددة ذات علاقة بمفاهيم الطاقة الأحفورية، وما تضمنته من صور وأشكال، وأنشطة وأسئلة تقويمية، ذات علاقة مباشرة بالموضوع، واستُبعِد من عملية التحليل الخلاصة والمراجعة الختامية في نهاية كل موضوع؛ للتركيز على محتوى الموضوعات الرئيسة، وبعدًا عن التكرار.

أما وحدات التسجيل فتمثلت في مفاهيم الطاقة الأحفورية التي وردت في القائمة، والتي تمثل فئات التحليل الرئيسة للبطاقة، والتي تمت عليها عمليات العد والقياس تصريحًا وتضمينًا.

5/ تحكيم بطاقة التحليل : ضُبِطت الصورة الأولية لبطاقة التحليل على النحو الآتي:

أ . صدق بطاقة التحليل

عُرِضت بطاقة التحليل على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال العلوم (فيزياء، كيمياء، أحياء، بيئة)، ومجال الطاقة (مهندسو نفط)، وفي مجال المناهج وطرق التدريس؛ لإبداء الرأي حول إمكانية التحليل باستخدام هذه البطاقة، ومدى قدرتها على تحقيق الهدف من بنائها، وقد أشار المحكمون إلى صلاحية البطاقة ومناسبتها لهدف البحث، ورأى بعضهم إجراء تعديلات على بعض بنودها، شملت إعادة صياغة بعض المفاهيم، وحذف بعضها، وإضافة مفاهيم أخرى، وتم تعديل البطاقة في ضوئها.

ب . ثبات بطاقة التحليل

تم إيجاد ثبات البطاقة من خلال اتباع طريقة الاتساق بين الباحث ومحلل آخر، وطريقة الاتساق بين الباحث ونفسه، إذ قام الباحث بالاستعانة بأحد المتخصصين (يحمل درجة الماجستير في مناهج وطرق تدريس العلوم) للقيام بعملية التحليل، وذلك بعد الاجتماع به وتعريفه بالبطاقة وخطوات إجراء عملية التحليل، واختيرت بعض موضوعات أحد كتب العلوم لتكون عينةً للتحليل، واستخدمت معادلة هولستي لحساب نسبة الاتفاق بين المحللين .

$$C.R = \frac{2M}{N1+N2}$$ (صبري والرافعي2008م، ص128)

حيث C.R : معامل الثبات

M: عدد مرات الاتفاق في عمليتي التحليل

N1+N2 :عدد التكرارات للمحلل الأول والمحلل الثاني .

وبلغت نسبة الاتفاق بين الباحث والمحلل الآخر (81.5%). كما بلغت نسبة الاتفاق بين الباحث ونفسه

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بعد فترة زمنية مدتها سبعة أسابيع بين التحليلين (80.6%) وكلا القيمتين تشير إلى عامل ثبات مناسب يمكن الاعتماد عليه في البحث الحالي، والوثوق في النتائج المترتبة عليه، إذ يذكر أبو هاشم (1425هـ،ص304) أن معامل الثبات يعد مرتفعًا إذا بلغ (0.80) فأكثر.

6/ تطبيق الأداة

بعد تحكيم أداة التحليل والتأكد من صدقها وثباتها، قام الباحث بتحليل كتب العلوم المطورة للمرحلة الثانوية، حسب المحددات التي ذكرت آنفا، ووفق الخطوات الآتية:

1) كتابة البيانات الرئيسة للكتاب المراد تحليله، وفق البنود الموجودة في بطاقة التحليل.

2) قراءة فقرات الموضوع المراد تحليله بشكل دقيق ومرتب قراءة وافية.

3) تتبُّع وتحديد مفاهيم الطاقة الأحفورية . إن وجد . في الموضوع .

4) تفريغ النتائج واستكمال عملية العد والتسجيل والتكرار وفق بنود البطاقة.

الأساليب الإحصائية

تمت المعالجة الإحصائية لبيانات البحث من خلال استخدام: 1/ التكرارات والنسب المئوية لحساب تكرار ونسبة تضمين المفاهيم الواردة في الموضوعات.

2/ معادلة هولستي لحساب معامل الثبات لبطاقة التحليل.

3/ اختبار كاي تربيع (χ^2) للتعرف على مدى التوافق في توزيع المفاهيم في محتوى الكتب.

عرض نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها

إجابة السؤال الأول

ما مفاهيم الطاقة الأحفورية المقترح تضمينها في محتوى مناهج العلوم المطورة للمرحلة الثانوية ؟

وقد قام الباحث بالإجابة عن هذا السؤال من خلال بناء قائمة مقترحة بمفاهيم الطاقة الأحفورية، تم تحكيمها من قبل الخبراء، وذلك وفق أربعة أبعاد (علميّة، بيئية، إجتماعية، اقتصادية) كما يوضح ملحق رقم (1).

إجابة السؤال الثاني

ما نسبة تضمين مفاهيم الطاقة الأحفورية عمومًا في محتوى مناهج العلوم المطورة ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية الناتجة عن عملية تحليل المحتوى لكتب العلوم المطورة للمرحلة الثانوية حسب تضمينها لمفاهيم الطاقة الأحفورية وفق الأبعاد المحددة، ويوضّح الجدول رقم (2) نتائج التحليل الكلّية.

جدول (2)

التكرارات والنسب المئوية لمفاهيم الطاقة الأحفورية عمومًا في محتوى مناهج العلوم المطورة

مفاهيم الطاقة الأحفورية	الفيزياء		الكيمياء		الأحياء		علم الأرض		علم البيئة		المجموع	%	الترتيب
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
العلمية	40	35.4	183	45.6	38	23.9	48	63.2	25	26.6	334	39.6	1
البيئية	14	12.4	71	17.7	52	32.7	4	5.3	31	32.9	172	20.4	3
الإجتماعية	35	30.9	37	9.2	55	34.6	8	10.5	29	30.9	164	19.5	4
الإقتصادية	24	21.2	110	27.4	14	8.8	16	21.1	9	9.6	173	20.5	2
المجموع الكلي	**113**	**13.4**	**401**	**47.6**	**159**	**18.9**	**76**	**9.01**	**94**	**11.1**	**843**	**100**	
الترتيب	**3**		**1**		**2**		**5**		**4**				

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تظهر النتائج أن كتب الكيمياء جاءت في المرتبة الأولى من حيث تضمّنها لمفاهيم الطاقة الأحفورية عمومًا بنسبة مئوية بلغت (47.6%)، يليها كتب الأحياء في المرتبة الثانية بنسبة (18.9%)، ثم كتب الفيزياء في المرتبة الثالثة بنسبة (13.4%)، ثم كتاب علم البيئة في المرتبة الرابعة بنسبة (11.1%)، وجاءت كتب علم الأرض في المرتبة الأخيرة بنسبة (9.01%). كما يتضح من الجدول أن مفاهيم الطاقة الأحفورية العلميّة تعد أكثر المفاهيم تكرارًا في كتب العلوم إذ بلغت نسبة تضمينها (39.6%)، يليها بنسبة مقاربة مفاهيم الطاقة الأحفورية الاقتصادية وبلغت (20.5%)، ثم مفاهيم الطاقة الأحفورية البيئية ثالثًا بنسبة (20.4%)، وأخيرًا مفاهيم الطاقة الأحفورية الاجتماعية بنسبة (19.5%).

ويمكن تفسير هذه النتائج بكون أصول الطاقة الأحفورية (النفط والغاز الطبيعي والفحم الحجري) كلها مواد طبيعية، تكمن فائدتها في تركيبها وتفاعلاتها ومكوناتها الكيميائية، وهو ما يتسق مع طبيعة علم الكيمياء وطرق دراسته، ولذا جاءت كتب الكيمياء في المرتبة الأولى في تناول هذه المفاهيم، خاصة المفاهيم ذات الصبغة العلمية المجردة، التي تتناول في مجملها الجانب الكيميائي، مثل المفاهيم الموجودة في موضوعات الكيمياء العضوية التي تضمنها كتاب الكيمياء رقم 4 الذي يعد أكثر كتب الكيمياء تناولًا لهذه المفاهيم كما يوضح الجدول رقم (3)، إضافة إلى بقية كتب الكيمياء الأخرى والتي تضمنت أكثر المفاهيم العلمية تكرارًا بنسبة مئوية (54.8%). كما أن الأصل العضوي والحيواني والنباتي لمكونات الطاقة الأحفورية، والتداخلات المفاهيمية بين علم الأحياء والكيمياء والبيئة، التي كانت سمة في الكثير من المفاهيم التي تضمنتها القائمة المقترحة، ربما ساهم في حصول كتب الأحياء على الترتيب الثاني من حيث تكرار المفاهيم بنسبة (18.9%). كما تظهر النتائج حصول كتب علم الأرض على المرتبة الأخيرة من حيث تضمنها لمفاهيم الطاقة الأحفورية، وهذا يطرح تساؤلًا حول محتوى هذا المنهج المطور بوضعه الحالي، ففضلًا عن كون الطاقة الأحفورية ومصادرها، تعد من المجالات المعرفية والموضوعات الرئيسة في دراسة علم الأرض، فإن المقارنة السريعة بين المحتوى الحالي ومحتوى المنهج القديم لعلم الأرض تظهر تضمن المحتوى القديم لوحدات وموضوعات كاملة تتناول النفط والغاز في المملكة العربية السعودية من منظور علمي واقتصادي وبيئي (وزارة التربية والتعليم، 1432هـ) تم إغفالها في محتوى المنهج الحالي، مما يؤكد ضرورة إعادة النظر في هذه الجزئية والتركيز عليها عند تطوير المحتوى الحالي .

كما تظهر نتائج الجدول وجود تقارب في نسبة تضمين مفاهيم الطاقة الأحفورية الاقتصادية والبيئية والاجتماعية في المحتوى على التوالي بنسب (20.5%) و (20.4%) و(19.5%) إلا أن هذا التقارب النسبي، لا يخفي وجود اختلاف في طبيعة توزيع هذه المفاهيم في محتوى الكتب منفردة، حيث خلت بعض هذه الكتب من أية إشارة إلى مفاهيم الطاقة الأحفورية كما في بعض كتب الفيزياء والأحياء.

إجابة السؤال الثالث

ما نسبة تضمين مفاهيم الطاقة الأحفورية العلميّة في محتوى مناهج العلوم المطورة ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لمفاهيم الطاقة الأحفورية العلميّة في محتوى مناهج العلوم المطورة للمرحلة الثانوية، كما يوضح الجدول رقم (3) إذ تظهر النتائج أنه من مجموع 26 مفهومًا علميًا تضمنتها القائمة المقترحة، بلغ عدد المفاهيم التي تكررت منها في محتوى مناهج العلوم 22 مفهومًا فقط، وبلغ المجموع الكلي للتكرارات في جميع الكتب 334 تكرارًا. وجاءت كتب الكيمياء في المرتبة الأولى من حيث تكرار هذه المفاهيم بـ 183 تكرارًا ونسبة بلغت 54.8%، ويلاحظ أن هذه المفاهيم تكررت في جميع كتب الكيمياء الستة بتكرارات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مختلفة، إذ يعد كتاب الكيمياء رقم (4) هو الأكثر تضمينًا لهذه المفاهيم بتكرار بلغ 107 مفاهيم، وأقل هذه الكتب هو كتاب الكيمياء رقم (1) و (3) اللذان تضمنا ثلاثة مفاهيم فقط .

كما يوضح الجدول أن كتب علم الأرض وعددها كتابان، جاءت في المرتبة الثانية بتكرار بلغ 48 مفهومًا ونسبة تضمين 14.4% . وجاءت كتب الفيزياء الستة في المرتبة الثالثة بتكرارات بلغت 40 مفهومًا ونسبة تضمين 11.9% ويلاحظ هنا أن كتابين فقط من كتب الفيزياء الستة وهما الكتابان رقم (3) و(5) وردت فيهما مفاهيم الطاقة الأحفورية العلميّة، في حين خلت بقية الكتب الأربعة من أي مفهوم. وبلغت التكرارات في كتب الأحياء 38 مفهومًا، بنسبة تضمين 11.4% وجاء أخيرًا في الترتيب كتاب علم البيئة بتكرارات بلغت 25 مفهومًا ونسبة تضمين 7.5% .

ويلاحظ من الجدول أن مفهوم (الوقود الأحفوري) كان أكثر المفاهيم العلمية تكرارًا في كتب العلوم إذ تكرر 62 مرة بنسبة بلغت 18.6%. يليه في الترتيب مفهوم (مشتقات النفط) بتكرار 58 مرة ونسبة مئوية17.4%. أما مفاهيم (النفط الصخري) و (استخراج النفط) و (أصل الغاز الطبيعي) فجاءت في المرتبة الأخيرة إذ تكررت مرة واحدة فقط في كتابي الكيمياء رقم 4 و6.

ويرى الباحث أن الطبيعة المجردة للمفاهيم العلميّة، وكون هذه المفاهيم من الأهداف والكفايات الأساسية التي أكدت عليها وثائق ومصفوفات مناهج العلوم المطورة في المملكة والتأكيد على ضرورة تدريسها بصورة وظيفية (العبيكان للأبحاث والتطوير، 2008). ربما يفسّر غلبة هذا النوع من المفاهيم على بقية الأنواع التي وردت في هذا البحث.

كما يلاحظ من الجدول خلو بعض كتب العلوم المطورة للمرحلة الثانوية من أي مفاهيم علمية تتعلق بالطاقة الأحفورية، وبالأخص كتب الفيزياء والأحياء، وهذا أيضًا يطرح تساؤلًا حول مدى الالتزام بمعايير التتابع والتكامل والتوازن في بناء وتطوير محتوى هذا المنهج من قبل الجهات التي قامت بمواءمته، بالرغم من العلاقة الوثيقة بين موضوعات الطاقة الأحفورية والفيزياء بوصفه علمًا نظريًا تطبيقيًا، والتداخل المفاهيمي الواسع بينهما .

إجابة السؤال الرابع

ما نسبة تضمين مفاهيم الطاقة الأحفورية البيئية في محتوى مناهج العلوم المطورة ؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية لمفاهيم الطاقة الأحفورية البيئية في محتوى مناهج العلوم المطورة للمرحلة الثانوية من واقع عملية التحليل، إذ يوضّح الجدول رقم (4) تلك النتائج . فقد بلغ عدد المفاهيم في القائمة المقترحة 18 مفهومًا، ورد منها في كتب العلوم 17 مفهومًا، وتظهر النتائج أن كتب الكيمياء تعد الأكثر تضمينًا لمفاهيم الطاقة الأحفورية البيئية، إذ بلغ عدد تكرارات المفاهيم 71 تكرارًا، بنسبة 41.3%، يليها كتب الأحياء والتي تضمنت 52 تكرارا بنسبة مئوية 30.2%، وحلَّ كتاب علم البيئة في المرتبة الثالثة بـ 31 تكرارًا، بنسبة تضمين 18%، تليها كتب الفيزياء بـ 14 تكرارًا ونسبة تضمين 8.1%، وأخيرًا كتب علم الأرض بنسبة تضمين 2.3% وبلغ عدد التكرارات فيها 4 فقط . ويوضح الجدول أن مفهوم (ثقب الأوزون) كان أكثر مفاهيم الطاقة الأحفورية البيئية تكرارًا ، إذ تكرر في كتب العلوم 28 مرة، بنسبة تضمين بلغت 16.3% ، وحلَّ ثانيًا مفهوم (انبعاثات غاز ثاني أكسيد الكربون) إذ بلغت تكراراته 20 مرة، بنسبة تضمين 11.6%. وجاء مفهوم (الأمطار الحمضية) ثالثًا بنسبة تضمين 9.9% وتكرر في كتب العلوم 17 مرة . وتكرر مفهوم (التغيّر المناخي) 14 مرة، بنسبة تضمين 8.1% وحلَّ رابعًا.

أما مفهوم (تقنية جمع وحقن الكربون) فقد تكرر مرتين في كتاب الكيمياء رقم 5، وبلغت نسبة تضمينه 1.2% في

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المرتبة ما قبل الأخيرة، وجاء مفهوم (حرق النفط) أقل المفاهيم الأحفورية البيئية تكرارًا إذ ورد مرة واحدة في كتاب الكيمياء 5 بنسبة تضمين 0.6% وجاء في المرتبة الأخيرة. ويلاحظ هنا أنه بالرغم من وجود كتاب متخصص في البيئة (علم البيئة) الذي يدرس مقررًا مشتركًا في نظام المقررات الثانوي، فإن محتوى هذا الكتاب تضمن مفاهيم الطاقة الأحفورية البيئية بنسبة تضمين 18% وجاء في المرتبة الثالثة، وهذا يطرح تساؤلًا حول مدى كفاية و قدرة هذا المقرر بوضعه الحالي في الخطة الدراسية للمرحلة الثانوية، على تغطية كل ما يتعلق بعلم البيئة، والذي يعد أحد المجالات المعرفية الواسعة والمهمة في وقتنا الراهن، فضلًا عن نوعية المحتوى وأساليب التدريس التي يحتاجها هذا المقرر لتحقيق الأهداف الأساسية من دراسة هذا العلم . وهذا يتفق مع ما ذكره الخويت (1996) من أن المشكلات والقضايا البيئية الكثيرة في دول الخليج، لا تظهر بالعدد والشكل المناسب في البرامج والمقررات الدراسية، مما يحتم مراجعة تلك المقررات وضرورة تضمينها هذه القضايا في شتى مراحل التعليم بدءًا من رياض حتى التعليم الجامعي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (3)

التكرارات والنسب المئوية لمفاهيم الطاقة الأحفورية العلميّة في محتوى مناهج العلوم المطورة للمرحلة الثانوية

م	المفاهيم العلمية	فيزياء1	فيزياء2	فيزياء3	فيزياء4	فيزياء5	فيزياء6	كيمياء 1	كيمياء 2	كيمياء 3	كيمياء 4	كيمياء 5	كيمياء 6	الأحياء 1	الأحياء 2	الأحياء 3	الأحياء 4	الأحياء 5	الأحياء 6	الأرض 1	الأرض 2	الأرض	البيئة	المجموع	%	الترتيب
		ك	ك	ك	ك	ك	ك	ك	ك	ك	ك	ك	ك	ك	ك	ك	ك	ك	ك	ك	ك	ك				
1.	النفط	–	–	1	–	–	–	3	1	1	19	5	3	1	–	1	–	–	2	6	4	2	46	13.8	4
2.	أصل النفط	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	–	–	–	–	–	–	–	2	–	–	1	4	1.2	11
3.	صخور المنشأ	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	–	–	–	–	–	–	–	1	–	4	–	6	1.8	9
4.	صخور التخزين	–	–	–	–	–	–	–	–	–	2	–	–	–	–	–	–	–	–	4	–	–	6	1.8	9
5.	النفط الصخري	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	0.3	14
6.	استكشاف النفط	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	2	–	2	0.6	13
7.	استخراج النفط	–	–	–	–	–	–	1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	0.3	14
8.	تركيب النفط	–	–	–	–	–	–	–	–	–	3	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	3	0.9	12
9.	مشتقات النفط	–	–	–	–	5	–	6	1	–	31	15	6	–	–	–	–	–	–	–	–	–	58	17.4	2
10.	بئر النفط	–	–	–	–	–	–	1	–	–	2	–	1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	3	0.9	12
11.	المكمن	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	2	–	3	0.9	12
12.	الغاز الطبيعي	–	–	7	–	–	–	4	2	–	30	3	4	–	–	–	–	–	2	4	2	1	55	16.5	3
13.	أصل الغاز الطبيعي	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	0.3	14
14.	مكونات الغاز الطبيعي	–	–	–	–	–	–	1	4	–	8	9	1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	22	6.6	6
15.	حقل النفط	–	–	–	–	–	–	2	–	–	–	–	2	–	–	–	–	–	–	–	–	–	2	0.6	13
16.	الوقود الأحفوري	–	–	24	–	–	–	4	–	–	5	3	4	1	–	–	–	1	2	1	–	9	62	18.6	1
17.	الطاقة غير المتجددة	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	5	–	–	11	16	4.8	7
18.	الفحم الحجري	–	–	1	–	1	–	2	2	1	2	2	–	–	–	1	1	1	3	4	6	1	25	7.5	5
19.	أنواع الفحم الحجري	–	–	–	–	–	3	–	–	–	–	2	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	5	1.5	10
20	المنجم	–	–	1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	6	–	–	7	2.1	8
21	أصل الفحم	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	2	–	–	–	–	–	2	0.6	13

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

م	المفاهيم العلمية	فيزياء1	فيزياء2	فيزياء3	فيزياء4	فيزياء5	فيزياء6	كيمياء 1	كيمياء 2	كيمياء 3	كيمياء 4	كيمياء 5	كيمياء 6	الأحياء 1	الأحياء 2	الأحياء 3	الأحياء 4	الأحياء 5	الأحياء 6	الأرض 1	الأرض 2	الأرض	البيئة	المجموع	%	الترتيب
22	الحجري طبقات الفحم الحجري	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	3	-	4	1.2	11
	المجموع الفرعي	0	0	34	0	6	0	3	9	3	107	39	22	2	0	2	6	1	27	25	23	25	334	100	
	المجموع الكلي				**40**						**183**						**38**				**48**		**25**		
	%				**11.9**						**54.8**						**11.4**				**14.4**		**7.5**	**100**	
	الترتيب				**3**						**1**						**4**				**2**		**5**		

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (4)

التكرارات والنسب المئوية لمفاهيم الطاقة الأحفورية البيئية في محتوى مناهج العلوم المطورة للمرحلة الثانوية

	المفاهيم البيئية	فيزياء1	فيزياء2	فيزياء3	فيزياء4	فيزياء5	فيزياء6	كيمياء1	كيمياء2	كيمياء3	كيمياء4	كيمياء5	كيمياء6	الأحياء1	الأحياء2	الأحياء3	الأحياء4	الأحياء5	الأحياء6	الأرض1	الأرض2	البيئة	المجموع	%	الترتيب
		ك	ك	ك	ك	ك	ك	ك	ك	ك	ك	ك	ك	ك	ك	ك	ك	ك	ك	ك	ك				
1	التلوث الأحفوري	–	–	–	2	–	–	–	–	–	–	2	–	–	–	–	–	–	2	–	–	2	8	4.7	8
2	الضباب الدخاني	–	–	–	–	3	–	–	1	–	1	2	–	–	–	1	–	–	–	–	–	1	9	5.2	7
3	عوادم السيارات	–	–	2	–	2	–	1	–	–	1	3	1	–	–	–	–	–	–	–	–	1	11	6.4	6
4	انبعاثات غازCO_2	–	–	2	–	1	–	–	–	–	1	6	1	–	–	–	–	–	5	1	–	2	20	11.6	2
5	التسرب النفطي	–	–	–	1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	–	1	4	–	–	4	11	6.4	6
6	حرق النفط	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	0.6	13
7	الأمطار الحمضية	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	5	1	–	–	–	–	–	5	–	–	6	17	9.9	3
8	البيت الزجاجي	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	1	–	1	–	–	–	1	4	–	–	3	11	6.4	6
9	الطاقة النظيفة	–	–	–	–	1	–	–	–	–	–	4	–	–	–	–	–	1	–	–	–	–	6	3.5	10
10	التغّير المناخي	–	–	–	–	–	–	–	–	1	–	–	–	–	1	3	–	–	5	–	2	3	14	8.1	4
11	اتفاقيات الكربون	–	–	–	–	–	–	1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	–	–	1	3	1.7	11
12	ثقب الأوزون	–	–	–	–	–	–	22	1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	3	–	–	2	28	16.3	1
13	غازات الدفيئة	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	2	–	–	–	–	–	–	5	–	–	1	9	5.2	7
14	تقنيةحقن الكربون	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	2	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	2	1.2	12
15	التدوير(إعادة التصنيع)	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	5	–	–	–	–	–	3	–	–	3	12	6.9	5
16	استصلاح الأراضي	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	4	1	–	2	7	4.1	9
17	بدائل الطاقة	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	3	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	3	1.7	11
	المجموع الفرعي	0	0	4	3	7	0	24	2	0	6	32	7	1	1	5	0	4	41	2	2	31	172	100	
	المجموع الكلي				14						71					52				4		31			
	%				8.1						41.3					30.2				2.3		18		100	
	الترتيب				4						1					2				5		3			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إجابة السؤال الخامس

ما نسبة تضمين مفاهيم الطاقة الأحفورية الاجتماعية في محتوى مناهج العلوم المطورة ؟

وأجيب عن هذا السؤال بحساب التكرارات والنسب المئوية، لمفاهيم الطاقة الأحفورية الاجتماعية المتضمنة في محتوى مناهج العلوم المطورة للمرحلة الثانوية، كما يوضح الجدول رقم (5). إذ بلغ عدد المفاهيم التي تكررت في محتوى مناهج العلوم 16مفهومًا من مجموع 22 مفهومًا تضمنتها القائمة المقترحة .

وتظهر النتائج أن كتب الأحياء جاءت في المرتبة الأولى كأكثر الكتب تضمينًا لمفاهيم الطاقة الأحفورية الاجتماعية، فقد بلغ عدد التكرارات 55 تكرارًا بنسبة 33.5%، تليها كتب الكيمياء إذ بلغ عدد التكرارات 37 تكرارًا بنسبة 22.5 %، وجاءت كتب الفيزياء ثالثًا بتكرارات بلغت 35 تكرارًا ونسبة مئوية 21.3%، ثم كتاب علم البيئة إذ بلغت تكرارات المفاهيم 29 تكرارًا بنسبة مئوية 17.7%، وأخيرًا كتب علم الأرض في المرتبة الأخيرة بتكرارات بلغت 8 تكرارات ونسبة مئوية 4.9%.

كما يوضح الجدول أن أكثر مفاهيم الطاقة الأحفورية الاجتماعية تكرارًا في كتب العلوم كان مفهوم (الحضرنة) الذي تكرر 25 مرة بنسبة تضمين بلغت 15.2% . يليه مفهوم (التنمية الصحية) والذي تكرر 23 مرة بنسبة 14%، وحلَّ ثالثًا مفهوم (التنمية المستدامة) الذي تكرر20 مرة بنسبة 12.2% . أما أقل هذه المفاهيم تكرارًا فكان مفهومي (الطفرة النفطية) و(البنية التحتية) اللذين وردا مرة واحدة فقط بنسبة تضمين 0.6%. واستنادًا إلى نتائج هذا السؤال ونتائج السؤال الثاني من هذا البحث، التي أظهرت أن مفاهيم الطاقة الأحفورية الاجتماعية كانت أقل المفاهيم تضمينًا في محتوى مناهج العلوم عمومًا، بالرغم من أن مصادر الطاقة الأحفورية كما يذكر دي ووتر و باورز (Dewaters & Powers, 2008) هي أبرز دعائم المجتمعات المدنية المعاصرة، لذا يرى الباحث أن هذه المفاهيم يجب التركيز عليها في المناهج الدراسية عمومًا، كما أوصت دراسة مادوك وكيرولت (Maddock & Kriewaldt, 2014) لأنها تتيح للطلاب فرصة كبيرة للتعرف على العلاقة بين مصادر الطاقة وبين الأنشطة الإنسانية المتنوعة في مجتمع اليوم والتي تعتمد على هذه المصادر.

كما يرى ضرورة إعادة النظر في تضمين هذا النوع من المفاهيم في محتوى مناهج العلوم، والتي يعتقد الباحث أنّه تم إغفالها، مقابل التركيز على المفاهيم العلمية والبيئية، خاصة في المجتمع السعودي، إذ يعدُّ النفط المتغير الأبرز في القفزة الحضارية والتغيرات الاجتماعية التي شهدتها المملكة منذ اكتشافه في ثلاثينات القرن العشرين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (5)

التكرارات والنسب المئوية لمفاهيم الطاقة الأحفورية الاجتماعية في محتوى مناهج العلوم المطورة للمرحلة الثانوية

م	المفاهيم الاجتماعية	فيزياء1	فيزياء2	فيزياء3	فيزياء4	فيزياء5	فيزياء6	كيمياء 1	كيمياء 2	كيمياء 3	كيمياء 4	كيمياء 5	كيمياء 6	الأحياء 1	الأحياء 2	الأحياء 3	الأحياء 4	الأحياء 5	الأحياء 6	الأرض1	الأرض 2	البيئة	المجموع	%	الترتيب
		ك	ك	ك	ك	ك	ك	ك	ك	ك	ك	ك	ك	ك	ك	ك	ك	ك	ك	ك	ك	ك			
1	الطفرة النفطية	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	–	1	0.6	12
2	التنمية الصحية	–	–	–	–	5	–	–	2	–	–	–	–	–	–	11	–	2	1	–	–	2	23	14	2
3	التنمية العمرانية	–	–	5	1	4	–	–	–	–	–	–	–	–	–	4	–	–	2	–	–	3	19	11.6	4
4	التنمية الصناعية	–	–	–	1	–	–	–	1	–	–	–	2	–	–	–	–	–	–	1	–	2	7	4.3	8
5	التنمية الزراعية	–	–	–	–	–	–	–	–	–	4	–	1	–	–	–	–	2	3	4	–	1	15	9.1	5
6	التنمية المستدامة	–	–	–	–	–	–	1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	8	–	2	8	20	12.2	3
7	البنية التحتية	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	1	0.6	12
8	الرفاه الاجتماعي	–	–	–	–	–	–	–	3	–	–	3	–	–	–	–	–	–	–	–	–	4	10	6.1	6
9	مجتمع ما بعد النفط	–	–	–	–	2	–	1	–	–	–	–	–	1	–	–	–	1	–	–	–	–	6	3.7	9
10	المجتمع الصناعي	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	3	–	–	3	6	3.7	9
11	الحضرنة	–	–	–	–	4	7	2	–	–	5	3	–	–	–	–	–	–	4	–	–	–	25	15.2	1
12	التغير الاجتماعي	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	–	–	1	2	1.2	11
13	الخلل السكاني	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	5	–	–	3	8	4.9	7

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

14	مستقبل الطاقة	–	–	–	–	–	–	–	–	2	3	–	–	–	–	–	–	–	–	2	–	–	–	7	4.3	8
15	المجتمع الاستهلاكي	–	–	–	2	2	–	–	–	2	–	–	–	–	–	2	–	–	–	3	–	–	1	10	6.1	6
16	ترشيد الطاقة	–	–	–	2	–	–	–	–	2	–	–	–	–	–	–	2	–	–	–	–	–	–	4	2.4	10
	المجموع الفرعي	0	0	5	2	14	14	4	1	5	9	6	12	2	0	15	0	8	3	30	5	29	1	164	100	
	المجموع الكلي				35					37						55						29				
	%				21.3					22.5						33.5						17.7		100		
	الترتيب				3					2						1						4				

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إجابة السؤال السادس

ما نسبة تضمين مفاهيم الطاقة الأحفورية الاقتصادية في محتوى مناهج العلوم المطورة ؟

تم حساب التكرارات والنسب المئوية، لمفاهيم الطاقة الأحفورية الاقتصادية في محتوى مناهج العلوم المطورة للمرحلة الثانوية، ويوضّح الجدول رقم (6) تلك النتائج. فقد بلغ عدد المفاهيم الاقتصادية التي تكررت في محتوى مناهج العلوم 12مفهومًا من مجموع 31 مفهومًا تضمنتها القائمة المقترحة، ويرى الباحث أن هذه النتيجة عمومًا توضّح أن هناك تدنيًا في نسبة تضمين هذا النوع من المفاهيم في مناهج العلوم، وخللًا في اختيارها وتوزيعها، خاصة المفاهيم ذات العلاقة المباشرة بالجوانب الاقتصادية لمصادر الطاقة الأحفورية التي يقرأها الطالب ويسمعها يوميًا في وسائل الإعلام، وقد صار يخصص لها جزءًا مهمًا من المحتوى الإعلامي، مثل سعر برميل النفط، خام برنت ، العقود طويلة الأجل، النفط الخفيف وغيرها. وهذه النتيجة تتوافق مع نتيجة دراسة الخزيم (2015) التي كشفت عن تدني نسبة تضمين المفاهيم الاقتصادية في كتب الرياضيات للمرحلة المتوسطة بالمملكة . كما تظهر النتائج أن كتب الكيمياء جاءت في المرتبة الأولى من حيث أكثر الكتب تضمنًا لمفاهيم الطاقة الأحفورية الاقتصادية، إذ تضمنت 110تكرارٍ بنسبة تضمين 63.6% يليها، كتب الفيزياء في المرتبة الثانية بنسبة تضمين 13.9% وتكرار للمفاهيم بلغ 24 تكرارًا . وحلَّ ثالثًا كتابا علم الأرض إذ تضمنا 16 تكرارًا بنسبة تضمين 9.2%، تليها كتب علم الأحياء بتكرارات بلغت 14 تكرارًا ونسبة تضمين 8.1% وأخيرًا كتاب علم البيئة والذي تضمن 9 تكرارات بنسبة تضمين 5.2%. ويظهر الجدول أن مفهوم (المنتجات البتروكيميائية) كان أكثر المفاهيم الاقتصادية تكرارًا، إذ تكرر 112 مرة بنسبة 64.7%، ثم مفهوم (التنقيب) الذي تكرر 13 مرة بنسبة 7.5%، ثم مفهوم (الدول المستهلكة للطاقة الأحفورية) والذي تكرر 9 مرات بنسبة تضمين 5.2%. أما أقل هذه المفاهيم تكرارًا فكان مفهومي (ناقلات النفط) و (تسويق النفط) اللذين وردا مرة واحدة بنسبة 0.6% .

ويعتقد الباحث أن تعليم هذا النوع من المفاهيم، وتضمينه في مناهج العلوم، يشكل أهمية بالغة نظرًا للتطورات الاقتصادية في العالم عمومًا، وما تشهده المملكة العربية السعودية من تحول تعكسه رؤية المملكة 2030م التي تسعى في غاياتها الأساسية إلى تنويع مصادر الدخل الاقتصادي، والتقليل من الاعتماد على مصادر الطاقة الأحفورية، وهو ما يفرض على مطوري المناهج الدراسية في المملكة مراعاة ذلك، وضرورة تفعيل النظرة التكاملية لمختلف المفاهيم المعرفية – ومنها مفاهيم الاقتصاد – ودمجها في المناهج الدراسية، بسبب أهمية هذا النمط من المفاهيم، وليكون ردَّ فعل طبيعي للتغيرات الاجتماعية والاقتصادية، العالمية والمحلية، التي أفرزتها الثورة المعرفية والمعلوماتية في عالم اليوم، وحاجة الطلاب الماسة لإدراك البعد الحقيقي لها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (6)

التكرارات والنسب المئوية لمفاهيم الطاقة الأحفورية الاقتصادية في محتوى مناهج العلوم المطورة للمرحلة الثانوية

م	المفاهيم الاقتصادية	فيزياء1	فيزياء2	فيزياء3	فيزياء4	فيزياء5	فيزياء6	كيمياء 1	كيمياء 2	كيمياء 3	كيمياء 4	كيمياء 5	كيمياء 6	الأحياء 1	الأحياء 2	الأحياء 3	الأحياء 4	الأحياء 5	الأحياء 6	الأرض 1	الأرض 2	البيئة	المجموع	%	الترتيب
		ك	ك	ك	ك	ك	ك	ك	ك	ك	ك	ك	ك	ك	ك	ك	ك	ك	ك	ك	ك				
1	التنقيب	–	–	–	–	–	–	1	–	–	2	–	2	1	–	–	–	–	–	6	2	–	13	7.5	2
2	تعدين الفحم	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	–	–	1	2	1.2	7
3	صناعة النفط	–	–	–	–	–	–	1	–	–	7	–	1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	8	4.6	4
4	ناقلات النفط	–	–	1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	0.6	8
5	تسويق النفط	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	0.6	8
6	برميل النفط	–	–	–	–	–	–	1	–	–	1	–	1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	2	1.2	7
7	المنتجات البتروكيماوية	–	2	–	3	14	1	4	3	–	22	5	39	1	–	1	–	5	3	8	–	4	112	64.7	1
8	عملية التكرير	–	–	–	–	–	–	–	–	–	7	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	7	4	5
9	مصفاة النفط	–	–	–	–	–	–	–	–	–	5	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	5	2.9	6
10	الدول المستهلكة للطاقة الأحفورية	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	–	–	–	–	4	–	–	4	9	5.2	3
11	عملية الشحن	–	–	2	–	1	–	–	–	–	–	2	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	5	2.9	6
12	نظام تصنيف اوكتان	–	–	–	–	–	–	–	–	–	8	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	8	4.6	4
	المجموع الفرعي	0	2	3	3	15	1	4	3	0	52	8	43	3	0	1	0	8	7	14	2	9	173	100	
	المجموع الكلي			24							110						14				16	9			
	%			13.9							63.6						8.1				9.2	5.2	100		
	الترتيب			2							1						4				3	5			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إجابة السؤال السابع

هل يوجد اختلاف في توزيع مفاهيم الطاقة الأحفورية بين محتوى مناهج العلوم المطورة ؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام اختبار كاي تربيع (χ^2) للمطابقة، للتحقق من توزيع تكرارات مفاهيم الطاقة الأحفورية المُلاحظة مقارنة بالمتوقعة في محتوى مناهج العلوم المطورة حسب كل تخصص . والجدول رقم (7) يوضح ذلك، إذ يبين الجدول وجود دلالة إحصائية عند مستوى (0,05 =∝) في توزيع مفاهيم الطاقة الأحفورية وفق الأبعاد الأربعة في محتوى مناهج العلوم التي تم تحليلها، مما يعني وجود اختلاف في توزيع هذه المفاهيم في محتوى مناهج العلوم على المستوى العام والفرعي. وبمراجعة الجدول (7) يتضح أن كتب الكيمياء هي الأكثر تضمينًا لمفاهيم الطاقة الأحفورية، في حين جاءت كتب علم الأرض أقلَّ الكتب تضمينًا لهذه المفاهيم. كما تظهر النتائج أن مفاهيم الطاقة الأحفورية العلمية والبيئية والاقتصادية كانت الأكثر تضمينًا

جدول (7)

نتائج اختبار كاي تربيع (χ^2) للتطابق بين تكرارات مفاهيم الطاقة الأحفورية في محتوى مناهج العلوم وفق كل تخصص

مفاهيم الطاقة الأحفورية	الفيزياء	الكيمياء	الأحياء	علم الأرض	علم البيئة	قيمة χ^2	درجة الحرية	الدلالة
العلمية	40	183	38	48	25	256.7	4	*0,00
البيئية	14	71	52	4	31	87.2	4	*0.00
الاجتماعية	35	37	55	8	29	34.9	4	*0.00
الاقتصادية	24	110	14	16	9	208.8	4	*0.00
المجموع	106	399	164	76	94	423.1	4	*0.00

*دالة عند مستوى (**0,05** =∝)

في كتب الكيمياء مقارنة ببقية الكتب، في حين كانت مفاهيم الطاقة الأحفورية الاجتماعية الأكثر تضمينًا في كتب الأحياء. ويرى الباحث أن هذه النتيجة تعكس وجود خلل في توزيع هذه المفاهيم في كتب العلوم للمرحلة الثانوية، إذ تم التركيز في بناء محتوى هذه المناهج بدرجة كبيرة على المفاهيم العلمية المجردة، بدرجة تفوق بقية تصنيفات مفاهيم الطاقة الأحفورية الأخرى، بالرغم من الأهمية الحيوية لها جميعًا، مما يظهر الحاجة إلى مراجعة محتوى هذه المناهج وتطويرها من خلال تضمينها هذه الأبعاد الأربعة لمفاهيم الطاقة الأحفورية، وأيضًا من خلال التركيز على معايير الشمول والتوازن والتكامل والتتابع المنطقي عند تضمينها. وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة الراشد (1425هـ) ودراسة الحربي (1430هـ) والتي وجدت أن موضوعات الطاقة في محتوى مناهج العلوم للمرحلة الابتدائية والمتوسطة افتقرت للاستمرارية والتتابع، كما أن تكرار هذه الموضوعات افتقر إلى التوازن والشمول. وتتفق أيضًا مع دراسة سونغ وآخرين (Sung et al.,2012) في تايوان، التي وجدت أن تضمين مفاهيم الطاقة والتغير المناخي في كتب العلوم جاء بنسب متفاوتة، وأن ماورد في محتوى الكتب من مفاهيم يعد غير كافٍ. وتختلف مع دراسة مجلس محو الأمية البيئية (Environmental Literacy Council, 2007) ودراسة تشاو وآخرين (Chao et al.,2017) التي وجدت أن معظم كتب العلوم وكتب علم الأرض تضمنت معلومات كافية حول مفاهيم الطاقة، وترشيدها سواء الاقتصادية أم البيئية، وبشكل متوازن وكاف.

التوصيات:

بناءً على هذه النتائج يتقدم الباحث بالتوصيات الآتية:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

1) تطوير محتوى مناهج العلوم الحالية بالمرحلة الثانوية، من خلال تضمينها مفاهيم الطاقة الأحفورية حسب الأبعاد المقترحة في هذا البحث .

2) أظهرت النتائج وجود اختلاف في توزيع مفاهيم الطاقة الأحفورية في محتوى مناهج العلوم المطورة للمرحلة الثانوية، ولذلك يوصي البحث بضرورة مراجعة هذه الكتب وتطويرها وفق آلية تقوم على اعتماد معايير التتابع والتكامل والاستمرارية والتوازن والشمول، كمعايير مهمة في بناء المحتوى السليم .

3) أوضحت النتائج خلو بعض كتب العلوم المطورة (كما في بعض كتب الفيزياء والأحياء) من أي مفاهيم تتعلق بالطاقة الأحفورية، لذا توصي الدراسة بضرورة مراجعة هذه الكتب والعمل على تضمينها مفاهيم الطاقة الأحفورية بالتكامل مع بقية الكتب لكل تخصص.

4) توضح النتائج أن مفاهيم الطاقة الأحفورية الاجتماعية كانت أقل المفاهيم تضمينًا في محتوى كتب العلوم، لذا توصي الدراسة بالتركيز على البعد الاجتماعي في تناول موضوعات الطاقة عمومًا والطاقة الأحفورية خصوصًا وتداخلاتها وتأثيرها في المجتمع السعودي .

5) أظهرت النتائج تدنيًا وخللًا في اختيار وتوزيع مفاهيم الطاقة الأحفورية الاقتصادية في محتوى مناهج العلوم الحالية، لذا توصي الدراسة بالتركيز على هذا النمط من المفاهيم وإبرازه بشكل أكبر.

6) أظهرت النتائج أن محتوى منهج علم البيئة الذي يدرس كمقرر وحيد، في المرحلة الثانوية حلَّ ثالثًا من حيث تضمنه لمفاهيم الطاقة الأحفورية البيئية، لذلك توصي الدراسة بتطوير دراسة هذا المقرر من خلال توزيع تدريسه على الصفوف الثلاثة، وتضمينه مجالات بيئية أكثر، مع التركيز على الجوانب التطبيقية.

7) تبين النتائج أن محتوى منهج علم الأرض الحالي، كان أقل الكتب تضمينًا لمفاهيم الطاقة الأحفورية، كما أغفل المحتوى الحالي واقع المملكة العربية السعودية كأكبر مصدر للنفط في العالم، لذا توصي الدراسة بتطوير تناول موضوعات الطاقة الأحفورية خاصة ما يتعلق بواقع المملكة، والاستفادة من المنهج القديم في تناوله لهذه النقطة .

المقترحات:

بناءً على نتائج الدراسة وتوصياتها، يقترح الباحث ما يأتي:

1) إجراء بحوث أخرى مماثلة تتناول تحليل محتوى مناهج العلوم المطورة في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة من حيث تضمينها مفاهيم الطاقة الأحفورية.

2) إجراء بحوث تتناول تحديد مستوى الوعي بمفاهيم الطاقة الأحفورية لدى الطلاب في المملكة في شتى مراحل التعليم واتجاهاتهم نحوها .

1) إجراء بحوث تجريبية لتصميم وحدات تعليمية متخصصة متنوعة الخبرات، في تعليم الطاقة الأحفورية، وقياس أثرها المعرفي والوجداني والسلوكي على الطلاب .

المراجع

إبراهيم، بلقله (2013). مكانة الدول العربية ضمن خارطة سوق النفط العالمية "الحاضر والمستقبل والتحديات" . *مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية*، (10)، 69-76.

أبو هاشم، السيد محمد (1425هـ).*الدليل الإحصائي في تحليل البيانات باستخدام SPSS*.ط1، الرياض : مكتبة الرشد.

أحمد، بسمة ومحمد، أفراح (2012). مفاهيم الطاقة المتجددة لدى طلبة كليتي التربية والعلوم وعلاقتها بالوعي البيئي لديهم . *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، *1* (28)، 103-126.

ألن، رودني (1986م). *التربية وقضايا الطاقة* .(ترجمة: محمد مرسي) . الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج .

مخلفي، أمينة (2011).النفط والطاقات البديلة المتجددة وغير المتجددة . *مجلة الباحث*، (9)، 221-234.

مخلفي، أمينة (2013). *مدخل إلى الاقتصاد البترولي*. الجزائر : جامعة قاصدي مرباح .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التركي، فهد و لاروج، بيير (2013) . *مستقبل إنتاج النفط و الغاز من المصادر غير التقليدية بالتركيز على النفط الحجري والغاز الصخري وتأثيرهما على المملكة العربية السعودية*.جدوى للاستثمار. تم الاسترجاع في (5 نوفمبر، 2016) من: http://www.jadwa.com/ar/download/the-outlook-for-unconventional-oil-and-gas-production-arabic 1/research-8-1

الحربي، عبدالله (1430هـ). *مدى تضمين كتب العلوم في المرحلة الابتدائية موضوعات الطاقة و بدائلها و ترشيد استهلاكها*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة الملك سعود : المملكة العربية السعودية.

حسين، عبدالعزيز(1999). *معجم المصطلحات الجيولوجية*. جدة : مركز النشر العلمي، جامعة الملك عبدالعزيز.

الخزيم، خالد (2015). مستوي تضمين المفاهيم الاقتصادية فى كتب الرياضيات للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية . *دراسات في المناهج وطرق التدريس* ، 208، 79 -106.

الخويت، سمير (1996). التربية وتحديات التنمية البيئية في دول الخليج العربية . *مجلة كلية التربية في جامعة المنصورة* . *31* ، 112 – 165.

الراشد، عبدالعزيز (1425هـ). *مدى تناول كتب العلوم بمراحل التعليم العام النفط و مشتقاته من وجهة نظر مجموعة الخبراء: دراسة تحليلية مقارنة* . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة الملك سعود : المملكة العربية السعودية.

سعيد، محمود، وعمار، محمود (1996). *معايير تحليل الكتب المدرسية في إطار منهج البحث التربوي*. ط1 ، الرياض : دار المعراج الدولية للنشر .

الشافعي، نظام (2011). النفط الخام في دول إقليم الخليج العربي بين التصدير والتصنيع . *مجلة العلوم الإنسانية*، كلية الآداب، جامعة البحرين،10، 154-193.

شركة العبيكان للأبحاث والتطوير (2008). *المدى والتتابع لمفردات وأهداف وكفايات العلوم للمرحلة الثانوية للصفوف (10-12)* . الرياض: مشروع تطوير مناهج العلوم والرياضيات.

طعيمه، رشدي (2004). *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية* . ط2، القاهرة: دار الفكر العربي.

عبدالباقي، هشام (2015). دور ومستقبل الصادرات النفطية وآثارها في الاقتصاد السعودي في ضوء التحديات الحالية والمتوقعة. *المجلة المصرية للدراسات التجارية*، *39* (1) ، 27- 54.

عبيدات، ذوقان؛ وعدس، عبدالرحمن؛ وعبدالحق، كايد (1999م). *البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه*. الرياض: دار أسامة للنشر.

عجمي، عبدالرسول والكناني، طالب (2009). دور شركة أرامكو في إرساء البنية الاقتصادية و الاجتماعية للمملكة العربية السعودية وتحديثها. *مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية بجامعة الكوفة*، *3* (5)، 7- 28.

العمر، عبدالعزيز (2007). *لغة التربويين*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

القيسي، محمد (2011). مستقبل دور النفط في التنمية الاقتصادية المستدامة لدول مجلس التعاون. *مجلة آراء حول الخليج*، 87، 27-32.

مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية (2016). *رؤية المملكة العربية السعودية 2030*. تم الاسترجاع في (10فبراير، 2017) من: http://vision2030.gov.sa/ar

محمود ، عبدالحكيم (2012).*المصادر التقليدية للطاقة وأضرارها* . تم الاسترجاع في(3 نوفمبر، 2016) من : http://www.arsco.org/detailed/e4459ffd-fdd3-45be-a81d-8bc7215631e6

منظمة الأقطار العربية المصدرة للبترول (2014، ديسمبر). *توقعات استهلاك الطاقة الأولية في الدول العربية حتى عام 2035م*. مؤتمر الطاقة العربي العاشر(الطاقة والتعاون العربي) ، أبوظبي: الإمارات العربية المتحدة، 1- 145 .

منظمة الأقطار العربية المصدرة للبترول (2015). *التقرير الإحصائي السنوي*. الصفاة : دولة الكويت.

النداوي، خضير (2008).الصدمة النفطية الثالثة لأسعار النفط في الأسواق العالمية. *المجلة السياسية والدولية*للجامعة المستنصرية،77،8- 90.

وزارة المعارف (1398هـ).*سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية* . الرياض.

وزارة التربية والتعليم (1432هـ). *علم الأرض (الجيولوجيا)* . الرياض : شركة المدينة للطباعة والنشر.

وزارة الطاقة والصناعة والثروة المعدنية (2017). *تقارير إحصائيات البترول والغاز الطبيعي*. تم الاسترجاع في (15 فبراير، 2017) من : http://www.meim.gov.sa/arabic/Pages/default.aspx

Abd Al-Baqi, H. (2015). The role and future of oil exports and their effects on Saudi economy in light of the current and expected challenges. *Egyptian Journal of Business Studies*,*39*,*(1)*,27-54.

Ahmad, B. and Mohammad, A. (2012).The concepts of renewable energy to the students of education and science colleges and relation to their environmental awareness. *Arabic Studies for Education and Psychology, 1*,(28),103-126.

Ajami, A. and Al-kenanni, T. (2009). The role of Aramco company to establishing and modernizing the economic and social structure of the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of the Faculty of Girls Education of Humanities, 3*, (5),7-28.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Al-Harby, A. (1430). *The Inclusion of Energy Saving Topics and its Alternatives and the Rationalization of Consumption in Science Textbooks of the primary School Level*. Unpublished Master thesis .Faculty of Education, King Saud University.

Al-Khouit, S. (1996).Education and Environmental Development Challenges in Arab Gulf Countries. *Journal of Education Faculty - Al-Mansoura University*, 31 , 112-165.

Al-Khozim, K. (2015).The level of Economic Concepts Inclusion at Intermediate Stage school Mathematic textbooks at Saudi Arabia Kingdom. *Journal Studies of Curriculum and Teaching methods*, 208, 79-106.

Al-Nadawi, K.(2008). The third oil shock of oil prices in world markets .*The International and Political Journal, Al-Mustansyriah University*, 8, 77-90.

Al-Qeesy, M.(2011). The future role oil in the sustainable economic development of the GCC countries. *Araa magazine*, 87, 27-32.

Al-Rashid, A. (1425). *Extent to which Science Textbooks in General Education Stages deals to Oil and its distillates from the educational experts viewpoint*. Unpublished Master thesis . the Faculty of Education, King Saud University.

Al-Shafe'I, N. (2011). The Oil in The Arabian Gulf Region between Exporting and Refining- a geographical analysis- *Journal of Human Sciences- Bahrain University*, 10 , 154-193.

Amina, M. (2011). Oil and alternative energies renewable and nonrenewable. *The researcher Journal*,9, 221-234.

Bittle, S., Rochkind, J., Ott, A.(2009). *The energy learning curve. Public Agenda Organization*. Retrieved from: http://www.publicagenda.org/media/the-energy-learning-curve

Chao, Y.,Chou,Y., Yen,H.& Chen,S. (2017). The Effects of Earth Science Textbook Contents on High School Students' Knowledge of, Attitude toward, and Behavior of Energy Saving and Carbon Reduction. *Science Education International*, *28* (1), 30-52. Retrieved from: http://www.icaseonline.net/sei/march2017/p2.pdf

Dal, B.(2008). The Understanding of Petroleum and Coal Among 14 -16 Year Old Students . *Educational Sciences and Practice*, *7* (14), 199-213.

Daney, E. , Aaron, P. & Gerard, F. (2014,June). *Engaging Students in the Complex Issues Surrounding Data Center Thermal Management (Work in Progress)*. The ASEE Annual Conference and Exposition, Indianapolis. Retrieved from: https://peer.asee.org/engaging-students-in-the-complex-issues-surrounding-data-center-thermal-management.pdf

Dewaters, J. & Powers, S. (2008). Energy Literacy among Middle and High School Youth. *38th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference*, Sarasota, pp.6-11. Retrieved from: https://www.clarkson.edu/highschool/k12/pdf/FIE08_EnergyLiteracy.pdf

DeWaters, J., Powers, S., Qaqish, B. , & Graham, M. (2013). Designing an Energy Literacy Questionnaire for Middle and High School Youth. Retrieved from: http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00958964.2012.682615

DeWaters, J., Powers, S.(2011). Energy literacy of secondary students in New York State (USA): A measure of knowledge, affect, and behavior. doi:10.1016/j.enpol.2010.12.049

Dwyer, C. (2011). The Relationship between Energy Literacy and Environmental Sustainability. *Low Carbon Economy*, *2*, 123-137. doi:10.4236/lce.2011.23016

Energy Center of Wisconsin &Wisconsin Center for Environmental Education (2003).*The Wisconsin K-12 Energy Education Program (KEEP) : A Conceptual Guide to K-12 Energy Education in Wisconsin*. University of Wisconsin-Stevens Point .

European Communities (2006). *Education on energy: Teaching tomorrow's energy consumers* .Office for Official Publications of the European Communities : Luxembourg .

Lay, Y., Khoo, C., Treagust, D.& Chandra,A. (2013).Assessing Secondary School Students Understanding of the Relevance of Energy in their Daily Lives. International *Journal of Environmental & Science Education*, *8* (1), 199-215.

Li Chen, K. , Liu, S. & His Chen, P. (2015).Assessing Multidimensional Energy Literacy of Secondary Students Using Contextualized Assessment .*International Journal of Environmental & Science Education*, *10* (2), 201-218. Retrieved from: http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1062967.pdf

Ibrahim, B. (2013). The Status of the arab countries within the map of the world oil market (Present and Future challenges). *The Academic Journal for Social and Human Studies*, 10, 69-76.

Lin, K. , Guu, Y., Jiang, B., & Lee, L. (2010). A study of energy saving and carbon emission reduction education policy in Taiwan. *World Transactions on Engineering and Technology Education, 8*(3), 356-360.

Maddock, B. & Kriewaldt, J. (2014). Post-primary education and energy literacy: an analysis of the potential for geography curricula to contribute to Australian students' energy literacy. Retrieved from ERIC database. (Eric No. EJ1071653).

Origin Energy (2016). *Energy for Schools* . Retrieved from: https://www.originenergy.com.au/about/community/energy-for-schools.html

Rule, A .(2005). Elementary Students' Ideas Concerning Fossil Fuel Energy. *Journal of Geoscience Education, 53* (3),309-318.

Sung, Y . , Huang, H. & Chen, H.(2012). Content Analysis of Energy and Climate Change Concepts in Elementary and Middle School Science Textbooks. *Journal of Textbook Research,. 5* (

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

primary energy consumption in the Arab countries until 2035. The Tenth Arab Energy Conference, Abu Dhabi, UAE, 1-145.

US Deparement of Energy (2014**).** *Energy literacy : Essential Principles and Fundamental Concepts for Energy Education*. Washington, DC .

U.S. Energy Information Administration (2016).*The International Energy Outlook 2016*. Washington,DC. Retrieved May 14,2017 from : www.eia.gov/forecasts/ieo

World Energy Council (2013). *World Energy Resources : 2013 Survey* . London.

2) , 1-30. Retrieved from: http://ej.naer.edu.tw/JTR/0502_en.html

The Environmental Literacy Council (2007). Energy Literacy: Are Middle School Textbooks 'Making the Grade'? . Retrieved from: http://enviroliteracy.org/teaching-resources/surveys-textbook-reviews/2007-energy-literacy-are-middle-school-textbooks-making-the-grade/

The National Energy Education Development "NEED "(2015). *Resource Catalog and Planning Giude***.** NEED Distribtion Center**.**

The Organization of Arab Petroleum Exporting Countries (OAPEC) (2014, December). *Outlook of*

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

The Inclusion Level of the Fossil Energy Concepts in the Content of Developed Science Curricula for Secondary Grades in the Kingdom of Saudi Arabia.

Ali Hasan Hussein Al-ahmadi

Department of Curricula & Instruction - Faculty of Education – Qassim University

Submitted 21-09-2017 and Accepted on 23-11-2017

Abstract : The main intent of the study was to determine the percentage of fossil energy concepts inclusion in the content of developed science curricula for secondary grades in the kingdom of Saudi Arabia. In order to render such a purpose, the researcher used the analytical surveying method and designed a list for fossil energy concepts that was validated by some specialists in the field. Based on that, the researcher designed a content analysis tool that helped analyze the content of 21 science textbooks. The main findings of the study included:

1-The Inclusion percentage of scientific fossil energy concepts in science textbooks was (39.6%) ,(20.5%) for economic fossil energy concepts, (20.4%) for environmental fossil energy concepts, and (19.5%) for social fossil energy concepts.

2-Chemistry textbooks was in the first rank since the inclusion percentage was (47.6%), then biology textbooks (18.9%), physic textbooks (13.4%), ecology textbooks (11.1%), and finally, geology textbooks (9 %).

Based upon these results, the study recommended reviewing and developing the content of current science curricula by including the concepts of fossil energy based on both the dimensions proposed in this research in accord with a mechanism that can be relied on in the adoption of the standards of sequence, integration, balance and continuity.

Key words: Fossil energy concepts, Content, Developed science curricula, Secondary grade.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (1)

قائمة بمفاهيم الطاقة الأحفورية المقترح تضمينها في محتوى مناهج العلوم المطورة للمرحلة الثانوية

المفاهيم العلميّة	المفاهيم البيئية	المفاهيم الاجتماعية	المفاهيم الاقتصادية
1. النفط	1. التلوث الأحفوري	1. الطفرة النفطية	1. التنقيب
2. أصل النفط	2. الضباب الدخاني	2. التنمية الصحية	2. تعدين الفحم
3. صخور المنشأ	3. عوادم السيارات	3. التنمية العمرانية	3. الاحتياطات
4. صخور التخزين	4. انبعاثات غاز Co_2	4. التنمية الصناعية	4. المخزونات
5. النفط الصخري	5. التسرب النفطي	5. التنمية التعليمية	5. صناعة النفط
6. النفط الرملي	6. حرق النفط	6. التنمية الزراعية	6. ناقلات النفط
7. استكشاف النفط	7. الأمطار الحمضية	7. التنمية المستدامة	7. منظمة الدول المصدرة للنفط (أوبك)
8. استخراج النفط	8. البيت الزجاجي	8. البنية التحتية	8. منظمة الدول العربية المصدرة للنفط (أوابك)
9. تركيب النفط	9. الطاقة النظيفة	9. الرفاه الاجتماعي	9. تسويق الطاقة
10. بئر النفط	10. التغير المناخي	10. مجتمعات ما بعد النفط	10. برميل النفط
11. المكمن	11. اتفاقيات الكربون	11. المجتمع الصناعي	11. المنتجات البتروكيماوية
12. الغاز الطبيعي	12. ثقب الأوزون	12. المدن الصناعية	12. صادرات الطاقة الأحفورية
13. أصل الغاز الطبيعي	13. غازات الدفيئة	13. التغير الاجتماعي	13. واردات الطاقة الأحفورية
14. مكونات الغاز الطبيعي	14. إعادة الاستخدام	14. الخلل السكاني	14. الدول المنتجة للطاقة الأحفورية
15. حقل النفط	15. التدوير(إعادة التصنيع)	15. مستقبل الطاقة الأحفورية	15. الدول المستهلكة للطاقة الأحفورية
16. بحيرة النفط	16. تقنية تجميع وحقن الكربون	16. صندوق الأجيال	16. سقف الإنتاج
17. نضوب النفط	17. استصلاح الأراضي	17. دعم مشتقات الطاقة	17. خام برنت
18. الكثافة النوعية للنفط	18. بدائل الطاقة الأحفورية	18. صدمة النفط	18. خام غرب تكساس
19. الوقود الأحفوري		19. المجتمع الاستهلاكي	19. النفط الخفيف
20. الطاقة غير المتجددة		20. المجتمع الإنتاجي	20. النفط الثقيل
21. الفحم الحجري		21. ترشيد استخدام الطاقة	21. النفط الحلو
22. أصل الفحم الحجري		22. هجرة الأيدي العاملة	22. النفط المر
23. أنواع الفحم الحجري			23. العقود طويلة الأجل
24. المنجم			24. العقود الفورية
25. فحم الكوك			25. عملية التكرير
26. طبقات الفحم الحجري			26. مصفاة النفط
			27. اتفاقيات النفط
			28. أنابيب نقل الطاقة الأحفورية
			29. شركات النفط
			30. عملية الشحن
			31. نظام تصنيف أوكتان

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مستوى تضمين مهارات التقويم البنائي في مقرر الكيمياء (1) نظام المقررات للمرحلة الثانوية

محمد بن ظافر الشهري
وزارة التعليم

جبر بن محمد الجبر
كلية التربية – جامعة الملك سعود

قدم للنشر 1439/2/9هـ - وقبل 1439/3/30هـ

المستخلص: هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى تضمين مهارات التقويم البنائي في مقرر الكيمياء (1) نظام المقررات في المرحلة الثانوية. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتمثل مجتمع الدراسة في كتابي الطالب ودليل التجارب العملية لمقرر الكيمياء (1) في المرحلة الثانوية (طبعة 1437-1438هـ)، ولتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحثان دليلاً لجمع البيانات، اشتمل على ثلاثة أجزاء هي: شرح مهارات التقويم البنائي، والمؤشرات المثالية لها، وقواعد اختيار وحدة التحليل، وورقة تسجيل البيانات. وتوصل الباحثان إلى أن مستوى تضمين مهارات التقويم البنائي تفاوتت بنسب مختلفة في مقرر الكيمياء (1) بالمرحلة الثانوية وقد تراوحت بين (38% - 13.5%). إذ جاءت نتائج مهارات التقويم البنائي في مقرر الكيمياء (1) على النحو الآتي: التغذية الراجعة (38%)، المحفزات والنقاش العلمي (33.3%)، التقييم الذاتي (15.2%)، إشراك المتعلمين وتحفيزهم (13.5%)، وفي ضوء هذه النتائج قدم الباحثان عدداً من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: التقويم البنائي، التغذية الراجعة، المحفزات والنقاش العلمي، التقييم الذاتي، إشراك المتعلمين وتحفيزهم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مقدمة الدراسة:

يُعد التقويم مكوناً رئيساً في أنظمة التعليم؛ لكونه يساهم في اتخاذ قرارات مناسبة لتطوير التعليم، وكشف مكامن الضعف ومعالجتها، ومراكز القوة وتنميتها، كما يقوم التقويم بدور مهم في تعلم المتعلم، وتحسين البيئة التعليمية له، ومساعدته في بناء معرفته الخاصة، وتنمية فكره وتأملاته، وتقديم التغذية الراجعة لكل من المعلم والمتعلم لتحقيق أهداف التعلم، وفي السياق ذاته جاء التأكيد في المؤتمر الدولي الأول للقياس والتقويم على ضرورة التقويم التربوي ودوره في تحديد درجة تحقق الأهداف المنشودة في التعليم، واتخاذ القرارات من أجل التصحيح في ضوء الأحكام التي يتم إطلاقها.

وقد أكدت وثائق إصلاح التربية العلمية على استخدام وسائل تقويم مختلفة ونوعية تبني معارف المتعلمين وتحفزهم نحو التعلم (AAAS, 1993; NRC, 1996)، وضرورة إدراج التقويم بأنواعه المختلفة في محتوى كتب العلوم المختلفة باعتباره هدفًا من أهداف تعليم العلوم، ونظراً لهذه الأهمية فقد أصدر مكتب التربية العربي لدول الخليج وثيقة كفايات العلوم واضعاً أهمية تضمين الأنشطة التقويمية في مناهج العلوم بوصفه بعدًا من أبعاد المادة التعليمية (مكتب التربية العربي لدول الخليج، 2007).

وأشار كلٌ من بن سلمة والحارثي (2005) على العناية بالمقرر المدرسي لما له من دور مهم في تحقيق الأهداف العامة لسياسة التعليم، وفي السياق ذاته يشير دونق (Dong, 2007) إلى أن مقرر العلوم وسيلة مهمة من وسائل التعليم، إذ يقدم للمتعلم أشكال المعرفة العلمية المختلفة، ويحدد المهارات العلمية، والاتجاهات والميول التي يؤمل من المتعلم اكتسابها. ويُعد المقرر المدرسي مصدرًا أساسيًا من مصادر التعلم، إذ يمكن التحكم بعناصره الأربعة (الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتقويم)، ولتطويره يتم إدراج أنشطة تقويمية تساهم في جعل المتعلم يبني معرفته العلمية بدلًا من تلقيها فقط (خطايبة، وعليمات، والشريفين، وعناقرة، وعيسى، 2011).

ويُعد التقويم البنائي أحد أنواع التقويم، وقد أكد عدد من التربويين على أهمية التقويم البنائي في أثناء عملية التعلم، والأساليب التي يتبعها المعلم في طرائق التدريس، إذ لم يعُد ميدان التعليم ينظر إلى المعلم على أنه ناقل للمعارف والخبرات، ومقوِّم لمدى تحصيل المتعلمين، وإنما أصبح مُساعداً لهم في بناء معرفتهم، وتطوير مهارتهم، ومصمماً للعملية التعليمية، مستخدماً في ذلك أدوات تقويم بنائي تهدف إلى معرفة مدى تمكن المتعلمين مما تعلموه، وتوفير تغذية راجعة لهم لتحسين تعلمهم، ومشارك جيد في عملية التعلم (البرصان، والرويس، وعبدالفتاح، 2015؛ المزروع، 2014؛ ناصر، 2009؛ لخضر، 2008؛ Abduldaem, Doolan, Wernick, 2012).

ويُعد التقويم البنائي ضرورة قصوى ومدخلاً تدريسياً مناسباً يؤدي إلى تعلم جيد؛ ولذلك جاءت مبادرة مجلس المديرين العامين لمدارس الولايات (The Council of Chief State School Officer, CCSSO) بإنشاء جمعية متخصصة في التقويم البنائي بالولايات المتحدة الأمريكية في عام (2006) تحت مسمى جمعية الولاية التعاونية للتقويم والمعايير (State Collaborative on Assessment and Student Standerds, SCASS)، كما عرفت الجمعية التقويم البنائي بأنه عملية يستخدمها المعلمون والمتعلمون في أثناء التدريس لتقدم تغذية راجعة في مسار التعلم والتعليم بغرض تحسين تحصيل الطلبة للنتاجات التدريسية المستهدفة (بوبهام، Popham, 2008).

وأشار كيلي (Keely, 2008) إلى أن التقويم البنائي يهدف إلى توجيه التدريس وتوفير التغذية الراجعة للمتعلمين حول تعلمهم، كما أن إشراك المتعلمين وتحفيزيهم في أثناء العملية التعليمية يساهم في زيادة خبراتهم ومعارفهم ويؤدي إلى تقييمهم الذاتي لتعلمهم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مشكلة الدراسة:

يُعد التقويم أحد العناصر المهمة في عملية التعلم، إذ من أهم أهدافه معرفة مدى فهم المتعلمين للمعارف والمعلومات التي يحصلون عليها من خلال التفاعل الصفي بينهم وبين المعلم ومع أقرانهم عند تعرضهم للمحتوى المعرفي في مقررات العلوم، والتقويم البنائي أحد الأساليب التي تؤدي إلى نماء وزيادة المحتوى المعرفي لدى المتعلمين من خلال توفير التغذية الراجعة وتحفيز التفكير التأملي (كيلي، Keely, 2008). إن الهدف من التقويم البنائي ليس تقدير درجات للمتعلمين، بل التعرف على مدى تمكن المتعلمين مما تعلموه؛ ولذلك فإن استخدام استراتيجيات التقويم البنائي في أثناء العملية التعليمية يجعل التعلم عملية مستمرة وفقاً لخطوات تسير به نحو تحقيق الأهداف المرجوة بشكل مناسب (بروكهارت، Brookhart, 2010). وفي ضوء ما أشارت إليه دراسات حكمي (2007)، أمبوسعيدي (2009)، الجعيد (2009)، العليان (2013)، المزروع (2014)، شاهين (2014)، سلام (2015)، وتأكيدها على أهمية التقويم البنائي وضرورة استخدام المعلمين له، لتعزيز تعلم المتعلمين، وتوفير التغذية الراجعة المناسبة لهم، وفي حدود علم الباحثين لم يجدا دراسات تناولت التقويم البنائي في كتب الكيمياء المطبقة حالياً، وإنما وجدا دراسات تناولت اعتقادات المعلمين حول التقويم أو ممارساتهم، ومنها: دراسة الجعيد (2009)، ودراسة أمبوسعيدي، والراشدي (2009)، ودراسة شاهين (2014)، ودراسة المزروع (2014)، ودراسة أبي هاشم، عبدالفتاح، الأحمد (2014)، ودراسة البرصان، الرويس، عبدالفتاح (2015)، ومن إحساس الباحثين بأهمية التقويم البنائي في التعليم، وضرورة إدراج أنشطة تقويمية في مقررات كتب العلوم بوجه عام وكتب الكيمياء بوجه خاص تشكلت لدى الباحثين مشكلة الدراسة التي تُعد من أوائل الدراسات المطبقة، وتهدف إلى معرفة مستوى تضمين مهارات التقويم البنائي في مقرر الكيمياء (1) نظام المقررات في المرحلة الثانوية.

أسئلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة للإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما مدى تضمين مهارات التقويم البنائي في مقرر الكيمياء (1) في المرحلة الثانوية؟
2. ما أكثر أنواع المحتوى التعليمي تضميناً لمهارات التقويم البنائي؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مهارات التقويم البنائي التي تم تضمينها في مقرر الكيمياء (1) في المرحلة الثانوية، ومعرفة المحتوى المعرفي الأكثر تضميناً لمهارات التقويم البنائي؛ كي يستطيع المعلمون تصميم مواقفهم التدريسية بما يؤدي تعلم المتعلمين بطريقة مناسبة.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة في كونها تُبرز أهم مهارات التقويم البنائي المضمنة في مقرر الكيمياء (1) في المرحلة الثانوية، وتلفت انتباه المعلمين نحو هذه المهارات لمراعاتها في أثناء القيام بعملية التدريس، وكذلك تعطي تصور للقائمين على تصميم الكتاب المدرسي بأهم هذه المهارات لإدراجها في الكتاب المدرسي، وإضافة بحثية في مجال التقويم التربوي.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على مقرر الكيمياء (1) في نظام المقررات الخاص بالطالب، ودليل التجارب العملية في طبعتيهما 1437هـ-1438هـ (وزارة التعليم)، ومهارات التقويم البنائي (التقييم الذاتي، التغذية الراجعة، محفزات النقاش

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

العلمي، إشراك الطلبة وتحفيزهم) في الفصل الدراسي الأول للعام 1437–1438هـ.

مصطلحات الدراسة:

التقويم البنائي: يُقصد به عملية مخطط لها، تستخلص منها بيانات عن أوضاع المتعلمين الأكاديمية والتعليمية، ويستخدم المعلمون تلك البيانات لتعديل أساليبهم في التدريس، في حين يستخدمها المتعلمون في تعديل مسار تعلمهم (بوبهام، Popham, 2008).

ويُعرفه الباحثان إجرائيًا بأنه الممارسات التي يقوم بها المعلم في أثناء الحصة الدراسية بهدف تحسين العملية التعليمية، والتغلب على ما يواجه المتعلمين من صعوبات تعوق تعلمهم، وبناء معارفهم وخبراتهم، وتتضمن هذه الدراسة المهارات الآتية:

1. التقييم الذاتي ويُعرفه الباحثان إجرائياً بأنه العملية التي يقوم فيها المتعلمون بمراجعة نشاطهم وأدائهم في أثناء الحصة الدراسية لما يتم في عملية التعلم.
2. التغذية الراجعة ويُعرفها الباحثان إجرائياً بأنها الاستجابة التي يحصل عليها المتعلمون من المعلم أثناء تقدم تعلمهم حسب الموقف التعليمي لزيادة خبراتهم ومعارفهم.
3. محفزات النقاش العلمي ويُعرفها الباحثان إجرائياً بأنها العبارات أو الإشارات التي يقدمها المعلم لتنمي الحوار وطرح الأسئلة في أثناء الحصة الدراسية من قبل المتعلمين.
4. إشراك المتعلمين وتحفيزهم ويُعرفها الباحثان إجرائياً بأنها العملية التي يشارك فيها المتعلمون فعلياً من خلال القيام بنشاط أو تمرين صفي يقدمه المعلم، وتعزيز هذه المشاركة سواء لفظياً أو كتابياً.

المحتوى التعليمي: يُعرف بأنه جملة من المعارف والأفكار والقواعد والتعميمات والمفاهيم والمصطلحات التي تم التخطيط لها بدلالة الأهداف ونُظّمت في مقررات دراسية (ربابعه، 2015).

ويُعرفه الباحثان إجرائياً بأنه كل ما يحتويه المقرر الدراسي من معلومات ومفاهيم وقوانين ونظريات ورموز وأشكال لتحقيق أهداف التعليم، وله عدة أنواع منها:

1. المحتوى الرئيس: ويُقصد به العرض المعرفي في صُلب المادة التعليمية.
2. صندوق المحتوى: عبارة عن إطارات تقدم معلومات إثرائية توضع على جانبي المحتوى الرئيس.
3. التجربة: ما يرد من تجارب استهلالية أو تجربة أو نشاط عملي في مقرر الطالب أو دليل التجارب العملية.
4. التقويم: الأسئلة التي تأتي في نهاية كل درس.
5. المسائل التدريبية: أنشطة تدريبية أو حسابات تكون ضمن المحتوى التعليمي.

مقرر الكيمياء (1): ويُعرف إجرائياً بأنه مقرر الطالب في نظام المقررات للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، الطبعة 1437–1438هـ.

دليل التجارب العملية: ويُعرف إجرائياً بأنه دليل التجارب العملية لمقرر الكيمياء (1) في نظام المقررات للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، الطبعة 1437–1438هـ.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يُطلق على التقويم البنائي أحياناً التقويم المستمر، ويُعرف بأنه العملية التقويمية التي يقوم بها المعلم في أثناء عملية التعلم، إذ يبدأ هذا النوع من التقويم من بداية التعلم ويستمر حتى نهايته، مواكباً بذلك سير الحصة الدراسية. وأشار البرصان والرويس وعبدالفتاح (2015) إلى مصطلح غاية في الأهمية هو التقويم من أجل التعلم Assessment for Learning ويشمل كلاً من التقويم التشخيصي والتقويم البنائي وهما يكونان ضمن العملية التعليمية من أجل تشخيص حاجات المتعلمين، والتخطيط في خطوة لاحقة لعملية التعلم بهدف إشراك المتعلمين وتحفيزهم، وإعطائهم الفرصة في النقاش العلمي بدلاً من التلقي دون وجود دور واضح ومحدد،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتوضح ناصر (2009) أهمية التقويم البنائي وضرورة استخدام وسائل متنوعة على حسب نوعية المعرفة المقدمة.

ويؤكد بروكهارت (Brookhart, 2010) بأن التقويم البنائي يتحقق في أفضل صورة عندما ينشغل المتعلمون والمعلمون بعملية دورية تبدأ بتحديد أهداف التعلم، ثم رصد موقعهم ومقارنته مع الهدف، ثم السعي لتحقيق الهدف واتخاذ جميع الإجراءات والتعديلات المناسبة لذلك، ويضيف بروكهارت (Brookhart, 2010) بأن المتعلم يقوم بعملية تقييم ذاتي في أثناء التعلم مما يشعره بالاستقلالية في التعلم، وهذا بدوره يعزز عملية التعلم لديه.

وأشار شاهين (2014) في دراسته على أهمية التقويم بوجه عام والبنائي بوجه خاص، وذلك لردم الفجوة بين مستويات التحصيل بين المتعلمين، وتحسين مستوى تعلمهم، وتحقيق أهداف التعلم. ولإصلاح التعليم فإن فلسفة التقويم وطرقه وأدواته ينبغي لها أن تتوافق مع النظريات التربوية الحديثة وأن تصبح مواكبة للتدريس بحيث تكون مساندة للتعلم لتتحول النظرة من تقويم التعلم إلى تقويم من أجل التعلم، وجاء التأكيد على أن الموقف التدريسي يتم تنفيذه على مراحل متتابعة ومتكاملة تحقيقاً لأهداف مرحلية أو بعيدة المدى، ولضمان نجاح الموقف التدريسي بجميع مراحله، فإن التقويم البنائي يتصف بتتابع مراحله لتحقيق الهدف المنشود من الموقف التدريسي (زيتون، 2010).

وإن التقويم البنائي له فوائد عديدة لعل من أهمها توفير التغذية الراجعة للمتعلم والمعلم على حد سواء، وأيضاً يوفر البيئة المناسبة للمتعلمين في طرح تساؤلاتهم ومناقشتها علمياً وفي وجود تحفيز مناسب من المعلم، وإدارة النقاش بينهم مما يؤدي إلى إشراك المتعلمين في بناء معارفهم، وتعزيز ذلك من خلال استقلالية التقييم الذاتي للمتعلم بحيث يتعرف على مدى تحقيقه لأهداف التعلم (كيلي، Keely, 2008).

وقد أفردت وثيقة المعايير الوطنية للتربية العلمية (National Science Education Standards, NSES) التقييم كمعيار أساسي، وعدَّته مجالاً من مجالات المعايير؛ لأنه يوفر التغذية الراجعة لكل من المعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور، بهدف تحسين عملية التعلم، وتحقيق الأهداف المنشودة، وفي ضوء حركات الإصلاح التربوي والمعايير الوطنية للتربية العلمية (NSES) وتأكيدها على ضرورة الاهتمام بالتقويم وتنويع الأساليب المستخدمة فيه، وأن يتم تضمين هذه الوسائل والأدوات في محتوى المادة التعليمية، فإن على مصممي المناهج دورًا مهمًا في ضرورة تضمين كتب العلوم مجموعة من الأساليب والأدوات المختلفة للتقويم عقب كل درس تتبع عملية التعلم ولا تهدف إلى وضع درجات لمعرفة مدى تحقق الأهداف التعليمية المرغوبة.

باعتبار المقرر المدرسي أداة تعليمية مهمة لكل من المعلم والمتعلم في سياق العملية التعليمية فإن تطويره بما يتفق مع النظريات التربوية الحديثة وأساليب التقويم التي تساعد المتعلم على بناء معرفته بنفسه أصبحت ضرورة ملحة (علي، 1992؛ الجهيمي، 2010).

وأيضاً أكدت حركات الإصلاح التربوي والمعايير الوطنية للتربية العلمية (NSES) على أهمية تأهيل المعلمين وتدريبهم على الأنواع المختلفة من وسائل التقويم التي تُساعد المتعلمين في بناء معارفهم وخبراتهم وتصحيح مسارهم بهدف تحقيق الأهداف التعليمية كونهم جزءًا أساسيًا في العملية التعليمية.

وأشار سلام (2015) إلى أن من توصيات المؤتمر الثالث للمركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي بمصر ضرورة تأهيل وتدريب المعلمين في كليات التربية على الأساليب المتنوعة للتقويم التربوي. ويرى الحكمي (2007) بضرورة تغيير الممارسات في التقويم التربوي إلى الأفضل وفق التغيير الحادث في طبيعة الأهداف التربوية، والارتباط الوثيق بين التقويم والتعليم والتعلم.

كما أشارت عدة دراسات إلى أهمية وضرورة تأهيل وتدريب المعلمين لاستخدام التقويم البنائي بوجه يساعد المتعلمين على بناء معارفهم وخبراتهم وتعلمهم ومن هذه

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الدراسات دراسة البرصان، والرويس، وعبدالفتاح (2015) التي هدفت إلى استقصاء الممارسات التقويمية التكوينية والختامية لمعلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة بالمملكة في عدد من المتغيرات، منها الكشف عن معوقات استخدام الأساليب التقويمية، والعينة التي استخدمت في ذلك 203 من معلمي ومعلمات الرياضيات في المرحلة المتوسطة، وأظهرت النتائج أهمية التقويم التكويني ووجوب الاهتمام به وممارسته بوجه مناسب لزيادة التحصيل للمتعلمين.

دراسة المزروع (2014) هدفت إلى الكشف عن واقع استخدام معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة للتقويم التكويني ومعتقداتهم نحوه، واستخدمت في ذلك عينة مقدارها 145 معلمة في مدينة الرياض للعام الدراسي 1433،1432هـ، وأظهرت النتائج ضرورة تدريب وتأهيل المعلمات وتنمية توعية المعلمات نحو التقويم التكويني وممارسته بوجه أكبر.

دراسة أمبوسعيدي، الراشدي (2009) وهدفت الدراسة إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم بسلطنة عمان في تطبيق التقويم التكويني المستمر، ومقدار العينة المستخدمة 113 بين معلم ومعلمة، وأسفرت الدراسة عن وجود عدد من الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم في تطبيق التقويم التكويني المستمر.

ونظراً للتحول من النظرة السلوكية إلى النظرة البنائية فإن المتخصصين في التقويم التربوي وضعوا رؤية جديدة للتعلم مما أدى إلى ظهور عدد من أساليب التقويم منها التقويم البنائي (أبو هاشم، وعبدالفتاح، والأحمد، 2014)، ويؤيد الثبيتي (2006) بأن النظرة البنائية يجب أن تحتوي على أنظمة تقويم مختلفة عن الأنظمة التقليدية، والتحول من تقويم المتعلم إلى تقويم من أجل التعلم، وأن المعرفة التي يبنيها المتعلم بنفسه تكون أكثر إثراء لذاكرته، وبما أن النظرية البنائية تتمحور حول المتعلم في طريقة بناء معرفته، وكيف يقوم بمعالجتها وتلقيها، فبالتالي إن المتعلم عندما يحصل على تغذية راجعة حول عملية التعلم يُدرك أهمية ما تعلمه، وقد أثرت الأفكار البنائية في عملية التقويم وذلك لأن التعلم والتقويم أصبحا عمليتين متكاملتين وخصوصاً التقويم البنائي، ومما سبق ينبغي للمعلمين الاهتمام بتصميم الموقف التدريسي والعناية به ليواكب التوجهات الحديثة والنظرة البنائية للتعلم.

كما يذكر الجعيد (2009) بأن على كاهل المعلم عبئًا كبيرًا في تصميم العملية التدريسية الحديثة؛ لضرورة دمج التقويم في أثناء التعلم من قبل المتعلم لتحقيق الأهداف التعليمية، ومساعدة المتعلمين في بناء معارفهم وخبراتهم.

وفي السياق نفسه. تؤكد هيرتج (Heritage, 2007) بأن المعلمين يُفترض أن يمتلكوا المهارات والأدوات المناسبة للقيام بالتقويم البنائي بطريقة جيدة، وينعكس ذلك مباشرة على المتعلم، وزيادة تعلمه، وتحصيله الدراسي.

كما أوضح شاهين (2014) بأن التقويم البنائي يجعل المتعلمين على علاقة مستمرة مع المحتوى المعرفي، ويجعلهم أكثر ألفة مع الاختبارات، وتقليل القلق الناجم عنها، والاحتفاظ بالمحتوى المعرفي مدةً أطول، وأكدت دراسة أمبوسعيدي والراشدي (2009) على ضرورة استخدام التقويم البنائي المستمر؛ لكونه يخدم كل من المعلم والمتعلم بشكل متلازم مع عملية التدريس وليس تابعاً لها، كما أشارا إلى أهمية تنويع الأدوات التي يتم استخدامها في التقويم مثل الملاحظة وقوائم التقدير وغيرها بما يحقق مبدأ العدالة بين المتعلمين وتوفير التغذية الراجعة، وإشراك المتعلمين وتحفيزهم نحو بناء معارفهم، ودعم الحوار العلمي فيما بينهم وبين معلمهم، وإعطاءهم فرصة التحقق من وصولهم لأهداف التعلم من خلال تقييم أنفسهم دون رصد درجات أو قياس تحصيل.

والجدير بالذكر أن عدد من الدراسات تبين أهمية التقويم البنائي للمتعلمين؛ لزيادة تحصيلهم المعرفي، وثقتهم في أنفسهم، وتطوير مهاراتهم، ومن هذه الدراسات دراسة علي (1992) وهدفها معرفة فعالية التقويم التكويني على تحصيل القسم الأدبي بالمرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحو العلوم، وقلقهم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

من الامتحانات بسلطنة عمان، واستخدم عينة عددها 98 يمثلون طلاب الصف الثالث الأدبي بمدرسة سيف سلطان للبنين بولاية عبرى، وتم الوصول إلى أن التحصيل الدراسي والاتجاه نحو العلوم زاد لصالح المجموعة التجريبية مما يعني أن التقويم التكويني يسهم في تحسين المستوى التعليمي وتخفيف القلق.

دراسة سلام (2015) هدفت إلى معرفة الواقع الحالي لأساليب التقويم التكويني المستخدم في المدارس الثانوية الصناعية في مصر، وبلغت عينة الدراسة 24 طالبًا وطالبة في تخصص التعليم الصناعي (شعبة التصميم والزخرفة) بكلية التربية بجامعة حلوان، وأسفرت النتائج عن ضرورة تأهيل وتدريب وإعادة النظر في برامج إعداد المعلمين في كلية التربية.

دراسة شاهين (2014) هدفت إلى التعرف على أثر الاختبارات التكوينية المتتابعة في مبحث العلوم العامة للصف التاسع الأساسي على التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز والممارسات التأملية، وعينة الباحث تكونت من 56 من الذكور، و89 من الإناث في الصف التاسع بفلسطين، وأسفرت النتائج عن زيادة التحصيل الدراسي لمتغيري المجموعة التجريبية مما يعني فعالية الاختبارات التكوينية.

دراسة ناصر (2009) هدفت إلى معرفة أثر استخدام التقويم التكويني لتحصيل طلبة الصف الرابع كلية التربية في مادة القياس والتقويم، وعينة الدراسة كانت مكونة من طلبة الصف الرابع في قسم الرياضيات بجامعة المستنصرية في العراق وبلغ أفراد العينة 70 طالباً، وأسفرت النتائج إلى زيادة تحصيل الطلبة ودور الاختبارات التكوينية في تشخيص مواطن الضعف والأخطاء التي يعاني منها الطلبة مما يلزم تقديم علاج ذلك.

ولتحقيق تقويم بنائي هادف وفعَّال يتوجب على المعلم أن يمتلك الأساس المنطقي للتقويم من أجل التعلم، ويحدد أهداف التعلم والمهام والتكليفات للمتعلم بكل وضوح، واضعاً نصب عينيه توفير البدائل المناسبة التي تحقق أهداف التعلم (بروكهات، Brookhart, 2010).

كما أن أغراض التقويم البنائي تتمثل في مساعدة المتعلمين على تحسين تعلمهم، وجعلهم اجتماعيين بإشراكهم في تفاعل صفي لكشف مواطن الضعف ومعالجتها والتعرف على مكامن القوة لتعزيزها، بالإضافة إلى تحفيز المتعلمين وتنمية الدافعية لديهم لزيادة تحصيلهم الدراسي، وبناء معارفهم وخبراتهم.

إن التقويم البنائي ذو أساليب متعددة يقوم بها المتعلمون بهدف تشخيص تعلمهم من خلال تحديد مواطن القوة والضعف لاستمرار القوي منها واستثماره ومعالجة الضعيف ويكون ذلك من خلال نشاط اجتماعي بينه وبين أقرانه في تفاعل تبادلي تحت إشراف المعلم دون إصدار أحكام عليهم وإنما القيام بتوفير تغذية راجعة لإمدادهم بكم جيد من الخبرات والمعارف لتحقيق الأهداف من أجل التعلم (السمادوني، 1995؛ سلام، 2015؛ بروكهات، Brookhart, 2015).

مهارات التقويم البنائي:

يتميز التقويم البنائي بتعدد المهارات التي ينبغي للمعلم معرفتها، وكيفية التعامل معها تعاملًا مناسبًا في العملية التعليمية، ومن ثم مساعدة المتعلمين في تحسين تعلمهم، وبناء خبراتهم ومعارفهم وتنمية مهاراتهم، وقد أشارت كيلي (Keely, 2008) إلى عدد من المهارات الخاصة بالتقويم البنائي اقتصر الباحثان على المهارات الموضحة أدناه نظراً لأهميتها، وتأكيد الدراسات السابقة عليها، وفيما يأتي عرض لهذه المهارات:

أولاً: مهارة التقييم الذاتي:

أشار تروبرج وبايبي وبويل (Trowbridge, Bybee, Powell , 2004) إلى أن عنصر التقييم الذاتي مهم للمتعلمين ليس فقط لمشاعرهم وهمومهم حيال التعلم، بل ليكون غايات وأهداف لأنفسهم ومن ثم تحقيقها، وأكدوا على

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أهمية إكساب مهارة التقييم الذاتي للمتعلمين في وقت مبكر، ويؤكد زيتون (2007) على هذه الأهمية إذ أشار أن حركات الإصلاح لمناهج العلوم وتدريسها أوصت على ضرورة استخدام وسائل متنوعة من التقييم ومنها التقييم الذاتي، إذ إنها تجعل المتعلم مشاركًا ومندمجًا في عملية التعلم بدلاً من التلقي فقط، وجعله قادرًا على نقد أعماله بنفسه، ويقع على المعلم دور مهم في إعطاء المتعلم التوجيه والتيسير للعملية التعليمية بحيث يدرب ويوجه المتعلم لتحسين تعلمه.

وتُعرف مهارة التقييم الذاتي بأنها الأسلوب الذي يقوم فيه المتعلمون بتقييم أدائهم نحو نشاط محدد أو إبداء مشاعرهم تجاه موقف تعليمي في ضوء معايير يحددها المعلم باستخدام تدريبات وأنشطة مختلفة لتحقيق الهدف من التعلم (علي، 1992؛ أيوب، 2002).

ثانياً/ مهارة التغذية الراجعة:

تُعد التغذية الراجعة الأساس في التقويم المستمر، وتكون ضمن إطار عملية التعلم وبشكل مستمر وشامل لتحسين تحصيل المتعلمين، وتساعد التغذية الراجعة المتعلمين في تشخيص أخطائهم، ومعالجتها، وتشعرهم بضرورة التعلم مما يؤدي إلى نمو الدافعية، وتعزيز النمو المعرفي لديهم (السفاسفة، 2000؛ التودري، 2006؛ الجبر، 2014).

وتُعرف التغذية الراجعة بأنها وصف لتفاعل متبادل يحدث في أثناء عملية التعلم أو بعدها من خلال تزويد المتعلمين بمعلومات وبيانات حول أدائهم وسلوكهم في الموقف التعليمي بهدف تثبيت الصحيح منها، وإلغاء أو تعديل الخاطئ لضمان استمرارية التعلم الفعال الذي يحقق أهداف التعلم (السفاسفة، 2000؛ كنعان، 2014؛ الجبر، 2014).

ثالثاً/ مهارة المحفزات والنقاش العلمي:

تقوم هذه الطريقة على الحوار بين المعلم والمتعلمين في صورة أسئلة أو مناقشات فردية أو جماعية، يتقدم المتعلمون من خلالها أو بواسطتها نحو تحقيق أهداف التعلم، ولذلك أطلق عليها الطريقة الحوارية أو طريقة المناقشة. وفي السياق ذاته يؤكد محسن (1995) على أن المناقشة والحوار من الأساليب الملائمة لطبيعة المتعلمين لما لها من إيجابية في تفعيل دور المتعلمين في الموقف التعليمي، وتُعد المناقشة العلمية الطريقة التي يسعى المعلمون لتحقيقها بما يسهم بشكل مناسب في تواصل المتعلمين وتبادل آرائهم وتعميق تفكيرهم نحو تحقيق التعلم بشكل مناسب (الخليفة، 2010).

وننوه إلى أن الخليفة (2010) عرف المناقشة بأنها طريقة يشترك فيها المتعلمون ومعلمهم في فهم موضوع أو فكرة أو مشكلة ما وتحليلها وتفسيرها وتقويمها وبيان مواطن الاختلاف والاتفاق فيها.

رابعاً/ مهارة إشراك المتعلمين وتحفيزهم:

إن المشاركة الصفية لها فوائد منها مساعدة المتعلمين على التواصل وتبادل الأفكار بينهم، وتهيئة المناخ الاجتماعي والانفعالي الفعال، وتبادل وجهات النظر وتنمية مهارات الاستماع والتعبير والمناقشة وزيادة دافعية المتعلمين لتحقيق أعلى قدر من الإنجاز المعرفي والمهاري والانفعالي (فهمي، 2010؛ Almuntasheri, 2016).

وتُعرف فهمي (2010) المشاركة الصفية بأنها النشاط الذي يتم داخل الصف من المعلم والمتعلم، وما يرتبط بذلك من تواصل معرفي ووجداني ونفسحركي، ويُعبر عنه بصورة لفظية وغير لفظية مما يخلق علاقات اجتماعية إيجابية بين المعلم والمتعلم.

التعقيب على الإطار النظري والدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للأدبيات التربوية والدراسات السابقة حول مهارات التقويم البنائي يتضح الاتفاق بوجه عام حول أهميتها وضرورة تضمين هذه المهارات في محتوى كتب العلوم بوجه عام وكتب الكيمياء بوجه خاص، وذلك لدورها في زيادة دافعية التعلم لدى المتعلمين بحيث يكون دورهم فعالًا ونشطًا في أثناء العملية التعليمية، ومناقشين

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جيدين مستخدمين في ذلك نظرة فاحصة لتعلمهم، ومتحاورين مع أقرانهم أو معلمهم لتحديد أوجه الضعف أو الخلل ومعالجة هذا القصور، وينبغي للمعلم أن يكون مُلمًا بمهارات التقويم البنائي لتعزيز وجودة عملية التعلم.

منهجية الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي (العساف، 1421هـ)، والذي يناسب هدف الدراسة من خلال تحليل محتوى مقرر الكيمياء (1) نظام المقررات في المرحلة الثانوية للكشف عن مدى تضمين مهارات التقويم البنائي.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع موضوعات مقرر الكيمياء (1) الخاص بالطالب وكذلك دليل التجارب العملية لنظام المقررات في المرحلة الثانوية في طبعته 1437هـ–1438هـ (وزارة التعليم)، إذ مثلت عينة الدراسة مجتمع الدراسة الأصلي، وخصائص مجتمع الدراسة يمثلها الجدول (1).

جدول1

توزيع وحدات التحليل حسب الفصول ونوع المحتوى

الفصل	الدروس	نوع المحتوى				المجموع
		المحتوى الرئيس	صندوق المحتوى	تجربة	التقويم	مسائل تدريبية	
الأول	مقدمة في الكيمياء	16	5	4	4	0	29
الثاني	المادة–الخواص والتغيرات	20	5	4	4	2	35
الثالث	تركيب الذرة	14	4	3	4	3	28
الرابع	التفاعلات الكيميائية	15	5	4	3	9	36
الخامس	المول	21	3	4	5	14	47
	المجموع	86	22	19	20	28	175

أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة تم تصميم بطاقة تحليل محتوى في ضوء مهارات التقويم البنائي المحددة في حدود الدراسة، وذلك حسب مؤشرات محددة، كما هو موضح في الجدول (2).

جدول2

مهارات التقويم البنائي ومؤشراته

م	مهارات التقويم البنائي	عدد المؤشرات
1	التقييم الذاتي	3
2	التغذية الراجعة	3
3	المحفزات والنقاش العلمي	4
4	إشراك المتعلمين وتحفيزهم	5
	المجموع	15

إجراءات التحليل:

اتبع الباحثان الإجراءات الآتية:

1) مراجعة البحوث والدراسات ذات العلاقة بالدراسة الحالية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2) بناء أداة تحليل في ضوء مهارات التقويم البنائي، **إذ** حدد مهارات أربع للتقويم البنائي ويندرج تحت كل مهارة مجموعة من المؤشرات المتعلقة بها كما في الجدول(2).

3) صدق الأداة من خلال صدق المحكمين، فقد تم إرسال دليل جمع البيانات لعدد سبعة من المختصين في التربية العلمية لتحكيم ذلك الدليل.

4) اتفاق المحللين، وكانت العينة الفصل الأول من مقرر الكيمياء (1) في نظام المقررات الوحدة الأولى، وتم حساب معامل الاتفاق عن طريق معادلة "كوبر" (Cooper) (الهويدي، 2004)، ووجد أن معامل الثبات يساوي (78٪).

5) **وحدة التحليل** يمكن تعريفها بأنها إحدى الفقرات الآتية: محتوى تحت عنوان رئيس، فقرة في صندوق داخل المحتوى، الأنشطة التدريبية داخل المحتوى، نشاط عملي، أو التجربة الاستهلالية، أو التجربة، التقويم في نهاية الدرس، المسائل التدريبية، إضافة إلى ذلك استثنى الباحثان وحدة العناوين الرئيسة أو الفرعية، جملة أو فقرة في ملخص الفصل أو الوحدة، جزء المراجعة، الأفكار الرئيسة للفصل أو الوحدة، وأهداف الوحدة أو الفصل، ومربع أو صندوق المقترحات بقراءة إضافية خارجية أو تمارين إضافية، والتقويم في نهاية الفصل، والاختبار المقنن، ومراجعة الفصل، والملحق أو حل المسائل في نهاية المقرر، والمطويات (منظمات الأفكار)، وجملة أو فقرة تشرح كيفية استخدام الآلة الحاسبة أو استخدام أدوات المعمل، والنصوص الإثرائية.

6) **فئة التحليل هي**: مهارات التقويم البنائي المحددة في الدراسة ومؤشراتها.

7) تحليل دروس مقرر الكيمياء (1)، وفق الضوابط الآتية:

أ) استخدام دليل لجمع المعلومات يتناسب مع أسئلة الدراسة، وأهدافها.

ب) تحديد مهارات التقويم البنائي، وشرحها، وبيان مؤشرات كل مهارة.

ج) قواعد تحكم تسجيل المؤشرات واعتبارها تدل على المهارات وهي على النحو الآتي:

- المحلل ينبغي أن يكون ذا خبرة بما يمكن أن يتم تصنيفه على أنه وحدة تحليل أو ليس وحدة تحليل.
- يفترض أن لا تكون العبارات التي يتم اكتشافها في المقرر مماثلة لفظياً للمؤشرات، ومن ثم يجب فهم معنى العبارة التي تحوي مهارة التقويم البنائي للحكم على مدى ارتباطها بأي من مهارة التقويم البنائي والمؤشر بناءً على ما تم توضيحه في الدليل.
- إذا وجد المحلل أكثر من مؤشر واحد في نفس وحدة التحليل فيجب عليه تسجيل المؤشرات جميعاً، في حين إذا تم اكتشاف نفس المؤشر أكثر من مرة في نفس وحدة التحليل فيجب على المحلل تسجيل المؤشر مرة واحدة فقط.
- عندما يتم تسجيل مؤشر ما في وحدة تحليل معينة ثم تم العثور على نفس المؤشر في الوحدة التالية فيجب تسجيل المؤشر مرة أخرى.
- إذا وجد مؤشرات تمثل أكثر من مهارة فيسجل المحلل كل مؤشر حسب مهارته.

د) استخدام بطاقة لجمع البيانات، بحيث تُسجَّل البيانات فيها وفق بطاقة تتضمن الفصل، والدرس، ورقم وحدة التحليل، ونوع وحدة التحليل، والمهارة، ونوع المؤشر.

الأساليب الإحصائية:

طبق الباحثان الأساليب الإحصائية الآتية:

1. حساب ثبات أداة التحليل بواسطة معادلة "كوبر" (Cooper) (الهويدي، 2004)، معامل الاتفاق = عدد مرات الاتفاق / (عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف) ×100

2. حساب التكرارات والنسب المئوية لمهارات التقويم البنائي المضمنة في مقرر الطالب ودليل التجارب العلمية المحدَّد في الدراسة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3. حساب التكرارات والنسب المئوية لأنواع المحتوى المشتمل على مهارات التقويم البنائي في مقرر الطالب ودليل التجارب العلمية المحدَّد في الدراسة.

عرض النتائج ومناقشتها:

جدول 3

التكرارات والنسب المئوية لمهارات التقويم البنائي

م	المهارة	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
1	التقييم الذاتي	26	15.2%	3
2	التغذية الراجعة	65	38%	1
3	المحفزات والنقاش العلمي	57	33.3%	2
4	إشراك المتعلمين وتحفيزهم	23	13.5%	4
	المجموع	171	100%	

يتضح من الجدول (3) أن نسب توافر مهارات التقويم البنائي انحصرت بين (38٪–13.5٪) فقد كانت مهارة التغذية الراجعة هي أعلى مهارات التقويم البنائي توفراً في مقرر الكيمياء (1) إذ بلغ عدد التكرارات (65) مرة وبنسبة مئوية مقدارها (38%)، كما يتضح أن مهارة إشراك المتعلمين وتحفيزهم كانت الأقل توفراً إذ بلغت تكرارات هذه المهارة (23) مرة وبنسبة مئوية مقدارها (13.5%)، وتشير النتائج إلى أن مهارتي التغذية الراجعة والمحفزات والنقاش العلمي كانتا المهارتين الأعلى توفرًا في مقرر الكيمياء (1) بعدد تكرارات (65، 57) مرة على التوالي وبنسب مئوية (38%, 33.3%) على التوالي، ويعزو الباحثان ذلك إلى أن هاتين المهارتين من أهم منطلقات النظرية البنائية، إذ إن هاتين المهارتين تساعدان المتعلمين على بناء معارفهم وخبراتهم بأنفسهم مع الأخذ بالاعتبار حصولهم على التغذية الراجعة لتصحيح المفاهيم البديلة التي قد تنشأ في الموقف التعليمي، وإضافة إلى ذلك فإن المهارتين تشجعان المتعلمين على المشاركة والانشغال في الحوار والمناقشة الصفية لتعزيز تعلمهم، وفي السياق ذاته، يؤكد أوزوبل أن معارف المتعلمين السابقة مهمة في تحديد ما يتعلمونه في موقف محدد وما يشكله التعلم الجديد من معنى، ومن ثم فإن المتعلمين عندما يحصلون على تغذية راجعة ونقاش علمي في المعرفة السابقة فإنهم إما أن يصححوا أو يؤكدوا لما تعلموه (زيتون، 2007)، وتتفق هذه النتائج مع ما يؤكد عليه كلٌ من بيلي و جاكيسيك (Bailey, Jakicic, 2012)، وشيرباقي وكورد (Shirbagi, Kord, 2008)، وسلطان (2008)، وأبو عظمة (2000)، والجيار (2000) في أن التغذية الراجعة والنقاش العلمي تجعلان المتعلمين مشاركين في العملية التعليمية والبحث عن الإجابات الصحيحة والتعرف على نقاط القوة والضعف مما يؤدي إلى زيادة تحصيل المتعلمين.

أما مهارتا التقييم الذاتي وإشراك المتعلمين وتحفيزهم فكان عدد مرات تكرارهما (26، 23) على التوالي وبنسبة مئوية (15.2%، 13.5%) على التوالي، ويُرجع الباحثان انخفاض هاتين المهارتين إلى أنهما يتطلبان وقتاً أطول للقياس والملاحظة وقد يتعذر ذلك لكثافة المحتوى التعليمي لهذا المقرر، إذ يتم تدريسه في نظام المقررات في فصل دراسي واحد في حين يتم تدريسه في النظام الفصلي في سنة كاملة، وزيادة أعداد المتعلمين في الصف الدراسي، وارتفاع نصاب المعلمين، ومن ثم اقتصار مشاركة المتعلمين على التجارب

السؤال الأول: ما مدى تضمين مهارات التقويم البنائي في مقرر الكيمياء (1) في المرحلة الثانوية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية للفصول حسب مهارات التقويم البنائي المحددة في الدراسة، والجدول (3) يوضح ذلك:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والتدريبات إن حصلت، كذلك صعوبة المفاهيم الكيميائية المتضمنة في المحتوى التعليمي كونها تجريدية غير محسوسة، واتفقت النتائج مع كلٍّ من المعايطة وعدس (1997)، والتي توصلت إلى أن كتب العلوم في الأردن للمرحلة الثانوية تمثل ضعف إشراك المتعلمين كجزء من عملية التعلم النشط، ونوافلة (2015) التي أكدت على أن نسبة تضمين مهارة التقييم الذاتي في مقرر الكيمياء للمرحلة الثانوية في الأردن كانت متدنية جداً؛ وذلك لصعوبة تضمينها أو قلة اهتمام المتعلمين بها أو ضعف إدراكهم لها، والسعدني (2007) التي أكدت صعوبة فهم المفاهيم الكيميائية كونها مجردة ومعقدة بدرجة عالية وبنسب مئوية تتجاوز (60%)، كما أكد كلٌ من بولنوز وبولنوز وبيكر (Bulunuz, Bulunuz, Peker, 2014)، وشارما وجين وجبتا وجارج وباتا و دير (Sharma, Jain, Gupta, Garg, Batta, Dhir, 2016) على أن المفاهيم العلمية تحتاج إلى وقت أطول لفهمها من قبل المتعلمين وتناولها بشيء من التفصيل كونها مجردة مما يعني ضعف إشراك المتعلمين في الموقف التعليمي وندرة قيامهم بعملية التقييم الذاتي خصوصاً عند ارتفاع أعداد المتعلمين في الصف الدراسي، وزيادة نصاب المعلم، ويؤكد كل من الأسمر (2008)، والسهو (2012) على صعوبة اكتساب المفاهيم الكيميائية لدى المتعلمين في المرحلة الثانوية؛ لأن بعض هذه المفاهيم في المجال غير المرئي (المجهري) الذي يحتاج إلى قدرة عالية من الخيال العلمي.

السؤال الثاني: ما أكثر أنواع المحتوى التعليمي تضميناً لمهارات التقويم البنائي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية للفصول حسب نوع المحتوى الذي يحتوي على مهارات التقويم البنائي، والجدول (4) يوضح ذلك:

جدول 4

التكرارات والنسب المئوية لأنواع المحتوى التعليمي

م	نوع المحتوى التعليمي	التكرار	النسبة المئوية
1	المحتوى الرئيس	54	31.6%
2	صندوق المحتوى	13	7.6%
3	التجربة	34	19.9%
4	التقويم	41	24.0%
5	مسائل تدريبية	29	17.0%

يتضح من الجدول (4) بأن "المحتوى الرئيس" كان أكثر أنواع المحتوى التعليمي تضميناً لمهارات التقويم البنائي بمقدار (54) مرة وبنسبة مئوية (31.6%)، وكان "صندوق المحتوى" أقل أنواع المحتوى التعليمي تضميناً لمهارات التقويم البنائي بمقدار (13) مرة وبنسبة مئوية (7.6%)، ويعزو الباحثان ذلك إلى أن "المحتوى الرئيس" أكثر اهتماماً من قبل مصممي المناهج؛ لأنه الجزء الذي يتناول القدر الأكبر من المعارف العلمية التي يتطلب اكتسابها من قبل المتعلمين، وكما يتضح أن "التقويم" احتل المرتبة الثانية في أنواع المحتوى التعليمي من حيث تضمين مهارات التقويم البنائي بمقدار (41) مرة وبنسبة مئوية مقدارها (24%) ويعزو الباحثان سبب هذه النتيجة إلى أن كل درس في المقرر يتضمن "أسئلة تقويمية" تساعد المتعلمين على استرجاع ما يتعلمونه ويكتسبونه من مهارات ومعارف، وكلا النوعين من أنواع المحتوى التعليمي يرتبطان بالممارسة المباشرة من المتعلمين والمعلمين، واتفقت هذه الدراسة مع ما أشارت إليه نتيجة دراسة المغيدي (2000)، ودراسة السعدني (2007)، ودراسة أمبوسعيدي، والراشدي (2009)، ودراسة البرصان، والرويس، وعبدالفتاح (2015) في أن "المحتوى الرئيس" يحتوي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كماً هائلاً من المعارف وأنه يركز على الجانب المعرفي، وأنشطة تقويمية على تلك المعارف وبنسب مرتفعة.

"التجربة، والمسائل التدريبية" كانتا متقاربتين في التكرارات بمقدار (34، 29) على التوالي ونسب التضمين (34%، 29%) على التوالي، ويرى الباحثان أن السبب في ذلك قد يعود إلى أنهما أداتان لمساعدة المتعلمين في فهم "المحتوى الرئيس"، وتتعلقان بالجوانب التطبيقية، لذا جاء توافر مهارات التقويم البنائي فيهما بشكل منخفض.

إضافة لذلك جاء "صندوق المحتوى" في المرتبة الأخيرة تضميناً لأنواع المحتوى التعليمي بعدد تكرارات (13) مرة ونسبة مئوية (7,6٪)، ويعلل الباحثان ذلك بأن هذه النتيجة منطقية؛ لأن هذا النوع من المحتوى التعليمي يوضع في الهوامش الخارجية للمحتوى التعليمي كقراءات إضافية وإثرائية للمتعلم، ومن ثم فإن الاهتمام به يكون أقل من المتعلم والمعلم، ويشير الباحثان إلى أنَّ انخفاض التضمين في هذا النوع من المحتوى التعليمي متوقع بسبب تركيز المعلمين والمشرفين التربويين والمتعلمين على الأنواع الأخرى من المحتوى التعليمي خصوصاً "المحتوى الرئيس".

بنظرة شمولية لنتائج الدراسة، يتضح أن مقرر الكيمياء (1) قد تضمن مهارات التقويم البنائي بنسب متفاوتة، غير أنها تظل منطقية ومقبولة، إذ من المفترض أن يحتوي مقرر الكيمياء (1) على المحتوى المعرفي والذي يتضمن المعارف والخبرات والحقائق والمفاهيم والمهارات الأخرى، مثل: طبيعة العلم وعملياته، والاستقصاء، أيضاً صعوبة اكتساب المفاهيم العلمية في مقرر الكيمياء (1) لدى المتعلمين في المرحلة الثانوية خصوصاً أنها تتعلق بالجوانب تحت المجهرية وهي تتميز بدرجة عالية من التعقيد والتداخل ولأول مرة يدرس المتعلمون الكيمياء كتخصص كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كلٍ من الأسمر (2008) ودراسة السهو (2012) في صعوبة المفاهيم الكيميائية.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصل لها الباحثان يمكن وضع التوصيات الآتية:

1. إدراج عدد من الأنشطة التي تزيد من إشراك المتعلمين وتحفيزهم من أجل التعلم.
2. إضافة عدد من التدريبات التي تساعد المتعلمين على التقييم الذاتي في بناء معارفهم.
3. مراعاة تضمين مهارات التقويم البنائي بشكل متوازن في مقرر الكيمياء (1).

المقترحات:

يقترح الباحثان الدراسات الآتية:

1. إجراء دراسة مماثلة لباقي مقررات الكيمياء في نظام المقررات، وأيضاً كتب الكيمياء في النظام الفصلي.
2. القيام بدراسات مماثلة تتناول محتوى كتب الفيزياء والأحياء في المرحلة الثانوية، وكتب العلوم في المرحلة المتوسطة والابتدائية.
3. إجراء دراسات لمعرفة مدى فهم المعلمين مهارات التقويم البنائي المتضمنة في المقررات المدرسية.
4. إجراء دراسات حول مدى تنفيذ المعلمين لمهارات التقويم البنائي الموجودة في المقررات.
5. إجراء دراسات لمعرفة معوقات تنفيذ مهارات التقويم البنائي من قبل المعلمين كما هي في المقررات.

المراجع:

الأسمر، رائد (2008). أثر دورة التعلم في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية لدى طلبة السادس واتجاهاتهم نحوه. *رسالة ماجستير غير منشورة*. الجامعة الإسلامية، غزة.

أبو هاشم، السيد؛ عبدالفتاح، فيصل؛ الأحمد، نضال (2014). معارف ومهارات معلمي الرياضيات والعلوم السعوديين بالمرحلة المتوسطة حول أساليب التقويم. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، الأمارات العربية المتحدة، (35)، 30-1.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أبو عظمة، محمد (2000). أثر استخدام التغذية الراجعة في تنمية مهارة الطالب المتدرب في العلوم. *مجلة جامعة الملك عبدالعزيز للعلوم التربوية*، جدة، السعودية، 13، 347 - 232.

أمبوسعيدي، عبدالله؛ الراشدي، ثريا (2009م). صعوبات تطبيق التقويم التكويني المستمر في منهج العلوم من وجهة نظر عينة من معلمي العلوم بسلطنة عمان. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 10*(2)، 147 - 166.

البرصان، إسماعيل؛ الرويس، عبدالعزيز؛ عبدالفتاح، فيصل (2015). الممارسات التقويمية التكوينية والختامية لمعلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 16*(2)، 122 - 93.

بن سلمة، منصور؛ الحارثي، إبراهيم (2005م). *المرشد في تأليف المقرر المدرسي ومواصفاته*. مكتب التربية العربي لدول الخليج.

بيلي، كيم؛ جاكيسيك، كريس (2012). التقويم التكويني المشترك (*أدوات عملية للمجتمعات التعلّمية المهنية أثناء العمل*). (ترجمة: مدارس الظهران الأهلية). المملكة العربية السعودية. دار المقرر التربوي.

بروكهارت، سوزان، م. (2010). *استراتيجيات التقويم التكويني* لكل صف دراسي. (ترجمة: الكيلاني، عبدالله). المملكة العربية السعودية. مكتب التربية العربي لدول الخليج.

بوبهام، دبليو جميس. (2008). *ما وراء التقويم التكويني*. (ترجمة: الكيلاني، عبدالله). المملكة العربية السعودية. مكتب التربية العربي لدول الخليج.

البوسعيدي، أمل (2005). التقويم التكويني: أسسه النظرية وخصائصه. *مجلة رسالة التربية*. عمان، (8)، 87 - 82.

تروبرج، ليزلي؛ رودجر، بابيي؛ جانيت، بول (2004م). *تدريس العلوم في المدارس الثانوية (استراتيجيات تطوير الثقافة العلمية)*. (ترجمة: عبدالحميد، محمد؛ حسن، عبدالمنعم؛ السنهوري، نادر؛ تيراب، حسن). الأمارات العربية المتحدة. دار المقرر الجامعي.

الثبيتي، عائض (2006). تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة المتوسطة من خلال تدريس مقرر التاريخ وفق التعلم البنائي. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، مصر، 2(60)، 81-51.

الجبر، جبر محمد (2005). دراسة تحليلية لمحتوى مقرر العلوم للصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير تدريس العلوم. *المؤتمر السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*. جامعة عين شمس: القاهرة، المجلد الثالث، 904-884.

الجيار، وفاء (2000). أثر استخدام التغذية الراجعة وضوح الأهداف على الأداء والتحصيل وتنمية الميول العلمية في مادة العلوم لطالبات الصف الثاني المتوسط بالمدينة المنورة. *رسالة ماجستير غير منشورة*. كلية التربية. جامعة الملك عبدالعزيز.

الجعيد، نايف (2009). *درجة استخدام معلمي اللغة العربية للتقويم التكويني في تدريس مادة القراءة لطلبة المرحلة المتوسطة بمحافظة القريات في المملكة العربية السعودية واتجاهاتهم نحوه*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا. الجامعة الأردنية، الأردن.

الجهيمي، أحمد (2010). تقويم مقرر الفقه (المطور) المقرر على طلاب الصف الثالث الثانوي شرعي في ضوء المعايير المعاصرة للمقرر المدرسي. *مجلة رسالة الخليج العربي*، (116)، 278-211.

حسين، حسين (1986). التقويم البنائي في التدريس وأثره على التحصيل. *مجلة التربية*، قطر، (78)، 134-132.

حكمي، علي (May - 2007). التقويم وضمان الجودة في التعليم، *الجودة في التعليم العام*. ورقة مقدمة للقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، السعودية، (14).

خطايبة، عبدالله؛ عليمات، أيمن؛ الشريفين، إياد؛ عناقرة، حازم؛ عيسى، غالب (2011). تحليل كتب العلوم للصفين الرابع والخامس الأساسيين في الأردن في ضوء مكونات الثقافة العلمية. *مجلة رسالة الخليج العربي*، (123)، 222-191.

زيتون، عايش (2007). *النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم*. الأردن. دار الشروق.

زيتون، عايش (2010). *الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها*. الأردن. دار الشروق.

السعدني، عبدالرحمن (2007). مناهج العلوم بالثانوية العامة عبؤها التعليمي وعزوف الطلاب عنها: دراسة تحليلية. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، مصر، (125)، 114-66.

سلام، نجلاء (2015). فاعلية مواقف تعليمية مقترحة في ضوء نموذج ويتلي للتعلم البنائي لتنمية بعض أساليب القياس والتقويم ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلاب/المعلمين تخصص التصميم والزخرفة بكلية التربية – جامعة حلوان. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية، 21*(3)، 210-145.

سلطان، سلوى (2008). التغذية الراجعة 2-2. *مجلة التطوير التربوي*. عمان، 7(44)، 25-24.

السمادوني، السيد (1995). النقاش الصفي لدى عينة من الجامعة وبعض المتغيرات النفسية والبيئة المرتبطة به. *مجلة التربية*، جامعة الأزهر، مصر، (52)، 248-211.

السهو، مساعد (2012). فاعلية برنامج قائم على المدخل البنائي في تصويب تصورات المفاهيم الكيميائية الخطأ وتنمية الميول العلمية لدى طلبة الصف الثاني الثانوي في دولة الكويت. *رسالة دكتوراه غير منشورة*. جامعة القاهرة. مصر.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

شاهين، محمد (2014). أثر الاختبارات التكوينية المتتابعة في مبحث العلوم العامة للصف التاسع الأساسي على التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز والممارسات التأملية. *مجلة جامعة الأقصى*، *18*(1)، 197- 227.

عبدالفتاح، فيصل (2008). التقويم التكويني: تقويم من أجل التعلم. *مجلة التربية*، البحرين، *8*(26)، 73-70.

عبيدات، ذوقان؛ عبدالحق، كايد؛ عدس، عبدالرحمن (1428هـ). *البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه*. الأردن. دار الفكر ناشرون وموزعون.

العساف، صالح (1421هـ). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. الرياض. مكتبة العبيكان.

علي، محمد (1992). فعالية التقويم البنائي على تحصيل طلاب القسم الأدبي بالمرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحو العلوم وقلقهم للامتحان في سلطنة عمان. *مجلة التربية المعاصرة*، مصر، 9(23)، 267-237.

فهمي، هناء (2010). بناء سلم تقدير لفظي عددي لتقييم المشاركة الصفية وتأثيرها على المستوى المعرفي والمهاري في كرة السلة. *المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضة*، (61)، 567-541.

الكندري، يوسف؛ شريف، نادية؛ إبراهيم، أماني (2015). أثر استخدام أساليب التقويم التكويني على التحصيل والاتجاه نحو التعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. *مجلة القراءة والمعرفة*، مصر، (173)، 181-149.

كنعان، عماد (2014). تأصيل مبدأ التغذية الراجعة التعليمي في ضوء مبادئ التعلم في السنة النبوية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، فلسطين، *22*(22)، 92-63.

كيلي، بيج (2008). التقييم البنائي في العلوم. (ترجمة: جبر محمد الجبر). الرياض. دار جامعة الملك سعود.

محمد، وائل؛ عبدالعظيم، ريم (2012م). *تحليل محتوى المنهج في العلوم الإنسانية*. الأردن: دار المسيرة.

المزروع، هيا (2014). اعتقادات وممارسات التقويم التكويني لدى معلمات العلوم. *مجلة العلوم التربوية*، مصر، *22*(2) ، 315-279.

المعايطة، إبراهيم؛ عدس، عبدالرحمن (1997). دراسة تحليلية وتقويمية لكتب العلوم في مرحلة التعليم الأساسية العليا السابع والتاسع والعاشر في الأردن. *رسالة ماجستير غير منشورة*. كلية الدراسات العليا. الجامعة الأردنية.

المغيدي، الحسن (2000). صعوبات نظام التقويم المستمر في منطقة أبها التعليمية من المملكة العربية السعودية. *مجلة التربية*، جامعة الأزهر، مصر، (93)، 199-149.

مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي. (2007). وثيقة كفايات العلوم. تم استرجاعه في 1434/2/30هـ على الرابط:
http://www.abegs.org/Aportal/Article/showDetails?id=1372

ناصر، أحلام (2009). أثر استخدام أسلوب التقويم التكويني في تحصيل طلبة الصف الرابع – كلية التربية في مادة القياس والتقويم. *مجلة كلية التربية – الجامعة المستنصرية*، العراق، (2)، 700-673.

نوافلة، وليد (2015). مهارات التفكير الناقد المتضمنة في محتوى أسئلة مقرري الكيمياء للصفين التاسع والعاشر الأساسية في الأردن. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات*، الأردن، 339-307.

الهويدي، زيد (2004). *أساسيات القياس والتقويم التربوي*. الأمارات العربية المتحدة. العين. دار الكتاب الجامعي.

وزارة التربية والتعليم (1437هـ). *كتب الكيمياء (الطالب، دليل التجارب العملية)*. الصف الأول الثانوي. وزارة التربية والتعليم. المملكة العربية السعودية.

AAAS, (1993). American Association for The Advancement of Science. *Benchmarks for science literacy*. New York: Oxford University Press.

Abdel-Fattah, F. (2008). Formative Assessment: Assessment for learning (In Arabic). *Journal of Education*, Bahrain, *8*(26), 70-73.

Abduldaem, A.; Martine; P., Wernick. (2012). Asaptive formative assessment and feedback in higher education. Master. School of Computer Science. *University of Hertfordshire*. UK.

Abu Azma, M. (2000). The impact of using feedback in developing student trainee's skills in science (In Arabic). *Journal of King Abdulaziz University for Educational Sciences*, Jeddah, Saudi Arabia, *13*, 232-347.

Abu Hashim, E.; Abdel-Fattah, F.; Al-ahmed, N. (2014). Knowledge and skills of Saudi mathematics and science teachers in the middle school about methods of assessment (In Arabic). *International Journal of Educational Research*, United Arab Emirates, (35), 1-30.

Al Asmar, R. (2008). The impact of the learning cycle in modifying the alternative perceptions of the scientific concepts of the sixth grade students and their attitudes towards it (In Arabic). Unpublished Master Thesis. Islamic University of Gaza.

Al-Bursan, I.; Al-Rwais, A.; Abdel-Fattah, F. (2015). Formative Evaluation Practices for the Intermediate Mathematics teachers in the Kingdom of Saudi Arabia (In Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, *16*(2), 93-122.

Al-Busaidi, A. (2005). Formative Assessment: Theoretical Foundations and its properties (In Arabic). *Journal of Education*, Oman, *8*, 82-87.

Ali, M. (1992). The Effectiveness of Formative Assessment on high school students' achievement and their attitudes towards Science and their Anxiety for the exam in Sultanate of Oman (In Arabic). *Journal of Contemporary Education*, Egypt, *9*(23), 237-267.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Bulunuz, N.; Bulunuz, M.; Peker, H.. (2014). Effects of Formative Assessment Probes Integrated in Extracurricular Hands-on Science: Middle School Student's Understanding. *Journal of Baltic Science Education, 13*(2), 243-258.

Deng, Z. (2007). *Scientific Literacy as an lssue of Curriculum lnquiry*, The University of Hong Kong. Promoting Scientific Literacy: Science

Fahmi, H. (2010). Building a verbal rubric for assessing classroom participation and its impact on knowledge and skills levels in Basketball (In Arabic). *Scientific Journal of Physical Education and Sport*, (61), 541-567.

Hakmi, A. (May, 2007). Assessment and Quality Assurance in Education: Quality in Public Education (In Arabic). *Paper presented for the 14th Annual meeting of the Saudi Association for Educational Sciences & Psychology*, Saudi Arabia, (14).

Hussein, H. (1986). Formative assessment in teaching and its impact on achievement (In Arabic). *Journal of Education*, Qatar, (78), 132-134.

Kanaan, E. (2014). Rooting principle of educational feedback in the light of learning principles in Prophet Sunnah (In Arabic). *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies*, Palestine, *22*(22), 63-92.

Khatib, A.; Olimat, A.; Al-Sharifain, I.; Anakra, H.; & Issa, G. (2011). Analysis of science textbooks for the fourth and fifth grades in Jordan in light of the components of science literacy (In Arabic). *Journal of the Arabian Gulf*, (123), 191-222.

Maayta, I.; Adas, A. (1997). An Analytical and Evaluative Study of 7th, 9th, 10th Science Textbooks in Basic Education in Jordan (In Arabic). *Unpublished Master Thesis*. College of Graduate Studies, University of Jordan.

Nasser, A. (2009). The effect of using formative assessment in 4th grade students' achievement (In Arabic). *Journal of College of Education*, University of Mustansiriya, Iraq, (2), 673-700.

Nawafallah, W. (2015). Inclusion of Critical thinking skills in chemistry questions' course content for 9th and 10th Grades in Jordan (In Arabic). *Al Manara Journal for Research and Studies*, Jordan, 307-339.

O'Reilly (2008). Supporting Learning Through Formative Assessment. *Journal of Educational Development. Oman, 7*(45), 49-52.

Saadani, A. (2007). Secondary school science curricula: Intensiveness content and students' reluctance: Analytical study (In Arabic). *Journal of Studies in Curriculum and Teaching Methods*, Egypt, (125), 66-114.

Salam, N. (2015). The Effectiveness of Suggested Learning Situations in the light of the Witley Model for Formative Learning in Developing Some Methods of Measurement, Evaluation and Academic Self Concept among Students Teachers majoring in Design and Decoration (In Arabic). College of Education, Helwan University. *Journal of Educational and Social Studies, 21*(3), 145-210.

Aljabber, J. M. (2005). A Content Analytic Study of the Sixth Grade Science Textbook in the Kingdom of Saudi Arabia (In Arabic). *A paper submitted to the 17th Egyptian Curriculum and Instruction Association Conference*. Ein Shams University, Cairo, Egypt, Vol 3, 884-904.

Al-Jahimi, A. (2010). Evaluation of the Feegh course in light of the contemporary standards of curriculum for Islamic 12th Grade Students (In Arabic). *Journal of the Arabian Gulf*, (116), 211-278.

Aljaid, N. (2009). The degree of using formative assessment by Arabic language teachers in teaching reading for students in the intermediate school in Gurayaat province in the Kingdom of Saudi Arabia and their attitudes toward (In Arabic). Unpublished Master Thesis. College of Graduate Studies. University of Jordan, Jordan.

Al-Jayar, W. (2000). Effect of Using Feedback Clarity of Objectives In Science on The Performance, Achievement And Development of The Scientific Tendency of The Second Grade Students of The Inter Mediate Girls School In Al-Madinah Al-Munawwarah (In Arabic). Unpublished Master Thesis. Education College, King AbdulAziz University.

Al-Kandari, Y.; Sharif, N.; Ibrahim, A. (2015). The Effect of Using Formative Assessment Methods on Achievement and Attitudes towards Learning for Students with Learning Difficulties in the Primary school in Kuwait (In Arabic). *Journal of Reading and Knowledge*, Egypt, (173), 149-181.

Al-Mazroa, H. (2014). Beliefs and Practices of Formative Assessment for science teachers (In Arabic). *Journal of Educational Sciences*, Egypt, *22*(2), 279-315.

Al-Moghidi, A. (2000). Difficulties of formative assessment system in the Abha educational province in Saudi Arabia (In Arabic). *Journal of Education*, Al-Azhar University, Egypt, (93), 149-199.

Almuntasheri, S. (2016). Saudi Teacher's Practices of Formative Assessment: a qualitative study. *Problems of Education in The 21th Century*, 7.

Alrumaih, B.; Ridley, B.. (2009). Investigation of the effectiveness of formative assessment as a tool for improving the teaching and learning process in lower primary girls' schools in Riyadh, Saudi Arabia. Master. School of Education and Lifelong Learning. *University of East Anglia*. UK.

Al-Sahaw, M. (2012). Effectiveness of the program based on constructive approach in correcting chemical misconceptions and development of the scientific trends of secondary students at State of Kuwait (In Arabic). Unpublished Doctoral Dissertation, Cairo University, Egypt.

Al-Samadwoni, E. (1995). Classroom discussion among a sample of the university and some psychological and environmental variables associated with it (In Arabic). *Journal of Education, Al-Azhar University*, Egypt, (52), 211-248.

Ambusaidi, A.; Al-Rashdi, T. (2009). Difficulties in implementing formative assessment in science curriculum based on science teachers' views (In Arabic). *Journal of Education and Psychological Science, 10*(2), 147-166.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Sultan, S. (2008). Feedback 2-2 (In Arabic). *Journal of Educational Development. Oman*, *7*(44), 24-25.

Thubaiti, A. (2006). Developing critical thinking skills among middle school students in teaching history course according to constructive learning (In Arabic). *Journal of College of Education*, Mansoura, Egypt, 2 (60), 51-81.

Shahin, M. (2014). The Effect of Sequential Formative Tests in General Science Course for 9th grade students on academic achievement and motivation and reflective practices (In Arabic). *Al-Aqsa University Journal*, *18*(1), 197-227.

Sharma, R.; Jain, A.; Gupta, N.; Garg, S.; Batta, M.; Dhir, S. K. (2016). Impact of self-assessment by students on their learning. *International Journal of Applied and Basic Medical Research*, *6*(3), 226-229.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Inclusion Level of Formative Assessment Skills in Secondary School Chemistry (1)

Mohammed Z. Albakri
Ministry of Education

Jabber M. Aljabber
College of Education, King Saud University

Submitted 29-10-2017 and Accepted on 18-12-2017

Abstract: The study aimed to identify inclusion level of formative assessment skills in chemistry textbook (1) in secondary school. A descriptive method was used in this research study. In order to achieve the objectives of the study, the researchers designed an analytical tool for data collection, consisting of three parts: explaining the skills of formative assessment, indicators, and instructions for selecting the unit of analysis. The study concluded that the level of inclusion of formative assessment skills varied in chemistry textbook (1) between (13.5%-38%). Also, results revealed that percentages of inclusion for formative assessment skills as follows: feedback (38%), motivation and scientific discussion (33.3%), self-assessment (15.2%), and students engagement and motivation (13.5%). Therefore, the study posted a number of recommendations and suggestions for further research studies.

Keywords: Formative Assessment, Feedback, Motivation and Scientific Discussion, Self-assessment, Students Engagement.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة الملك سعود
الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)

نموذج عضوية

[ ] عضو جديد [ ] عضوية عاملة [ ] تجديد [ ] عضوية منتسب

أولاً: بيانات العضو

الاسم: ---------- رقم الهوية: ----------

الدرجة العلمية: [ ] بكالوريوس [ ] ماجستير [ ] دكتوراه

التخصص العام: ---------- التخصص الدقيق: ----------

الوظيفة: ---------- جهة العمل: ----------

عنوان المراسلة: ص. ب. ---------- المدينة: ----------

الرمز البريدي: ---------- البريد الإلكتروني: ----------

هاتف عمل: ---------- جوال: ----------

مجالات الإسهام في أعمال الجمعية: ----------

العضوية في جمعيات أخرى: ----------

عدد سنوات الاشتراك: ---------- المبلغ المدفوع : ----------

[ ] نقداً [ ] إيداع مباشر / حوالة بتاريخ/ [ ] شيك

رسوم عضوية المنتسب (الطلاب):	١٠٠ ريال للعام الواحد	٣٧٥ ريالاً لخمسة أعوام (بعد الخصم)
رسوم عضوية العاملة (غير الطلاب):	١٥٠ ريال للعام الواحد	٥٦٠ ريالاً لخمسة أعوام (بعد الخصم)

ثانياً: تسدد الرسوم [ ] نقداً في مقر الجمعية في جامعة الملك سعود – كلية التربية – مبنى رقم (١٥) الدور الثاني.

[ ] إرسال حوالة.

[ ] إيداع المبلغ في حساب الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (مصرف الراجحي) SA ٩٧٨٠٠٠٠٥٨٢٦٠٨٠١٠٢١١٩٩٩.

[ ] شيك.

[ ] تسديد الرسوم في فرع الجمعية .....

الاسم: ----------

التوقيع: ----------

التاريخ: ----------

ثالثاً: استعمال الجمعية:
تم التحقق من استكمال تسديد رسوم العضوية حسب ما أشير إليه أعلاه.
الموظف المختص:

ص. ب ٢٤٥٨ الرياض ١١٤٥١ هاتف: ٤٦٧٤٦٦٣ فاكس: ٤٦٧٤٦٦٤
http://gesten.ksu.edu.sa - gesten@ksu.edu.sa

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أولاً: الخصائص العامة للدورية:

١. تلتزم الدورية في جميع ما ينشر فيها بما يتماشى مع النهج الإسلامي القويم الذي يقوم عليه المجتمع السعودي، وكذلك معايير النشر العالمية والاخلاقية المعتبرة عالميا.

٢. لغة النشر في الدورية هي اللغة العربية، ويجوز أن تنشر بعض البحوث باللغة الإنجليزية مع ملخص لا يزيد عن (٢٥٠) كلمة باللغة العربية.

٣. تهتم الدورية بالبحوث التي تعالج المشكلات التربوية والنفسية.

٤. تهتم بالبحوث ذات الطابع التجديدي والتي تسهم في توسيع آفاق المعرفة في المجال التربوي والمجال النفسي.

٥. تنشر الدورية مراجعات الكتب التي تدور حول مجالات التربية وعلم النفس والتي يرى أنها ذات قيمة علمية في هذين المجالين.

٦. تصدر الدورية أربع مرات في العام، الاصدار الأول خلال شهر سبتمبر، والثاني خلال شهر ديسمبر والثالث خلال شهر مارس، والرابع خلال شهر يونية.

ثانياً: أهداف الدورية:

تهدف الدورية إلى تحقيق ما يأتي:

١. تأسيس فكر تربوي ونفسي فاعل يأخذ في الاعتبار المعطيات الثقافية.

٢. الإسهام في تطوير برامج التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية خاصة، وفي العالم بصفة عامة.

٣. تعريف المهتمين بكل ما يستجد في الميدان التربوي.

٤. تشجيع الباحثين والدارسين على البحث والنشر.

ثالثاً: قواعد النشر في الدورية:

١. نشر الدورية الأبحاث الأصيلة التي تناقش قضايا وموضوعات التربية وعلم النفس.

٢. نشر الدورية البحوث التي لم يسبق نشرها، ولم تنشر في جهة أخرى.

٣. الحد الأعلى لعدد صفحات البحث ثلاثون صفحة مطبوعة على الحاسب الآلي وفق مواصفات المجلات العلمية التابعة لجامعة الملك سعود.

٤. إرفاق نسخة من البحث المراد نشره مع ملخص قصير باللغتين العربية والإنجليزية. لا يتجاوز (٢٥٠) كلمة، يوضح فيه عنوان البحث وأهدافه ومنهجه ونتائجه والكلمات المفتاحية.

٥. الالتزام بنظام APA في الكتابة والتوثيق.

٦. كتابة متن البحث على شكل عمودين عدا الملخص باللغة العربية او الانجليزية.

٧. يزود الباحث بعشرين مستله من بحثه وخمس نسخ من الدورية التي ينشر فيها بحثه.

٨. لهيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث، وتقرير أهميته للتحكيم، أو رفضه.

٩. لا يتم نشر البحث في الدورية إلا بعد إجازته من قبل اثنين من المحكّمين.

١٠. هيئة التحرير غير ملزمة برد البحوث التي تصل إليها سواء أجيزت للنشر أم لم تجز.

١١. يتم استقبال البحوث للنشر خلال العام الجامعي فقط (من شهر اغسطس حتى نهاية شهر ابريل من كل عام).

رابعاً: التحكيم:

١. يرسل البحث إلى اثنين من المختصين في مجال البحث أو الدراسة لتحكيمه دون ذكر اسم الباحث.

٢. في حالة وجود اختلاف بين نتائج تقرير المحكمين يرسل البحث إلى محكم ثالث.

٣. يقدم المحكم تقريراً مفصلاً عن مدى إجازته للبحث من عدمها.

٤. تصرف مكافأة رمزية لكل محكم.

خامساً: هيئة التحرير:

تتولى هيئة التحرير المهمات الآتية:

١. رسم السياسة العامة للمجلة والتأكد من متابعة تنفيذها.

٢. العمل على تطوير الدورية والارتقاء بمستواها.

٣. الإعلام والتعريف بالدورية واستقطاب الباحثين للمشاركة ببحوثهم.

٤. استقبال البحوث ومراجعتها وتحديد مدى انطباقها مع شروط النشر في الدورية.

٥. إبلاغ أصحاب البحوث عن تسلم أبحاثهم وإمكان نشرها من عدمه.

٦. إرسال البحوث إلى المحكمين واستقبالها منهم.

٧. التنسيق مع الباحث عند حاجة البحث لبعض التعديلات.

٨. اتخاذ القرار بشأن نشر البحث من عدمه بعد مراجعة آراء المحكمين واستجابة الباحث لها.

٩. استقبال طلبات الاشتراك في الدورية.

١٠. التنسيق مع الناشر.

١١. مراجعة النسخة الأولى للتأكد من سلامتها من الأخطاء

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com