المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATIONAL & PSYCHOLOGICA STUDIES

المجلد٤- العدد١ – أغسطس ٢٠١٨

Vol. 4 issue. 1 - Aug 2018

Refaad

ISSN 2520-4149 (Online)
ISSN 2520-4130 (Print)

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المجلد الرابع– العدد الأول، أغسطس ٢٠١٨

الهيئة الاستشارية

الأستاذ الدكتور يوسف قطامي	الجامعة الأردنية / الأردن
الأستاذ الدكتور ناصر أحمد ضاعن الخوالدة	جامعة آل البيت / الأردن
الأستاذ الدكتور علي سعد جاب الله	جامعة بنها / مصر
الأستاذ الدكتور محمد شمس الدين زين العابدين	جامعة طيبة / السعودية
الأستاذ الدكتور علي بن جميل الدويدي	جامعة طيبة / السعودية
الأستاذ الدكتور وليد محمد أبو المعاطي	جامعة المنصورة / مصر
الأستاذ الدكتور عبدالله بن خميس أمبوسعيدي	جامعة السلطان قابوس / عُمان
الأستاذ الدكتور أميرة جابر هاشم الجوفي	جامعة الكوفة / العراق
الأستاذ المشارك الدكتور محمد عبدالقادر العمري	جامعة اليرموك / الأردن
الأستاذ المشارك الدكتورة سامية رحّال	جامعة حسيبة بن بو علي / الجزائر

هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور خالد محمد أبو شعيرة	جامعة حائل / السعودية
الأستاذ المشارك الدكتور عمر إبراهيم رفاي حمد	جامعة الزعيم الأزهري، السودان
الأستاذ المشارك الدكتور عمر حسين العمري	جامعة مؤتة / الأردن
الأستاذ المشارك الدكتور سالم علي سالم الغرايبة	جامعة القصيم / السعودية
الأستاذ المشارك الدكتور علي حسين محمد حورية	جامعة طيبة / السعودية
الأستاذ المشارك الدكتور خالد محمد ناصيف	جامعة طيبة / السعودية
الأستاذ المشارك الدكتورة سمر عبد العزيز عابدين	جامعة طيبة / السعودية
الأستاذ المشارك الدكتورة سهير سليمان الصبّاح	جامعة القدس / فلسطين
الأستاذ المساعد الدكتورة فاطمة سحاب جلوي الرشيدي	جامعة القصيم / السعودية
الأستاذ المساعد الدكتور عبد الرحمن بن محمد النصيان	جامعة القصيم / السعودية
الأستاذ المساعد الدكتور سليمان حمودة محمد داود	جامعة القصيم / السعودية
الأستاذ المساعد الدكتور نائل محمد قرقز	جامعة القصيم / السعودية

فهرس المحتويات

#	اسم البحث	رقم الصفحة
١	درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية العليا لأساليب تنمية التفكير الإبداعي من وجهة نظر الطلبة في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم	١
٢	أثر استخدام الدعائم التعليمية في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم الكهربائية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بسلطنة عُمان	٢٢
٣	معتقدات معلمات الرياضيات في مدينة الرياض حول التقويم التكويني	٤٢
٤	أسباب سوء استخدام وسائل التواصل الاجتماعي (تويتر أنموذجاً)	٥٧
٥	تقييم برنامج إعداد معلم اللغة الإنجليزية بكلية التربية بالرستاق من وجهة نظر طلاب التخصص	٧٥
٦	متطلبات تطوير مقرر بناء المناهج من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك فيصل	٩٦
٧	فاعلية تدريس العلوم بمدخل STEM في تنمية مهارات البحث بمعايير ISEF لدى طلاب المرحلة الابتدائية	١١٣
٨	درجة توافر أبعاد القيادة الخادمة لدى مُديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الظاهرة في سلطنة عُمان في ضوء نموذج لوب (Laub Modle)	١٣٦
٩	تقويم مهارات النقد الفني لدى معلمات التربية الفنية وتدريسهن لها في المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض	١٦٠

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

تصدر عن رفاد للدراسات والابحاث – الاردن

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

ISSN 2520-4149 (Online)

ISSN 2520-4130 (Print)

Refaad for Studies and Research

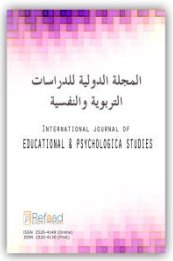
Bulding Ali altal-Floor 1, Abdalqader al Tal Street –21166 Irbid – Jordan

Tel: +96227279055 Mobile: +962-797-621651

Email: editoreps@refaad.com , info@refaad.com

http://www.refaad.com/views/EPSR/Home.aspx

International Journal of Educational and Psychological Studies – Vol. 4, No. 1, 2018, pp.1 -21
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130
Available online at http:// www.refaad.com



درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية العليا لأساليب تنمية التفكير الإبداعي من وجهة نظر الطلبة في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم

زياد بركات

أستاذ العلم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة القدس المفتوحة، فرع طولكرم

zbarakat@qou.edu

الملخص:

تهدف هذه الدراسة تقصي فعالية استخدام معلمي المرحلة الأساسية العليا لأساليب تنمية التفكير الإبداعي من وجهة نظر الطلبة في المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم في فلسطين، ولتحقيق أغراض الدراسة تم تصميم استبانة لقياس فعالية المعلم لاستخدام أساليب في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة ومكونة من (٣٠) فقرة، تشير كل منها إلى أسلوب معين من أساليب تنمية التفكير الإبداعي، وبعد التحقق من الصدق والثبات لهذه الاستبانة تم تطبيقها على عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا من الصفوف: السابع والثامن والتاسع، بلغ حجمها (٤٢٢) طالباً وطالبة، تم اختيار أفرادها بطريقة عشوائية طبقية تبعاً لمتغيري الجنس والصف، وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

١. كانت تقديرات الطلبة لاستخدام معلمي المرحلة الأساسية العليا لأساليب تنمية التفكير الإبداعي في المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم بمستوى مرتفع بصفة عامة إذ بلغ المتوسط الحسابي لها (٣. ٧٦).
٢. عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى استخدام معلمي المرحلة الأساسية العليا لأساليب تنمية التفكير الإبداعي من وجهة نظر الطلبة في المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم تبعاً للمتغيرات: الجنس، والتحصيل الدراسي، والصف، ومكان السكن.

وفي ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها اقترحت عدة توصيات كان أهمها: توفير برامج تدريبية للمعلمين تساعدهم على تبني أساليب مبتكرة للتعامل مع الطلبة المبدعين، وإجراء دراسات أخرى تتناول تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة من وجهات نظر مختلفة لتعميق النتائج.

الكلمات المفتاحية: التفكير الابداعي، معلمي المرحلة الاساسية العليا

المقدمة:

يُعد التفكير الإبداعي من أهم القدرات التي يجب على الأنظمة التربوية توجيه عناية خاصة بها لكي تجيد هذه الأنظمة أداء الدور المنوط بها في عالم اليوم، هذا العالم الذي يتميز بكثرة التحديات والمشكلات التي يعيشها الأفراد والمجتمعات، وازدياد حدة التنافس والصراع من أجل البقاء واثبات الوجود، إن معظم الإنجازات العلمية والتكنولوجية التي حققتها البشرية في القرن العشرين هي نتاجات أفكار المبدعين، ولكن العلم في الماضي كان يصمم لعالم مستقر أما الآن فإن مجتمعنا يعيش في عالم سريع التغير تحيطه

تحديات محلية وعالمية لعل أهمها الانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي والانفتاح على العالم نتيجة سرعة الاتصالات والمواصلات حتى أصبح العالم قرية صغيرة، كل ذلك يحتاج منا السرعة في تنمية عقليات قادرة على حل المشكلات.

وتُعد تنمية هذه العقليات المفكرة مسئولية كل مؤسسات الدولة وعلى رأسها المؤسسات التعليمية، فمن المعلوم أن تنمية تفكير الفرد يمكن أن تتم من خلال المناهج الدراسية المختلفة داخل المؤسسات التعليمية، والمناهج باختلافها تساهم في تنمية التفكير والقدرة على حل المشكلات لدى الطلبة وتسهم في زيادة قدراتهم في أنواع التفكير المختلفة إذا توفر لتدريسها الإمكانات اللازمة (حبيب، ١٩٩٦).

إن القدرات الإبداعية موجودة عند كل الأفراد بنسب متفاوتة، وهي بحاجة إلى الإيقاظ والتدريب لكي تتوقد، وإن النمطية في الأساليب التعليمية توقف أو تعيق تلك القدرات ولا تؤدي إلى إعداد أفراد يمتازون بالفكر قادرين على الإنتاج المتنوع والجديد، والذي تحتاجه التنمية الشاملة للمجتمع في القرن الحادي والعشرين، فاليوم بحاجة أكثر من قبل إلى استراتيجيات تعليم وتعلم تمد الفرد بآفاق تعليمية واسعة ومتنوعة ومتقدمة تساعد الطلبة على إثراء معلوماتهم وتنمية مهارتهم العقلية المختلفة وتدربهم على الإبداع وإنتاج الجديد والمختلف، وهذا لا يتأتى بدون وجود المعلم المتخصص الذي يعطي طلبته فرصة المساهمة في وضع التعميمات وصياغتها وتجربتها، وذلك من خلال تزويدهم بالمصادر المناسبة وإثارة اهتماماتهم وحملهم على الاستغراق في التفكير الإبداعي وقيادتهم نحو الإنتاج الإبداعي، وأن تكون لديه القدرة على إبداء الاهتمام بأفكار الطلبة واستخدام أساليب بديلة لمعالجة المشكلات، وعرض خطوات التفكير عند معالجة المشكلة بدلا من عرض النتيجة فقط، مما يدفعهم نحو تطوير نماذج التفكير والقدرة على تقييم نتائج التعلم بشكل فعال (جروان، ٢٠٠٣ Suk & Sideny, 2006).

ويعتبر الإبداع والتفكير الإبداعي من أهم الأهداف التربوية، حيث أن تربية وتعليم الطلبة المبدعين في الدول المتقدمة كان من العوامل الأساسية التي أدت إلى التقدم العلمي والاقتصادي في العصر الحديث (سعادة ،٢٠٠٣). وتحديد المفهوم الدقيق للإبداع يساعد المعلمين التعرف إلى الطلبة المبدعين، أو ذوي القدرات والاتجاهات الإبداعية، ومن خلال مراجعة البحوث والدراسات التربوية والنفسية أظهرت أن الإبداع متعدد المناحي، ويمكن النظر إليه من خلال أربعة مناحي هي (Kellmer, 2007؛ Hopkinsons, 2009):

١. مفهوم الشخص بناء على سمات الشخص المبدع هو المبادأة التي يبديها المتعلم في قدرته على التخلص من السياق العادي للتفكير وإتباع نمط جديد من التفكير.

٢. مفهوم الإبداع على أساس الإنتاج قدرة المتعلم على الإنتاج إنتاجا يتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية والأصالة وبالتداعيات البعيدة وذلك كاستجابات لمشكلة أو موقف مثير، وهكذا يعبر التفكير الإبداعي عن نفسه في صورة إنتاج شئ جديد، أو التفكير المغامر، أو الخروج عن المألوف، أو ميلاد شئ جديد سواء كان فكرة أو اكتشافا أو اختراعا بحيث يكون أصيلاً وحديثاً، ويؤكد بعض المربين على الفائدة شرط أساسي في التفكير والانتاج الإبداعي، وبالتالي فإن إطلاق مفهوم الإبداع لا يجوز على إنتاج غير مفيد، أو إنتاج لا يحقق رضا مجموعة كبيرة من الناس في فترة معينة من الزمن.

٣. مفهوم الإبداع على أنه عملية الإبداع هو عملية يصبح فيها المتعلم حساسا للمشكلات، وبالتالي هو عملية إدراك الثغرات والخلل في المعلومات والعناصر المفقودة وعدم الاتساق بينها، ثم البحث عن دلائل ومؤشرات في الموقف وفيما لدى المتعلم من معلومات، ووضع الفروض حولها، واختبار صحة هذه الفروض والربط بين النتائج، وربما إجراء التعديلات وإعادة اختبار الفروض.

٤. مفهوم الإبداع بناء على الموقف الإبداعي أو البيئة المبدعة يقصد بالبيئة المبدعة المناخ بما يتضمنه من ظروف ومواقف تيسر الإبداع، أو تحول دون إطلاق طاقات المتعلم الإبداعية، وتقسم هذه الظروف لإلى قسمين هما (إبراهيم، ١٩٨٥؛ خليفة، ٢٠٠٦):

أ. **ظروف عامة:** يرتبط بالمجتمع وثقافته، فالإبداع ينمو ويترعرع في المجتمعات التي تتميز بأنها تهيئ الفرص لأبنائها للتجريب دون خوف أو تردد، وتقدم نماذج مبدعة من أبنائها من الأجيال السابقة كنماذج يتلمس الجيل الحالي خطاها وبالتالي تشجع على نقد وتطوير الأفكار العلمية والرياضية والأدبية.

ب. **ظروف خاصة:** وترتبط بالمعلمين والمديرين والمشرفين التربويين وأدوارهم في تهيئة الظروف والبيئة الصفية والمدرسية لتنمية الإبداع لدى الطلبة.

يتضمن الإبداع والتفكير الإبداعي مجموعة من القدرات العقلية تحددها غالبية البحوث والدراسات التربوية والنفسية بما يلي (عاقل، ١٩٨٣؛ درويش، ١٩٨٣؛ جامعة القدس المفتوحة، ٢٠٠٧؛ Narramore, 2011):

أولاً: الطلاقة:

تتضمن الطلاقة الجانب الكمي في الإبداع، ويقصد بالطلاقة تعدد الأفكار التي يمكن أن يأتي بها المتعلم المبدع، وتتميز الأفكار المبدعة بملاءمتها لمقتضيات البيئة الواقعية، وبالتالي يجب أن تستبعد الأفكار العشوائية الصادرة عن عدم معرفة أو جهل كالخرافات، وعليه كلما كان المتعلم قادرا على إنتاج عدد من الأفكار أو الإجابات في وحدة الزمن، توفرت في الطلاقة أكثر.

ثانياً: المرونة: تتضمن المرونة الجانب النوعي في الإبداع، ويقصد بالمرونة تنوع الأفكار التي يأتي بها المتعلم المبدع، وبالتالي تشير المرونة إلى درجة السهولة التي يغير بها المتعلم موقفا ما أو وجهة نظر عقلية معينة. ومن أشكال المرونة التكيفية، المرونة التلقائية، ومرونة إعادة التعريف أو التخلي عن مفهوم أو علاقة قديمة لمعالجة مشكلة جديدة، ومن الأمثلة عليها: اكتب مقالاً قصيراً لا يحتوي على أي فعل ماضي، فكر في جميع الطرق التي يمكن أن تصممها لوزن الأشياء الخفيفة جداً. فالتلميذ على سبيل المثال، الذي يقف عند فكرة معينة أو يتصلب فيها، يعتبر أقل قدرة على الإبداع من تلميذ مرن التفكير قادر على التغيير حين يكون ذلك ضرورياً.

ثالثاً: الأصالة: يقصد بالأصالة التجديد أو الإنفراد بالأفكار، كأن يأتي المتعلم بأفكار جديدة متجددة بالنسبة لأفكار زملائه، وعليه تشير الأصالة إلى قدرة المتعلم على إنتاج أفكار أصيلة، أي قليلة التكرار بالمفهوم الإحصائي داخل المجموعة التي ينتمي إليها المتعلم، أي كلما قلت درجة شيوع الفكرة زادت درجة أصالتها. ولذلك يوصف المتعلم المبدع بأنه الذي يستطيع أن يبتعد عن المألوف أو الشائع من الأفكار، وتختلف الأصالة عن عاملي الطلاقة والمرونة فيما يلي (صبحي وقطامي، ١٩٩٢؛ عطا الله، ٢٠٠٦):

١. الأصالة لا تشير إلى كمية الأفكار الإبداعية التي يعطيها الفرد ، بل تعتمد على قيمة ونوعية وجدة تلك الأفكار ، وهذا ما يميز الأصالة عن الطلاقة.

٢. الأصالة لا تشير إلى نفور المتعلم من تكرار تصوراته أو أفكاره هو شخصيا كما في المرونة ، بل تشير إلى النفور من تكرار ما يفعله الآخرون ، وهذا ما يميزها عن المرونة. وعليه يمكن قياس الأصالة عن طريق: كمية الاستجابات غير المألوفة والتي تعتبر أفكارا مقبولة لمشاكل محددة مثيرة، واختيار عناوين لبعض القصص القصيرة المركزة في موقف مكثف قد يكون دراميا أو فكاهيا. ويطلب من المتعلم أن يذكر لها عناوين طريفة أو غريبة بقدر ما يستطيع في وقت محدد، مع احتمال استبدال القصة بصورة أو شكل.

رابعاً: التفاصيل (الإكمال): يقصد بالتفاصيل (أو الإكمال أو التوسيع)البناء على أساس من المعلومات المعطاة لتكملة من نواحيه المختلفة حتى يصير أكثر تفصيلا أو العمل على امتداده في اتجاهات جديدة، أو هو قدرة المتعلم على تقديم إضافات جديدة لفكرة معينة، كما يمكنه أن يتناول فكرة بسيطة أو رسماً أو مخططاً بسيطاً لموضوع ما ثم يقوم بتوسيعه ورسم خطواته التي

تؤدي إلى كونه عملياً، وقد أشارت الملاحظات في بحوث الإبداع إلى أن الطلبة الصغار الأكثر إبداعاً يميلون إلى زيادة الكثير من التفاصيل غير الضرورية إلى رسوماتهم وقصصهم.

إن الإبداع كلمة محبوبة إلى معظم الناس، ويؤمنون إيماناً كاملاً بأهميتها، وأهمية تعلمها والعمل بها، بل وتصل الرغبة في احتكارها وإحكام السيطرة عليها. وعلى الرغم من ذلك يجد أغلب الأفراد أنهم غير قادرين على ذلك، فيعمد البعض أن يسأل عن أسباب عدم القدرة على الإبداع، ولذا فهم بحاجة إلى أن يتعرفوا على تلك الأسباب ولعل أهمها (سعادة، ٢٠٠٣؛ Swiatak, 2005؛ القذافي، ٢٠٠٢):

١. حصر معنى أو تفسير لغوي واحد لمفهوم واحد: إن حصر المفاهيم ضمن معنى واحد يسبب محدودية لإدراكات المرء ومفاهيمه نحو ما حواه بالبيئة ومنها المفاهيم اللغوية، ومن أمثلتها ذلك أن يعمد المرء إلى وضع معنى واحد باللغة العربية لكل مفردة باللغة الإنجليزية، وهذا خطأ فادح يقع فيه أبناؤنا الطلبة حيث إنه قد يحد من حلاوة اللغة العربية والأجنبية أيضا.

٢. عدم القدرة على تشخيص المشكلة: يشكو معظم الناس من مشكلات تواجههم في الحياة، بيد أن معظمهم لا يستطيع أن يشخص المشكلة الرئيسية من سمات المشكلة أو المواصفات الجانبية التابعة لها، كأن يشكو المتعلم من عدم معرفته لجدول الضرب وفي الحقيقة تكون المشكلة في عمليات الجمع.

٣. محدودية الخبرة: إن محدودية خبرة المرء تجعله لا يرى المشكلة إلا من زاوية واحدة، وفي معظم الأحيان حسب ما تقع عليه عيناه فقط ، لذا قد يخطئ المرء في تقديراته.

٤. عدم استعمال الحواس "الخمس" بالطريقة السليمة: إن تعود المرء على السرعة في أمره لا تمنحه الوقت للتجريب واستخدام كافة الحواس الخمس لحل مشكلاته، فتكثر عمليات الغش والخداع ويقع المرء فريسة لهذه العمليات.

٥. التدريس التقليدي في مدارسنا والذي يتمثل في بعض جوانبه الطلب من الطلاب وبإصرار أن يجلسوا ملتزمين في مقاعدهم، و أن يمتصوا المعرفة الملقاة لهم كما يمتص الإسفنج الماء يعوق النشاط الإبداعي ونمو القدرات الإبداعية.

ويتفق علماء النفس أن كل الأفراد الأسوياء لديهم قدرات إبداعية، لكنهم يختلفون في مستويات امتلاكهم لها، وإذا ما أريد تنمية التفكير الإبداعي فيجب أولا تهيئة بيئة فصلية محفزة للإبداع يشعر الطالب فيها بأمان سيكولوجي، أي أن أفكاره وحلوله غير مهددة بالنقد والتهكم. كما يجب تقبل أسئلة الطلبة وتعزيزها، وعلى المعلم اتباع الإجراءات التالية (العيسوي، ١٩٩٥؛ خليفة، ٢٠٠٦):

- العمل على إثارة الخيال الخصب عند الطلبة، وذلك بإبراز ظواهر وأحداث يمكن لدارس المرحلة الثانوية إثارة خيال خصب حولها، وهذا الخيال يجعل عقل الطالب يعمل بحرية لإيجاد تفاعلات جديدة، ورؤية وتصور أمور وعلاقات غير واضحة قبل ذلك، لأن الخيال هو الشريك القوي لعملية الإبداع.
- إرجاء الحكم ، فلا يقوم المعلم بالحكم على المخرجات (استجابات الطلبة) مباشرة بل يرجئ ذلك لفترة أخرى ، كما يجب ممارسة نقد واقعي وبناء للأفكار المعروضة.
- يساعد المعلم الطلبة على أن يكونوا حساسية للمشكلات (المعرفية – الاجتماعية – الشخصية). فأول مرتكز لعملية التفكير الإبداعي هو الحساسية للمشكلات.
- على المعلم أن ينمي الفضول عند الطلبة، والفضول هنا يبعني الميل لمعرفة الأشياء كل أنواع الأشياء فقط لمعرفتها، فالمعرفة لديه ممتعة وغالبا ما تكون مفيدة، التحدي: ينبغي على المعلم أن يبني جانب التحدي عند الطلاب في مواجهة المشكلة.

- الشكوكية: على المعلم أن يعرف أن الإبداع يسير في خط لا منته فعلى الطالب أن يكون شكاكا في الحلول والمعالجات التي طرحت للمشكلة حتى ينتج أشياء أخرى.
- يجب عرض مشكلات واقعية من داخل المجتمع وتمس حياة الفرد على أن تكون المشكلة محددة وليست عامة.

مشكلة الدراسة:

إن اهتمام المجتمعات الإنسانية بالإبداع يعود إلى التطورات العلمية الكبيرة التي يشهدها عصرنا الحالي، والتي تقتضي لمواكبتها تقديم الأفكار الجديدة غير النمطية، ومواجهة احتمالات المستقبل بإبداع والتكيف معها بقدرٍ كافٍ من المرونة، وقد أشارت معظم البحوث إلى أن الإبداع مهم في تحسين عملية حل المشكلات بتزويد الأفراد بأدوات حل المشكلة، ويزيد من فاعلية إتخاذ القرار، وبالتالي تطور المجتمع وتقدمه، الأمر الذي يتطلب إعداد الأفراد إعداداً يجعلهم قادرين على صياغة الحلول الجديدة(Mathers,2001). ونظراً لأهمية الإبداع في إحداث التطور في المجالات كافة ترى جميع المؤسسات، وفي شتى المجالات التربوية والسياسية والاقتصادية ضرورة تنمية لدى أفرادها لتكون قادرة على النمو والتطور (Carling, 2015) وتؤدي المدرسة دوراً أساسياً في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، ويشير جيلفورد (Guilford, 1997) إلى أن هدف المدارس يجب أن يكون تحسين مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة، بإثارة الأنشطة الصفية التي تساعد الطالب على أن يكون متقصياً، ومكتشفاً (Fobes,2001). ويعد المعلم في جميع المراحل الدراسية الأساس الأول في عملية التعليم، ويمثل حجر الزاوية للعملية التعليمية، ومفتاح النجاح لأي برنامج مدرسي (Higgin & Morgan, 2014). ويلعب المعلم أيضاً دوراً أساسياً في تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة، وتعد مرحلة التعليم الأساسي الفترة التي يرسي فيها الطالب الأسس لكثير من جوانب شخصيته؛ فالمعارف والاتجاهات والمهارات التي يكتسبها الطالب في هذه المرحلة تمثل الركائز الأصيلة التي يعتمد عليها نموه في المراحل التالية، وتترك أثارها المتميزة على معالم شخصيته، ومدى توافقه الشخصي والاجتماعي؛ إذ ينمو حب الاستطلاع لديه، وتزداد قدراته اللغوية والعددية، وتزداد محصلته اللغوية، ويتحول تفكيره من تفكير حسي إلى تفكير مجرد. وغيرها من الخصائص المعرفية والعقلية التي تمكن المعلم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لديه باستخدام الأنشطة والبرامج اللازمة لذلك، ومن خلال إيجاد البيئية التربوية المناسبة، إلا أنه يمكن أن يكون استخدام المعلم للأساليب التقليدية في التدريس، والتي يكون التركيز فيها على الحفظ والاسترجاع دون مراعاة لقدرات الطلبة على الاكتشاف، وأساليب التقويم التي يتم التركيز فيها على الإجابة المحددة لأسئلة المدرس معيقة لنمو المهارات الإبداعية عند التلاميذ (Horng, 2014). وانسجاماً مع الاتجاهات التربوية الحديثة التي تنادي بضرورة تحسين طرائق التدريس المتبعة، وتبني استراتيجيات وأساليب أكثر فاعلية، تساعد على تنمية وصقل المهارات الإبداعية لدى الطلبة، ومحاولة طرح أفكار إبداعية جديدة يمكن أن تثري المادة العلمية. وبذلك تكمن مشكلة الدراسة في التعرف إلى مستوى استخدام معلمي المرحلة الأساسية العليا لأساليب تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبتهم في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم من وجهة نظر هؤلاء الطلبة.

أهمية الدراسة:

تتبع أهمية الموضوع الدراسة الحالية من الناحيتين النظرية والتطبيقية كالآتي:

الأهمية النظرية:

١. تتبع الأهمية النظرية للدراسة بما تضيفه من أدبيات نظرية ترفد المكتبة التربوية المحلية والعربية بمعارف جديدة حول مهارات التفكير الإبداعي لدى المعلمين.
٢. اعتبار موضوع التفكير الإبداعي من المواضيع الحديثة والمهمة التي حظيت باهتمام الفكر التربوي العربي، لحاجته الماسة في مواكبة التطورات التربوية المعاصرة.

٣. تكمن أهمية هذه الدراسة بأن الإنتاج الكلي للأفكار يتقدم ويتطور بتقدم العمر ويصل إلى قمته في الفترة العمرية ما بين السابعة عشر والخامسة والثلاثين، وأن الإنتاج ذات الجودة العالية يصل إلى قمته في نفس هذه الفترة العمرية، وأن هناك علاقة بين الإبداع والذكاء ومعنى ذلك أنه يمكن تنمية الإبداع عن طريق تنمية الذكاء بالتحصيل الدراسي واستخدام المعلمين للوسائل ذات العلاقة المباشرة في تنمية الإبداع لدى الطلبة والتي تكون مقدمتها المرحلة الدراسية الأساسية، وهذه الفترة إذا ما تم الاهتمام والاعتناء بالطلبة وتنمية قدراتهم فان التوقعات تكون عالية لمستوى أدائهم في المستقبل.

الأهمية التطبيقية:

١. توجه أنظار المؤسسات القائمة على إعداد المعلمين إلى مكامن الضعف في برامج الإعداد؛ لإعادة النظر فيها، ما يوجه هذه البرامج نحو التطوير الشامل لمكونات البرنامج.
٢. تسهم في تطوير الإشراف التربوي في إعداد نموذج لوسيلة تقويم أداء معلم المرحلة الأساسية في مجال تنمية التفكير الإبداعي.
٣. تأتي أهمية هذه الدراسة من تطبيقها على مستويات دراسية أساسية وهي الصفوف من السابع الأساسي وحتى التاسع الأساسي، الأمر الذي يمنح نتائج هذه الدراسة فرصة أكبر في التطبيق على مراحل عمرية صغيرة نسبياً للتعميم، وبصورة أكثر شموليةً وتنوعاً عن مهارات التفكير الإبداعي.

٤. من المأمول أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة وتوصياتها المشرفين التربويين ومدراء المدارس عند تقويمهم لأداء المعلمين، وأن يتم العمل على توظيف بعض هذه النتائج من أجل تبني استراتيجيات ومهارات التفكير الإبداعي وترسيخها في العملية التربوية.

٥. كما تظهر هذه الأهمية من تأثير طرق التدريس المتبعة من قبل المعلمين على تحصيل الطلبة، وعليه فإن تبني المعلمين لطرق تدريس إبداعية يمكن أن يعزز من المستوى العلمي للطلبة ويطلق العنان لإبداعاتهم، ويؤدي إلى تطوير العملية التعليمية ككل.

٦. تعزز ميدان الدراسات والبحوث المحلية والعربية بدارسة حديثة في تحديد الأساليب التي يجب أن يستخدمها المعلمون لتشجيع التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية ،خصوصا وأن هناك ندرة –وحسب علم الباحث– للدراسات التي تتناول أساليب تشجيع التفكير الإبداعي التي يمكن إن يستخدمها المعلمون لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة في هذه المرحلة.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. التحقق من مستوى تقديرات طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم لمدى استخدام المعلمين لأساليب تنمية التفكير الإبداعي لديهم.
٢. التعرف إلى دلالة الفروق الإحصائية في مستوى استخدام معلمي المرحلة الأساسية العليا لأساليب تنمية التفكير الإبداعي من وجهة نظر الطلبة في المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم تبعاً لمتغيرات: الجنس والصف الدراسي والتحصيل الدراسي ومكان السكن.

أسئلة الدراسة:

سعت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية العليا لأساليب تنمية التفكير الإبداعي من وجهة نظر الطلبة في المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم؟

٢. هل توجد فروق دالة إحصائياً في درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية العليا لأساليب تنمية التفكير الإبداعي من وجهة نظر الطلبة في المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم تبعاً لمتغير الجنس؟

٣. هل توجد فروق دالة إحصائياً في درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية العليا لأساليب تنمية التفكير الإبداعي من وجهة نظر الطلبة في المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم تبعاً لمتغير الصف الدراسي؟

٤. هل توجد فروق دالة إحصائياً في درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية العليا لأساليب تنمية التفكير الإبداعي من وجهة نظر الطلبة في المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي؟

٥. هل توجد فروق دالة إحصائياً في درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية العليا لأساليب تنمية التفكير الإبداعي من وجهة نظر الطلبة في المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم تبعاً لمتغير المكان السكن؟

حدود الدراسة:

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة في حدود الجوانب الآتية:

١. الحدود البشرية: تمت إجراءات الدراسة على عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا: السابع والثامن والتاسع.

٢. الحدود المكانية: تمت الدراسة في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم.

٣. الحدود الزمانية: إجراء الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠١٦\٢٠١٧).

٤. الحدود الموضوعية: تعمم نتائج هذه الدراسة في حدود عينتها ومتغيراتها وأداتها المستخدمة.

مصطلحات الدراسة:

- التفكير الإبداعي: هو مزيج من القدرات والاستعدادات والخصائص الشخصية التي إذا ما وجدت بيئة مناسبة يمكن أن ترقى بالعمليات العقلية لتؤدي إلى نتاجات أصيلة وهذه سواء بالنسبة لخبرات الفرد السابقة أو خبرات المؤسسة آو المجتمع أو العالم اذا كانت النتاجات من مستوى الاختراقات الإبداعية في أحد ميادين الحياة الإنسانية (اللميع والعجمي، ٢٠١٠). ويعرف التفكير الإبداعي إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة الكلية ولدرجات الفرعية التي يحصل عليها الطالب على الاستبانة المعدة لهذا الغرض.
- مرحلة التعليم الأساسية العليا: هي مرحلة متوسطة ما بين مرحلة الأساسية الدنيا (من الصف الأول وحتى الثالث) والمرحلة الثانوية (من الصف العشر والحادي عشر والثاني عشر) (سعادة، ٢٠٠٣)، وتمت إجراءات الدراسة الحالية فعلياً على عينة من طلبة الصفوف السابع والثامن والتاسع لضمان قدرتهم للتعامل مع أداة الدراسة.

الدراسات السابقة:

أجرى الباحثون في التربية وعلم النفس دراسات عديدة ومتنوعة بحثت في استخدام التفكير الإبداعي في التدريس، فقد قام ستروم وستروم (Strom & Strom, 2016) التعرف إلى اتجاهات المعلمين في تحديد التفكير الإبداعي المتوقع من الطلبة، تم إجراء الدراسة في خمسة دول أوربية. وبينت نتائج الدراسة إلى أن الارتباطات كانت منخفضة بين السلوكيات التي يبديها الطلاب المبدعون، فالمعلمون من الدول الخمس لم يعطوا أهمية للسلوك الإبداعي للطلبة الذي تمثل في طرحهم أسئلة كثيرة، وقدرتهم على التنبؤ واستعدادهم العالي لتحمل المخاطر، فقد عبروا عن موقف سلبي اتجاه هذه السلوكيات التي تنمي التفكير الإبداعي عند الطلبة، وشجعوا على سلوك التبعية وحفظ المواد الدراسية المكتوبة والتلقين المباشر وكل ما يقوله المعلم وركزوا على المهارات المعرفية التي تعكس كفاءتهم الذاتية

وهدفت دراسة دانيل (Daniel ,2014) إلى المقارنة بين اتجاهات المعلمين نحو تنمية مهارات التفكير لطلبتهم كهدف من أهداف التربية، وبين ممارساتهم الصفية لتنمية مهارات التفكير العليا، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠) معلمين أمريكيين، طبقت

عليهم بطاقة ملاحظة تتعلق بممارسة المعلمين لمهارات التفكير العليا، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق في ممارسة المعلمين لتنمية مهارات التفكير العليا لصالح المعلمين الذين اظهروا اتجاهات ايجابية نحو إدراكهم لمفهوم التفكير كهدف من أهداف التعليم.

وقام هورنق ومورجان (Higgins & Morgan, 2014) دراسة بعنوان المعلمين المبدعين واستراتيجيات التدريس الإبداعي"هدفت إلى اكتشاف العوامل المؤثرة في التفكير الإبداعي بالإضافة إلى معرفة الطرق الفعالة التي يستخدمه المعلمون في مجال التعليم المتعلق بالأنشطة المتكاملة، استخدم الباحث أدوات تمثلت في المقابلة الجماعية، والملاحظة الصفية، تحليل المحتوى. وقد تم التوصل إلى أن هناك عوامل مؤثرة في عملية التدريس الإبداعي والأنشطة المتكاملة وهي: جانب سمات شخصية وتشمل: القدرة على التحمل، الرغبة في التطوير، قبول وتبني خبرات جديدة، الثقة بالنفس، وروح الدعابة، وحب الاستطلاع، وعمق الأفكار، والخيال. جانب خبرات النمو والتربية وتشمل: القدرة على ابتكار الألعاب والقصص، وطريقة التحفيز على التفكير بين الزملاء داخل الصف. الجانب الخاص بعوامل الأسرية فتشمل: القدرة على التعامل مع الأطفال، والأداء الإبداعي لدى الوالدين وغيرها. أما الجانب الإداري والتوجيهي الذي تقوم به الهيئة التدريسية فيشمل على: الإيمان بمهنة التعليم والعمل الجاد.

وأجرى العقيل وزملاءه (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام أنشطة علمية إثرائية مقترحة في تنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ الموهوبين في الصف السادس الابتدائي. تم استخدام المنهج شبه التجريبي في الدراسة. تكونت عينة الدراسة من(٥٠) تلميذاً من الملتحقين في برامج الرعاية المسائية في مركز الرياض لرعاية الموهوبين، وتضمّنت الأدوات أنشطة علمية إثرائية مقترحة. بينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات التلاميذ في المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية وذلك بالنسبة لاختبار التفكير الإبداعي البعدي الكلي (المجموع الكلي)، ووجود أثر مهم للأنشطة العلمية الإثرائية المقترحة على مهارات التفكير الإبداعي.

وقام اللميع والعجمي (٢٠١٠) بدراسة بهدف التعرف إلى مدى تأثر التعلم التعاوني في تنمية القدرة على التفكير الإبداعي عند طلبة المستوى الثالث في ثانوية المقررات في دولة الكويت، فقام الباحثان باختبار صحة فرضية الدراسة والذي مؤداه: أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبيتين (التي درست بطريقة التعليم التعاوني) والضابطة (التي درست بطريقة تقليدية) في درجة نمو القدرة على التفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية، ثم استخدام اختبار للكشف عن الفروق بين المجموعتين التي تم تدريسها بطريقة التعلم التعاوني حيث كان أداؤها على مقياس القدرة على التفكير الإبداعي أفضل من أداء المجموعة الضابطة التي درست بطريقة تقليدية.

وهدفت دراسة العبويني (٢٠٠٨) الكشف عن أساليب التعليم والسلوك القيادي والتكيف الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين في الأردن، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من جميع الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل، والبالغ عددهم (٢٤٠) طالباً وطالبة، موزعين على طلبة الصف التاسع الأساسي والبالغ عددهم (٧٢) طالباً وطالبة، وطلبة الصف العاشر والبالغ عددهم (٩٠) طالباً وطالبة، وطلبة الصف الحادي عشر والبالغ عددهم (٧٨) طالباً وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أن الطلبة الموهوبين يستخدمون الأسلوب البصري في التعلم بشكل مرتفع حيث جاء هذا الأسلوب في المرتبة الأولى، والأسلوب الحركي بشكل مرتفع أيضًا وجاء بالمرتبة الثانية، وفي المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة الأسلوب السمعي.

وأجرى حسن (٢٠٠٤) بدراسة بهدف تحديد جوانب تطوير التفكير الإبداعي وقد أوضحت الدراسة أن التفكير الإبداعي يتضمن الطلاقة والمرونة حيث إن طلاقة الطالب تتطلب قدراً قليلاً من المعلومات أما المرونة في التفكير فإنها تتطلب كما كبيراً من المعلومات بهدف تنمية التفكير الإبداعي وحل مشكلاته ومعوقاته أما علاقة التفكير الإبداعي بالتحصيل الدراسي فانه يرتبط بالجهد الذهني الذي يبذله المتعلم في المواقف التعليمية كذلك فان نتاجات التحصيل ترتبط بالجهود الذهنية التي يبذلها المتعلم وعوامل الاستعداد لديه.

أما العتوم (٢٠٠٤) فقد قام بدراسة هدفت إلى معرفة مدى تركيز كتب اللغة العربية ومعلميها للمرحلة الثانوية في الأردن على مهارات التفكير الناقد والإبداعي وقد تكونت عينة الدراسة من خمسة معلمين وخمس معلمات يدرسون اللغة العربية للمرحلة الثانوية للعام الدراسي(٢٠٠٤) وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد استخدمت فيها قائمتا تقدير : الأولى(لمهارات التفكير الناقد والثانية لمهارات التفكير الإبداعي، وقد أوضحت النتائج أن نسبة التركيز على صعيد التفكير الإبداعي قد بلغت في المنهاج المكتوب(٣٠٦%) وفي المنفذ(٤,٥%)؛ مما يدل على تدنٍ ملحوظ في مدى تركيز معلمي اللغة العربية على أسلوب التفكير الإبداعي.

وهدفت دراسة أبو عجمية (٢٠٠٤) معرفة دور منهاج اللغة العربية للصف الثامن الأساسي في تنمية التفكير الابتكاري لدى طلبة منطقة بيت لحم والخليل، وقد تكونت عينة الدراسة من (٨٠) معلماً ومعلمة، طور الباحث استبانة تصف منهاج اللغة العربية بمعناه الشامل والمتكامل، واستبانة أخرى لتحديد ميسرات ومعيقات التفكير الابتكاري، ثم قام أيضاً بتحليل المحتوى لبعض دروس منهاج اللغة العربية للصف الثالث الأساسي كما قام بإجراء مقابلة مع مجموعة من المعلمين على شكل مجموعة بؤرية كأداة إضافية لجمع البيانات، وكان من النتائج التي توصل إليها الباحث أن منهاج اللغة العربية يوفر فرصاً للتفكير الإبداعي بدرجة متوسطة، وكان من أبرز ميسرات التفكير الابتكاري في المنهاج تنمية الشعور بالثقة لدى الطلبة، وأبرز معيقاته عدم كفاية الوقت المحدد للنشاط المدرسي، وطول المنهاج.

كما أجرت قشوع (٢٠٠١) دراسة هدفت إلى معرفة وجهة نظر طلبة الصف الثامن الأساسي في الدور الذي يقوم به معلم العلوم في تنمية التفكير الإبداعي لديهم، تكونت العينة من (٤٤١) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العنقودية العشوائية البسيطة، وقد استخدم في الدراسة أداتين: الأولى مقياس دور معلم العلوم في تنمية التفكير الإبداعي، واختبار القدرة على التفكير الإبداعي. وقد بينت نتائج الدراسة أن دور معلم العلوم في تنمية التفكير الإبداعي كان متوسطاً من وجهة نظر الطلبة، كما دلت النتائج أيضاً على وجود فروق إحصائية للجنس لصالح الإناث، وأيضا لمستوى التحصيل لصالح ذوي التحصيل العلمي المرتفع، ولم تكشف النتائج عن وجود فروق في التفاعل المشترك بين الجنس ومستوى التحصيل العلمي.

وهدفت دراسة أونيسكو (Onosko, 1990) معرفة اتجاهات المعلمين نحو تنمية مهارات التفكير لطلبتهم كهدف من أهداف التربية، وبين ممارساتهم الصفية لتنمية مهارات التفكير العليا، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠) معلمين أمريكيين، طبقت عليهم بطاقة ملاحظة تتعلق بممارسة المعلمين لمهارات التفكير العليا، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق في ممارسة المعلمين لتنمية مهارات التفكير العليا لصالح المعلمين الذين اظهروا اتجاهات ايجابية نحو إدراكهم لمفهوم التفكير كهدف من أهداف التعليم.

أما دراسة جيرجوفك ورايف (Gerjovch & Wrigh, 1988) فقد هدفت إلى الوقوف على العلاقة بين مستوى التعليم لدى معلمي المدارس الأساسية من ناحية، وسلوكهم تجاه التعليم الإبداعي من ناحية أخرى، إضافة إلى معرفة تأثير كل من الجنس، العمر، الدرجة العلمية، الخبرة التدريسية، نظرة المعلم إلى المدرسة، واتجاهاته نحو التعليم الإبداعي، وقد تكونت العينة من (٧٨) معلماً من معلمي المدارس الابتدائية وقد جاءت النتائج على النحو التالي: أظهر المعلمون حديثو الخبرة توجها أكثر انسجاماً نحو التفكير الإبداعي مقارنة بالمعلمين ذوي الخبرة الطويلة. كما دلت النتائج على عدم وجود علاقة ذات دلالة بين فلسفة المعلم واتجاهاته نحو التعليم الإبداعي باختلاف الجنس، العمر، والدرجة العلمية.

وهدفت دراسة نشواني (١٩٨٥) معرفة علاقة الابتكار بالذكاء والتحصيل الدراسي، حيث بينت نتائجها أن التفوق التحصيلي يتزود بدرجة في الاستعداد الذهني للتعلم والتفوق التحصيلي يرتبط بنسبة الذكاء بدرجة عالية تصل الى معامل ارتباط مقداره (٠,٧٠) لذلك فان المتفوق تحصيلياً يمكن أن يكون مبدعا ولكن المبدع قد لا يكون متفوقا تحصيلياً.

من خلال استعراض الدراسات السابقة يلاحظ:

أن هناك تبايناً في مستوى ممارسة المعلمين الذين شملتهم الدراسات لأساليب تنمية التفكير الإبداعي، إذ أشارت دراسة (Gerjovch & Wrigh, 1988 ؛Strom & Strom, 2016) إلى مستوى ممارسة ضعيفة، وأشارت دراسة (أبو عجمية،

٢٠٠٤؛ قشوع، ٢٠٠١) إلى درجة ممارسة مستوى ممارسة متوسطة، في حين أشارت دراسة (Higgin & Margan, 2014؛ العقيل وزملاءه، ٢٠١٢؛ العتوم، ٢٠٠٤) إلى مستوى ممارسة مرتفعة. وكما أظهرت نتائج الدراسات السابقة أن هناك تبايناً في درجة في درجة ممارسة المعلمين الذين شملتهم الدراسات لأساليب تنمية التفكير الإبداعي بالنسبة لمتغير الجنس فقد أشارت دراسة (Gerjovch & Wrigh, 1988) إلى عدم وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في درجة ممارستهم لأساليب تنمية التفكير الإبداعي، في حين أشارت دراسة(قشوع،٢٠٠١) أن هناك فروق بين المعلمين والمعلمات في درجة ممارستهم لأساليب تنمية التفكير الإبداعي ولصالح الإناث. كما أشارت دراسة (قشوع، ٢٠٠١) إلى وجود فروق بين المعلمين في درجة ممارستهم لأساليب تنمية التفكير الإبداعي تعزى الى متغير مستوى تحصيل الطلبة لصالح ذوي التحصيل المرتفع، في حين أشارت دراسة (Gerjovch & Wrigh, 1988) إلى عدم فروق بين المعلمين في درجة ممارستهم لأساليب تشجيع التفكير الإبداعي تعزى الى متغير التحصيل. وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها موضوع أساليب تشجيع التفكير الإبداعي لدى الطلبة، إلا أنها تختلف عنها في عينة الدراسة، والتي تمثلت في طلبة المرحلة الأساسية العليا، الأمر الذي برر القيام بإجرائها، كما استفادت هذه الدراسة من تلك الدراسات في تطوير أداتها، والإجراءات المتبعة.

الطريقة والإجراءات:

أولاً: منهج الدراسة:

استخدم المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته طبيعة هذه الدراسة وأهدافها.

ثانياً: مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة طولكرم من الصفوف السابع والثامن والتاسع، والبالغ عددهم (١٠٦٥٦) طالباً وطالبة، ملتحقين للدراسة في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة طولكرم في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠١٦\٢٠١٧)، وهم موزعين تبعاً لمتغيري الجنس والصف كما هو مبين في الجدول (١) الآتي:

الجدول (١): توزع مجتمع الدراسة تبعاً لمتغيري الجنس والصف

الجنس / الصف	الذكور	الإناث	المجموع
السابع	١٨١٧	١٦١٨	٣٤٣٥
الثامن	١٨٣٢	١٧٤٧	٣٥٧٩
التاسع	١٩٣٦	١٧٠٦	٣٦٤٢
المجموع	٥٥٨٥	٥٠٧١	١٠٦٥٦

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة (٤٤٢) طالباً وطالبة من الصفوف العليا لمرحلة التعليم الأساسي، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية تبعاً لمتغير الجنس والصف، وهم موزعين تبعاً لمتغيرات الدراسة كما هو مبين في الجدول (١) الآتي:

الجدول (٢): توزع عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها المستقلة

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	الذكور	٢٣٠	%٥٢
	الإناث	٢١٢	%٤٨
الصف	السابع	١٤١	%٣٢
	الثامن	١٤٦	%٣٣
	التاسع	١٥٥	%٣٥
التحصيل الدراسي	مرتفع	١٠٢	%٢٣
	متوسط	١٩٩	%٤٥
	منخفض	١٤١	%٣٢
مكان السكن	مدينة	١٥٠	%٣٤
	قرية	٢٣٠	%٥٢
	مخيم	٦٢	%١٤

رابعاً: أداة الدراسة:

تكونت أداة الدراسة من استبانة أعدها الباحث وتحتوي على (٣٤) فقرة، تشير كل منها إلى أسلوب معين من أساليب تنمية التفكير الإبداعي قد يستخدمها المعلم في غرفة الصف، موزعة إلى مجالين هما: مجال التشجيع والتحفيز ويشتمل على (٢٤) فقرة وهـــــي (١، ٢، ٣، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٣، ١٤، ١٥، ١٨، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٥، ٢٦، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣)، ومجال الأسئلة والتقويم ويشتمل على (١٠) فقرات وهي (٤، ٥، ١٢، ١٦، ١٧، ١٩، ٢٣، ٢٤، ٢٧، ٣٤). يجيب المفحوص عن هذه الفقرات تبعاً لمقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة\ موافق\ محايد\ غير موافق\ غير موافق بشدة)، بحيث تتراوح درجة المفحوص تبعاً لهذا المقياس ما بين (٥-١) درجات، وتشير الدرجة المرتفعة على هذه الاستبانة إلى ارتفاع استخدام المعلم للأسلوب بينما تشير الدرجة المنخفضة عليها إلى انخفاض مستوى استخدام المعلم لهذا الأسلوب لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة. ولتفسير استجابات الطلبة وتقديراتهم لمدى استخدام المعلمين لأساليب التفكير الإبداعي اعتمد المعيار النسبي الآتي:

الحد الأعلى للإجابة – الحد الأدنا للإجابة \ ٣ + انحراف معياري واحد

= ٥- ١\ ٣ + ١ = ٣\٤= ٣٣. ١

- أقل من ٣٣. ٢ مستوى قليل لاستخدام أساليب تنمية التفكير الإبداعي
- بين (٣٣. ٢ – ٦٧. ٣) مستوى متوسط لاستخدام أساليب تنمية التفكير الإبداعي
- أكثر من ٦٧. ٣ مستوى كبير لاستخدام أساليب تنمية التفكير الإبداعي

صدق أداة الدراسة وثباتها:

تم التحقق من صدق الاستبانة بطريقة صدق المحكمين بعرضها على مجموعة من أساتذة الجامعة وعددهم (٩) طلب منهم تحديد مدى ملائمة فقرات الاستبانة بصورتها الأولية، والمكون من (٣٤) فقرة لغوياً وموضوعاً، حيث تم الأخذ بعين الاعتبار ملاحظات هؤلاء المحكمون عند بناء الاستبانة بصورتها النهائية. كما تم التحقق من ثبات أداة الدراسة بطريقة الاتساق الداخلي (Internal Consistency)، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) على عينة الدراسة الفعلية، وقد بلغ معامل الثبات الكلي بهذه الطريقة (٠,٨٧)، وقد اعتبر الباحث هذه الخصائص السيكومترية للاستبانة مناسبة، وكافية لاستخدامها لجمع البيانات لتحقيق أهداف هذه الدراسة

خامساً: المعالجات الإحصائية:

من اجل معالجة البيانات تم استخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الوصفية والتحليلية اللآتية:

١. المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والنسب المئوية.

٢. اختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent-Samples T-test).

٣. تحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وهو: ما مستوى استخدام معلمي المرحلة الأساسية العليا لأساليب تنمية التفكير الإبداعي من وجهة نظر الطلبة في المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل فقرة من فقرات الإستبانة، كما اعتمد معياراً محدداً لتفسير هذه المتوسطات كما هو مبين في الجدول (٣) الآتي:

الجدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والنسب المئوية وتقييم مستوى استخدام المعلمين لأساليب تنمية الإبداع من وجهة نظر الطلبة

الرقم الترتيبي	الرقم التسلسلي	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقييم
١	٣	يرحب المعلم بأسئلة الطلبة الخارجية في مجال الموقف التعليمي الصفي	4.39	0.53	87.83	كبير
٢	٤	يكلف المعلم الطلبة نشاطات إثرائية تبرز التفكير الإبداعي لديهم	4.38	0.66	87.61	كبير
٣	٢١	يشجع المعلم الأفكار الجديدة التي تطرح في الموقف التعليمي	4.33	0.70	86.60	كبير
٤	٢٠	يعزز المعلم روح المثابرة والتنافس الإيجابي بين الطلبة	4.32	0.78	86.40	كبير
٥	١٠	يمهد المعلم للموقف التعليمي الصفي بإثارة أسئلة تفكيرية عليا	4.30	0.71	86.00	كبير
٦	١	يبتكر أساليب جديدة لمعالجة المشكلات المطروحة	4.29	0.58	85.80	كبير
٧	١٧	يستخدم أسلوب مجموعات النقاش	4.27	0.68	85.43	كبير
٨	٥	يطرح أفكار غريبة للنقاش	4.25	0.61	85.00	كبير
٩	٩	يشجع الطلبة على قبول ما هو غير مألوف من الأفكار	4.25	0.64	85.00	كبير
١٠	١٤	يميل الى إعطاء معلومات بطريقة مثيرة للشك	4.23	0.59	84.57	كبير
١١	١٩	يطرح اسئلة تكون مقدمة لأسئلة اخرى	4.21	0.78	84.20	كبير
١٢	١٢	يطرح اسئلة عن العلاقات بين الأشياء	4.20	0.71	84.00	كبير
١٣	٢	يحاور الطلبة لحل مشكلة ما	4.11	0.69	82.17	كبير
١٤	١٦	يوظف أسئلة في مستوى التركيب	4.10	0.73	82.00	كبير
١٥	١١	يطلب من طلبته أكثر من طريقة للحل	4.09	0.75	81.80	كبير
١٦	٦	يستخلص الإجابة من بين إجابات الطلبة	4.08	0.73	81.60	كبير
١٧	١٣	يوظف اسئلة تفريقية	4.08	0.60	81.52	كبير

١٨	٨	يوجه اسئلة تثير الخيال	4.04	0.85	80.82	كبير
١٩	٢٣	يعطي اسئلة مفتوحة النهاية	3.99	0.83	79.78	كبير
٢٠	٢٤	يقدم حلولا غير مكتملة للطلبة	3.97	0.87	79.40	كبير
٢١	١٥	يفسر للطلبة معاني الأشياء	3.86	0.87	77.17	كبير
٢٢	٣٣	يشجع الطلبة للتعبير عن أفكارهم	3.62	0.97	72.40	متوسطة
٢٣	٢٥	يصغي الى أفكار الطلبة باهتمام	3.45	1.02	69.00	متوسطة
٢٤	٣٢	يساعد الطلبة على تعزيز أنفسهم عند تحقيق هدف جديد	3.37	1.18	67.42	متوسطة
٢٥	٣٤	يمهد للدرس بأسئلة منشطة	3.17	0.70	63.40	متوسطة
٢٦	٢٨	دوره محفز للتفكير أكثر من كونه تلقينيا	3.12	1.00	62.40	متوسطة
٢٧	٧	يحفز الطلبة على إكمال الأفكار الناقصة	3.06	0.92	61.20	متوسطة
٢٨	١٨	يشجع الطلبة على البحث المستمر	3.03	0.77	60.61	متوسطة
٢٩	٢٢	يعدل خطته تبعا للموقف التعليمي	3.03	1.10	60.60	متوسطة
٣٠	٢٩	يعرض المحتوى التعليمي بطريقة غير تقليدية	3.02	1.16	60.39	متوسطة
٣١	٢٧	يطرح على الطلبة بعض الأسئلة السابرة العميقة	3.01	1.10	60.20	متوسطة
٣٢	٣١	يستخدم أسلوب التعليم الجمعي	2.89	1.10	57.78	متوسطة
٣٣	٣٠	يدير حلقة النقاش في غرفة الصف بشكل فعال	2.62	1.16	52.39	متوسطة
٣٤	٢٦	يتيح فرص متكافئة بين الطلبة للتوصل إلى نتائج الموقف التعليمي الصفي	2.60	1.10	52.00	متوسطة
المتوسط الكلي			**3.76**	**0.40**	**75.14**	**كبير**

يتضح من الجدول (٣) السابق أن تقديرات عينة الدراسة لمدى استخدام المعلمين في المرحلة الأساسية العليا لأساليب تنمية الإبداع في غرفة الصف كانت بمستوى مرتفع على الفقرات رقم (٣، ٤، ٢١، ٢٠، ١٠، ١، ١٧، ٥، ٩، ١٤، ١٩، ١٢، ٢، ١٦، ١١، ٦، ١٣، ٨، ٢٣، ٢٤، ١٥) على الترتيب؛ إذ تراوحت النسبة المئوية للاستجابة عليها ما بين (١٧. ٧٧% – ٨٣. ٨٧%). بينما كانت تقديرات أفراد الدراسة بمستوى متوسط على الفقرات (٣٣، ٢٥، ٣٢، ٣٤، ٢٨، ٧، ١٨، ٢٢، ٢٩، ٢٧، ٣١، ٣٠، ٢٦) على الترتيب؛ حيث تراوحت النسبة المئوية للاستجابة ما بين (٥٢% – ٤. ٧٢%). أما بالنسبة للمتوسط الكلي للاستبانة فكان بمستوى كبير؛ إذ بلغت النسبة المئوية للاستجابة الكلية (١٤. ٧٥%).

ويتبين من الجدول السابق أيضاً أن الأساليب الخمسة الأكثر استخداماً لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا لأساليب تنمية التفكير الإبداعي تبعاً لتقديرات الطلبة في المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم وفق الترتيب التنازلي الآتي:

- يرحب المعلم بأسئلة الطلبة الخارجية في مجال الموقف التعليمي الصفي
- يكلف المعلم الطلبة بنشاطات إثرائية تبرز التفكير الإبداعي لديهم
- يشجع المعلم الأفكار الجديدة التي تطرح في الموقف التعليمي
- يعزز المعلم روح المثابرة والتنافس الإيجابي بين الطلبة
- يمهد المعلم للموقف التعليمي الصفي بإثارة أسئلة تفكيرية عليا

بينما كانت الأساليب الخمسة الأقل استخداماً لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا لأساليب تنمية التفكير الإبداعي تبعاً لتقديرات الطلبة في المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم وفق الترتيب التصاعدي الآتي:

- يتيح فرص متكافئة بين الطلبة للتوصل إلى نتائج الموقف التعليمي الصفي
- يدير حلقة النقاش في غرفة الصف بشكل فعال
- يستخدم أسلوب التعليم الجمعي
- يطرح على الطلبة بعض الأسئلة السابرة التي تحتاج إلى تفكير معمق
- يعرض المحتوى التعليمي بطريقة غير تقليدية

وقد عزا الباحث هذه نتائج المتمثلة بارتفاع مستوى استخدام المعلمين في المرحلة الأساسية العليا لأساليب تنمية الإبداع للأسباب الآتية: تركيز بعض المعلمين على استخدام أسئلة تقويمية تركز على مهارات عليا بدلاً من الحفظ والاسترجاع والفهم، ومنح الطالب الوقت الكافي للإجابة عنها حيث إنها تحتاج إلى وقت أطول مما تحتاجه أسئلة الحفظ والاسترجاع، بالإضافة إلى عدم اهتمام الوزارة بإعطاء دورات تدريبية للمعلمين على مهارة طرح الأسئلة التقويمية. وعدم وجود طريقة موحدة ومعتمدة للتقويم سواء أكانت من قبل كل من: وزارة التربية والتعليم، أم داخل المديرية الواحدة للمرحلة الأساسية الدنيا.

وقد جاءت هذه نتيجة متفقة كلياً أو جزئياً مع نتائج دراسات (Higgin & Morgan, 2014؛ العقيل وزملاءه، ٢٠١٢؛ العتوم، ٢٠٠٤)، والتي أظهرت نتائجها ارتفاع مستوى استخدام المعلمين في المرحلة الأساسية لمهارات تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبتهم. بينما تعارضت مع دراسات (أبو عجمية، ٢٠٠٤؛ قشوع، ٢٠٠١)، والتي أظهرت أن مستوى استخدام المعلمين لأساليب تنمية التفكير الإبداعي للطلبة كان متوسطاً، كما تعارضت مع نتائج دراسات (Strom & Strom, 2016؛ Gerjovch & Wrigh, 1988)، والتي أظهرت انخفاض مستوى استخدام المعلمين لأساليب تنمية التفكير الإبداعي للطلبة.

ثانياً:

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وهو: هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى استخدام معلمي المرحلة الأساسية العليا لأساليب تنمية التفكير الإبداعي من وجهة نظر الطلبة في المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم تبعاً لمتغير الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تقديرات أفراد الدراسة لاستخدام المعلمين لأساليب تنمية التفكير الإبداعي لطلبتهم في المرحلة الأساسية العليا تبعاً لمتغير الجنس، كما تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent T-test) لفحص دلالة الفروق الإحصائية بين هذه المتوسطات والمبينة نتائجه في الجدول (4) الآتي:

الجدول (٤): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة لاستخدام المعلمين لأساليب تنمية التفكير الإبداعي لطلبتهم في المرحلة الأساسية العليا تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
الذكور	٢٣٠	٣,٩٣	٠,٤٣	٠,٨٢	٠,٤٢
الإناث	٢١٢	٣,٩٩	٠,٣٤		

يتضح من الجدول (٤) السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى تقديرات أفراد الدراسة لاستخدام المعلمين لأساليب تنمية التفكير الإبداعي لطلبتهم في المرحلة الأساسية العليا تبعاً لمتغير الجنس؛ بمعنى أن تقديرات الطلبة لمستوى استخدام المعلمين لأساليب التفكير الإبداعي لا تختلف باختلاف جنس الطلبة. وعند مقارنة هذه النتائج بالدراسات السابقة فقد جاءت متفقة مع دراسة

جير جوفك ورايف (أبو عجمية، ٢٠٠٤؛ Gerjovch & Wrigh, ١٩٨٨) والتي أظهرت على عدم وجود علاقة ذات دلالة بين فلسفة المعلم واتجاهاتة نحو التعليم الابداعي باختلاف الجنس. بينما تعارضت مع نتائج دراسة قشوع (٢٠٠١) التي أظهرت وجود فروق في هذا المجال لصالح المعلمات. وقد يعزى ذلك إلى أن معلمي المرحلة الأساسية العليا لهم خصائص متشابهة من حيث المؤهلات العلمية، والدورات التي تدربوا فيها والصفوف التي يدرسونها، ومستويات الطلبة المتشابهة، بالإضافة إلى أنهم جميعاً يستخدمون الكتب المدرسية المقررة نفسها.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وهو: هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى استخدام معلمي المرحلة الأساسية العليا لأساليب تنمية التفكير الإبداعي من وجهة نظر الطلبة في المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم تبعاً لمتغير الصف الدراسي؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تقديرات أفراد الدراسة لاستخدام المعلمين لأساليب تنمية التفكير الإبداعي لطلبتهم في المرحلة الأساسية العليا تبعاً لمتغير الصف فكانت كما هو مبين في الجدول (٥) الآتي:

الجدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة لمستوى استخدام المعلمين لأساليب تنمية التفكير الإبداعي لطلبتهم تبعاً لمتغير الصف

الصف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
السابع	٣ .٥٦	٠ .٥٣
الثامن	٣ .٦٣	٠ .٦٤
التاسع	٤,٠٩	٠ .٥٩
الكلي	**٣.٧٦**	**٠.٤٠**

يظهر الجدول (٥) السابق وجود فروق ظاهرة في المتوسطات الحسابية لتقديرات تقديرات أفراد الدراسة لاستخدام المعلمين لأساليب تنمية التفكير الإبداعي لطلبتهم في المرحلة الأساسية العليا تبعاً لمتغير الصف، ولمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات الحسابية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي والمبينة نتائجه في الجدول (٦) الآتي:

جدول (٦): نتائج تحليل التباين الأحادي لتقديرات الطلبة لاستخدام المعلمين لأساليب تنمية التفكير الإبداعي لطلبتهم تبعاً لمتغير الصف

مصدر التباين	مجموع مربع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط الانحراف	ف المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٠ .٠٥٦	٢	٠,٠٢٨	٩٠,٠	٠,٦١
داخل المجموعات	١٣,٥٣٠	٤٣٩	٠ .٠٣١		
المجموع	١٣ .٥٥٦	٤٤١			

يوضح الجدول (٦) السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى تقديرات أفراد الدراسة لاستخدام المعلمين لأساليب تنمية التفكير الإبداعي لطلبتهم في المرحلة الأساسية العليا تبعاً لمتغير الصف الدراسي؛ بمعنى أن تقديرات الطلبة لمستوى استخدام المعلمين لأساليب التفكير الإبداعي لا تختلف باختلاف الصف الدراسي. ويعزو الباحث ذلك إلى أن معلمي الصفوف في المرحلة الأساسية هم نفسهم يدرسون جميع الصفوف على حد سواء، ويحملون تصوراً مشتركاً عن ماهية الأساليب ومهارات تنمية التفكير الإبداعي، مما أدى إلى وجود موقف موحد نحو تنمية مهارات التفكير وكيفية تشجيعها لدى الطلبة فجاءت تقديراتهم متقاربة. وقد يعود

السبب إلى أن لهم خصائص متشابهة من حيث المؤهلات العلمية، والدورات التدريبية التي تدربوا فيها والصفوف التي يدرسونها، ومستويات الطلبة المتشابهة، بالإضافة إلى أنهم جميعاً يستخدمون الكتب المدرسية المقررة نفسها.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع وهو: هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى استخدام معلمي المرحلة الأساسية العليا لأساليب تنمية التفكير الإبداعي من وجهة نظر الطلبة في المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم تبعاً لمتغير مستوى التحصيل الدراسي؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تقديرات أفراد الدراسة لاستخدام المعلمين لأساليب تنمية التفكير الإبداعي لطلبتهم في المرحلة الأساسية العليا تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي فكانت كما هو مبين في الجدول (٧) الآتي:

الجدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة لمستوى استخدام المعلمين لأساليب تنمية التفكير الإبداعي لطلبتهم تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي

الصف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
منخفض (أقل ٧٠%)	٦٥,٣	٠ .٥٨
متوسط (٧٠% – ٨٥%)	٨٣,٣	٠ .٦٠
مرتفع (أكثر ٨٥%)	٩٦,٣	٠ .٥٥
الكلي	**٣,٧٦**	**٠,٤٠**

يظهر الجدول (٧) السابق وجود فروق ظاهرة في المتوسطات الحسابية لتقديرات تقديرات أفراد الدراسة لاستخدام المعلمين لأساليب تنمية التفكير الإبداعي لطلبتهم في المرحلة الأساسية العليا تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي، ولمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات الحسابية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي والمبينة نتائجه في الجدول (٨) الآتي:

جدول (٨): نتائج تحليل التباين الأحادي لتقديرات الطلبة لاستخدام المعلمين لأساليب تنمية التفكير الإبداعي لطلبتهم تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي

مصدر التباين	مجموع مربع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط الانحراف	ف المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٠ .٠٤٥	٢	٠,٠٢٢	٠,٧٥	٠,٦١
داخل المجموعات	١٤,٢٥٤	٤٣٩	٠ .٠٣٠		
المجموع	١٤ .٢٩٩	٤١١			

يوضح الجدول (٨) السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى تقديرات أفراد الدراسة لاستخدام المعلمين لأساليب تنمية التفكير الإبداعي لطلبتهم في المرحلة الأساسية العليا تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي؛ بمعنى أن تقديرات الطلبة لمستوى استخدام المعلمين لأساليب التفكير الإبداعي لا تختلف باختلاف مستوى التحصيل الدراسي لديهم. ويمكن أن يعود السبب في ذلك إلى أن معلمي الصفوف في المرحلة الأساسية العليا يتلقون برامج تدريب وإعداد قد تكون متشابهة مضامينها وانطلاقاً من مرتكزات خطة التطوير التربوي التي تتبناها وزارة التربية والتعليم والتي أصبحت هي الإطار المرجعي لجميع برامج الإعداد والتدريب والتأهيل وتسعى إلى إكساب المعلمين قدراً مشتركاً من المعارف والاتجاهات والمهارات ومنها مهارات التفكير الإبداعي بصرف النظر عن مؤهلاتهم

فجاءت تقديراتهم متشابهة، بالإضافة إلى أن الإعداد الأكاديمي لمعلمي لهذه الصفوف متشابهة في خططه الدراسية إذ يعين للتدريس في هذه الصفوف من يحمل درجة البكالوريوس في تربية الطفل أو معلم صف، بالإضافة إلى بعض التعيينات لحملة الدبلوم تربية الطفل أو التربية الأساسية، وخطط هذه التخصصات تحتوي على بعض المواد التي لها علاقة بتعلم التفكير.

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس وهو: هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى استخدام معلمي المرحلة الأساسية العليا لأساليب تنمية التفكير الإبداعي من وجهة نظر الطلبة في المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم تبعاً لمتغير مكان السكن؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تقديرات أفراد الدراسة لاستخدام المعلمين لأساليب تنمية التفكير الإبداعي لطلبتهم في المرحلة الأساسية العليا تبعاً لمتغير مكان السكن فكانت كما هو مبين في الجدول (٩) الآتي:

الجدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة لمستوى استخدام المعلمين لأساليب تنمية التفكير الإبداعي لطلبتهم تبعاً لمتغير مكان السكن

مكان السكن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مدينة	٧٢,٣	٠ .٥٦
قرية	٨١,٣	٠ .٦٢
مخيم	٣ .٧٥	٠ .٥٣
الكلي	**٣,٧٦**	**٠,٤٠**

يظهر الجدول (٩) السابق وجود فروق ظاهرة في المتوسطات الحسابية لتقديرات تقديرات أفراد الدراسة لاستخدام المعلمين لأساليب تنمية التفكير الإبداعي لطلبتهم في المرحلة الأساسية العليا تبعاً لمتغير مكان السكن، ولمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات الحسابية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي والمبينة نتائجه في الجدول (١٠) الآتي:

جدول (١٠): نتائج تحليل التباين الأحادي لتقديرات الطلبة لاستخدام المعلمين لأساليب تنمية التفكير الإبداعي لطلبتهم تبعاً لمتغير مكان السكن

مصدر التباين	مجموع مربع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط الانحراف	ف المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٠ .٠٩١	٢	٠,٠٤٦	١,٧٥	٠,٠٩
داخل المجموعات	١١ .٢٠٨	٤٣٩	٠ .٠٢٦		
المجموع	١١ .٢٩٩	٤٤١			

يوضح الجدول (٢) السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى تقديرات أفراد الدراسة لاستخدام المعلمين لأساليب تنمية التفكير الإبداعي لطلبتهم في المرحلة الأساسية العليا تبعاً لمتغير مكان السكن، بمعنى أن تقديرات الطلبة لمستوى استخدام المعلمين لأساليب التفكير الإبداعي لا تختلف باختلاف مكان السكن للطلبة. وتعزى النتائج إلى أن الهدف الذي تسعى إليه وزارة التربية والتعليم هو تحقيق المنحى التكاملي بين الاختصاصات وذلك من خلال الدورات التي تعقدها؛ فمثلاً يتم إعطاء دورات في التدريس للمعلمين في اختصاص التربية الابتدائية تسمى أساليب ومحتوى وفي المقابل تعطى دورات أساليب تدريس لمعلمين مختصين في المواد المختلفة تسمى أساليب تربية عامة وذلك لأجل إكساب المعلمين المهارات الأساسية التي يحتاجونها أثناء ممارستهم للعملية التعليمية وتساعدهم على تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبتهم.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يمكن اقتراح التوصيات الآتية:

أولاً: فيما يتعلق بالمدرسة:

١. توفير جو تفاعلي بين المدرسة والمجتمع المحلي من اجل تطوير معارف وقدرات وخبرات الطلبة .

٢. انشاء الحوافز التي تنمي الابداع لدى الطلبة .

٣. توفير وسائل تعليمة ومادية التي تساهم في تنمية الابداع.

ثانياً: فيما يتعلق بالطالبة:

١. تنمية حب الاستطلاع والمثابرة لدى الطلبة.

٢. تشجيع مستمر للطلبة لكي يصلوا لأعلى مراتب الإبداع.

٣. مشاركة الطلبة بالقرارات والنشاطات والندوات التي ترفع من مكانته العلمية والابداعية.

٤. العمل على تفاعل الفرد مع البيئة واستغلالها في تنمية ابداعه.

ثالثاً: فيما يتعلق بالمعلمين:

١. العمل على النمو المهني المستمر للمعلم.

٢. ان يكون هناك مشاركة فعالة للمعلم في رسم السياسة التعليمية وقوانينها.

٣. ان يكون هناك تحفيز للمعلمين من اجل تنمية قدراتهم الابداعية.

المراجع:

١. إبراهيم، عبد الستار (١٩٨٥). آفاق جديدة في دراسة الإبداع. الكويت: وكالة المطبوعات.

٢. أبو عجمية، محمد (٢٠٠٤). واقع منهاج اللغة العربية للصف الثامن الأساسي في تنمية التفكير الابتكاري لدى الطلبة في منطقة جنوب الضفة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

٣. جامعة القدس المفتوحة (٢٠٠٧). التفكير الإبداعي. منشورات جامعة القدس المفتوحة، المكتبة الوطنية. فلسطين.

٤. جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٣). الإبداع، مفهومة، معياره، مكوناتة، نظرياته. القاهرة: دار الفكر.

٥. حبيب، عبد السلام (١٩٩٦). رعاية الطلاب الموهوبين. عمان: وكالة المطبوعات، الأردن.

٦. حسن، منى (٢٠٠٤). أساليب العقبات الوالدية وعلاقتها بقلق الانفعال كما يدركها الطفل في مرحلة الروضة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.

٧. خليفة، هارون (٢٠٠٦) الكشف عن الموهوبين ومتدني التحصيل الدراسي. الخرطوم: منشورات المئتمر العلمي الاقليمي للموهبة.

٨. درويش، زين العابدين (١٩٨٣). تنمية الإبداع. القاهرة: دار المعارف.

٩. سعادة، طارق (٢٠٠٣) الطفل الفلسطيني الموهوب في محافظة رام الله. رام الله: مركز اعلام الطفل.

١٠. صبحي، تيسير. وقطامي، يوسف (١٩٩٢). مقدمة في الموهبة والإبداع. عمان: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

١١. عاقل، فاخر (١٩٨٣). الإبداع وتربيته. بيروت: دار العلم للملايين.

١٢. العبويني، بسمة (2008). أساليب التعلم والسلوك القيادي والتكيف الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمّان العربية للدراسات العليا، المملكة الأردنية الهاشمية.

١٣. العتوم، كامل (2004). مدى تركيز كتب اللغة العربية ومعلميها للمرحلة الثانوية في الأردن على مهارات التفكير الناقد والإبداعي. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

١٤. عطا الله، صلاح الدين (٢٠٠٦) من أجل المستقبل ملامح في تجربة وزارة التربية لولاية الخرطوم في الكشف عن الاطفال الموهوبين. خرطوم: جامعة الملك سعود.

١٥. العقيل، محمد، والشايع، فهد، والجغيمان، عبدالله (٢٠١٢). أثر استخدام أنشطة علمية إثرائية مقترحة في تنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية، المجلة العلمية بجامعة الملك فيصل، الرياض، ١٥(٣)، ٣٣-٥٩.

١٦. العيسوي، عبد الرحمن (١٩٩٥) سيكولوجية الإبداع دراسة في تنمية السمات الإبداعية. بيروت، لبنان: دار النهضة العربية للنشر.

١٧. اللميع، فهد خلف والعجمي. حمد (2010). اثر التعليم التعاوني في تنمية القدرة على التفكير الإبداعي عند طلبة المستوى الثالث في الكويت. مجلة مستقبل التربية العربية، 9 (٢٨)، ٥٦-٨٢.

١٨. القذافي، رمضان (٢٠٠٢) رعاية الموهوبين المبدعين. الاسكندرية: المكتبة الجامعية.

١٩. قشوع، فاتنة (٢٠٠١). دور معلم العلوم في تنمية التفكير ألابتكاري من وجهة نظر طلبة الصف الثامن الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بيرزيت، فلسطين.

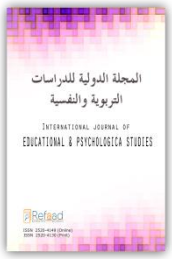
٢٠. نشواتي، عبد المجيد (١٩٨٥). الابتكار وعلاقته بالذكاء والتحصيل. المجلة العربية للعلوم الإنسانية، جامعة الكويت، ٥(١٨)، ٤٤- ٧٨.

ثانياً: المراجع الاجنبية:

[1] C. Carling, (2015). Be as Creative as You Like but Don't Rock the Boat. Training Journal, 14 (16), 12- 14.
[2] F. Daniel, (2001). Education and Creativity. Creativity Research Journal,13(4), 317-327.
[3] R. Fobes, (2001). Creative problem solving: Futurist, ,30 (1) , 19-23.
[4] S . Gerjovch, & M. Wright , (1988) The relationship between the general philosophy of education held by elementary school teachers and their attitudes toward creative instruction. Dissertation Abstract International, -A 48 (7), 1653.
[5] J. Guilford, (1997). Creative Talents: Their Nature Uses and Development. Buffal, New York: Bearly Cimited.
[6] M. Higgins, & J. Morgan, (2014) .The Role of Creativity in Planning: The 'Creative Practitioner 'Planning Practice & Research,-Feb- May2000,.15 (1/ 2) , 117.
[7] D. Hopkinsons, (2009). Creativity in cooperative group setting. Journal of Research in Science Teaching, 22(1), 89-98.
[8] J. Horng, (2005). Creative Teachers and Creative Teaching Strategies. International Journal of Consumer Studies, 29(4), 352-358.
[9] L. Kellmer, (2007). The education of gifted children. London Press, http:www.zajel.edu.ps/articles/artc-det.aspxald=21
[10] K. Mathers, (2001). Why Study Creativity. www.bafflostate.edue/center/ creativity/ Resources/ Reading- Room/ Directory- cps.html (30/7/ 2010) .
[11] R. Narramore, (2011). Pricturing learning teacher research in words and images. Dissertation Abstracts, 53(11), 2827-A.

[12] J. Onosko, (2014). Comparing teachers' instruction to promote student thinking. Journal of Curriculum Studies, 22 (5),pp 443-461.
[13] D. Strom, & Strom, S. (2016). Changing the rules: education for creative thinking. The Journal of creative behavior, 36 (3), 183-199.
[14] S. Suk & M. Sideny (2006). A study of well-being and school satisfaction among academically talented students attending a Science High School in Korea. Gifted Child Quarterly, 50(2), 169-184.
[15] M. Swiatek, (2005). An empirical investigation of the social coping strategies used gifted adolescents. Gifted Child Quarterly, 23(3), 291-297.

International Journal of Educational and Psychological Studies – Vol. 4, No. 1, 2018, pp.1 -21
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130
Available online at http:// www.refaad.com



The Degree of Using Creative Thinking by the High Basic Teachers from the Perspective of Public Schools Students in the District of Tulkarem

Zeiad Barakat
Prof. of Educational Psychology- Educational Sciences Faculty
Al-Quds Open University- Palestine
zbarakat@qou.edu

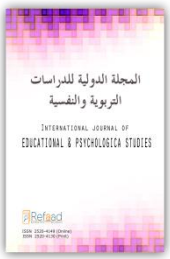
Abstract

This study aimed to investigate the degree of using creative thinking by the high basic teachers frm the perspective of public schools students in the district of Tulkarem, to achieve the purposes of the study was designed questionnaire to measure the effectiveness of the teacher to use the methods in the development of creative thinking among students and consists of (34) items, each of which refers to a particular style of creative thinking development methods, and after verification of the psychometric properties of this questionnaire (validity and reliability) have been applied to a sample of students in the upper elementary size was (442) students, were selected members randomly stratified according to the variables of sex and grade The study showed the following results:

1. The estimates for the use of students graduate teachers in the basic phase of the methods of creative thinking in the public schools of Tulkarem governorate generally high level of development (3. 76).
2. The lack of statistically significant differences in the level of the teachers use the upper stage of the basic techniques of creative thinking from the perspective of students in public schools Tulkarem governorate depending on variables: gender development, academic achievement, grade, and place of residence.

In light of the results of the study and discussion of proposed several recommendations, the most important: the provision of training programs for teachers to help them to adopt innovative methods to deal with the creators of students, and further studies on the development of creative thinking among students of different perspectives to deepen the results.

International Journal of Educational and Psychological Studies – Vol. 4, No. 1, 2018, pp. 22 - 41
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130
Available online at http:// www.refaad.com



أثر استخدام الدعائم التعليمية في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم الكهربائية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بسلطنة عُمان

وفاق بنت خالد السعيدية

معلمة فيزياء– محافظة شمال الباطنة– وزارة التربية والتعليم– سلطنة عُمان

عبدالله بن خميس أمبوسعيدي

أستاذ في قسم المناهج والتدريس– جامعة السلطان قابوس– سلطنة عُمان
ambusaidi40@hotmail.com

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر استخدام الدعائم التعليمية في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم الكهربائية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بسلطنة عمان. وقد استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، حيث تكونت الدراسة من (٦٢) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان، وقسمت العينة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية وعدد طالباتها (٣٣) طالبة تم تدريسهن باستخدام الدعائم التعليمية، ومجموعة ضابطة عدد طالباتها (٢٩) طالبة تم تدريسهن بالطريقة السائدة.

وللإجابة عن سؤال الدراسة تم إعداد دليل لتدريس المجموعة التجريبية باستخدام الدعائم التعليمة، وكتيب للطالب، وملف إلكتروني يشمل على عروض تقديمية ومقاطع الفيديو. أما أداة الدراسة، فتمثلت في إعداد اختبار لتشخيص التصورات البديلة، وقد تم التحقق من صدقه من خلال عرضه على عدد من المحكمين المختصين، أما ثباته فقد بلغ (٠,٨٤).

أظهرت النتائج إلى تدني نسبة التصورات البديلة في المفاهيم الكهربائية لدى طالبات المجموعة التجريبية التي درست موضوعات الكهرباء وتطبيقاتها التقنية، مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة السائدة.

الكلمات المفتاحية: المفاهيم الكهربائية، الدعائم التعليمية، التصورات البديلة، طالبات الصف التاسع الأساسي

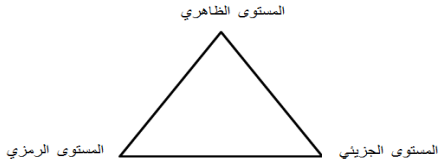
المقدمة:

تعتبر الطاقة الكهربائية المحرك الرئيسي لحياتنا في الوقت الحالي، فكافة تفاصيل حياتنا اليومية أصبحت تعتمد على هذه الطاقة المهمة وبشكل كبير جدا من أجل تشغيلها، فالكهرباء عماد الحياة في البيوت الحديثة، فهي مصدر الإضاءة والنور ووسيلة

تشغيل المعدات والأجهزة التي يستفيد منها الإنسان في حياته وعمله، فالإنسان غير قادر أبدا عن الاستغناء عنها ومن هنا برزت أهمية هذه الطاقة وضرورة تضمينها في مادة العلوم المهمة التي يدرسها الطلبة في مرحلة التعليم العام.

وقد ارتبطت بالكهرباء العديد من المفاهيم المهمة منها على سبيل المثال لا الحصر: التيار الكهربائي، والفولتية الكهربائية، والقدرة وغيرها، لذا لا بد من الاهتمام بتدريسها بالطرق والأساليب المناسبة. ومن المعلوم أن المفاهيم العلمية ومن ضمنها المفاهيم المرتبطة بالكهرباء تؤدي دورا مهمًّا في تدريس العلوم؛ فهي اللبنة التي يقوم عليها العلم، ووحدة بنائه المعرفية، وهي الأساس في تدريس باقي مكونات الهرم المعرفي الأخرى مثل: المبادئ، والتعميمات، والقوانين، والنظريات العلمية (زيتون، ١٩٩٤).

ويمكن تضمين المفاهيم الكهربائية وفق مستويات التنظيم الثلاثة الذي أشار إليها جونستون المذكور في أمبوسعيدي، والبلوشي (٢٠١٤، ٥١٣) وهي المستوى الظاهري، والمستوى الجزيئي، والمستوى الرمزي (الشكل ١).



الشكل (١): مستويات المفاهيم عند جونستون

يشتمل المستوى الظاهري على الجوانب الظاهرية للشيء أو الظاهرة مثل الدائرة الكهربائية، والذرة، والبطارية، أما المستوى الجزيئي فهو الذي يتعامل مع الجوانب التي لا يمكن إدراكها أو معرفتها باستخدام أعضاء الحس بشكل مباشر مثل حركة الإلكترونات في الدائرة الكهربائية، والتفاعلات الكيميائية في البطارية، أما المستوى الأخير فهو المستوى الرمزي الذي يتعامل مع الرموز والمعادلات الرياضية مثل: مخطط ورموز مكونات الدائرة الكهربائية.

وتكمن الصعوبة لدى الطلبة في المستويين الثاني والثالث؛ على الرغم من أن المعلم ينتقل في تدريسه لطلبته في الموضوعات المرتبطة بالكهرباء بين المستويين (الخميسي، ٢٠١٥، الهنائي، ٢٠١١، المشايخي، ٢٠٠٨). وبالتالي يعاني الطلبة من صعوبة في التعامل معها، وربطها مع شبكة المفاهيم والعلاقات الموجودة لديهم في بنيتهم المعرفية فيتولد عندهم ما يعرف بالتصورات البديلة (Alternative Conceptions) أو الفهم البديل أو الأخطاء المفاهيمية، والتي تصف حالة الطالب عندما لا يكوّن فهمًا علميًّا سليمًا يتفق والفهم الذي كوّنه العلماء والمتخصصون عن المفاهيم العلمية (أمبوسعيدي، والبلوشي، والشعيلي ٢٠١٣).

تعددت التعريفات التي أعطيت للتصورات البديلة أبرزها تعريف خطايبة (٢٠٠٥: ٤١) بأنها " تفسير غير مقبول–وليس بالضرورة خطأ–للظواهر الطبيعية، يقدمه المتعلم نتيجة مروره بخبرات حياتية، أو تعليمية، كما يعكس خللا في تنظيم الخبرات رغم كونها نتيجة لعمليات نشطة، ومقصودة كتلك التي يقوم بها العلماء". أما عبد السلام (٢٠٠١: ٥٣) فقد عرفها على أنها "أفكار الطلاب ومعلوماتهم ومعتقداتهم عن المفاهيم والظواهر الطبيعية، ولها معنى عندهم يخالف المعنى الذي يقبله المتخصصون في تدريس العلوم".

وتختلف المصادر التي تسهم في تكوين التصورات البديلة لدى الطلبة في المفاهيم المرتبطة بالكهرباء، فبعضها يرجع إلى الكتب المدرسية، فالمحتوى العلمي والصور والرسومات والأشكال التي تقدم بكتب العلوم تكون غير دقيقة أو مشوهة أو ناقصة، و بعضها يرجع إلى المعلم ذاته، و بعضها يرجع إلى اللغة الشائعة في البيئة التي يعيشون فيها، و بعضها يرجع إلى الطالب ذاته، حيث تتكون لديه تصورات بديلة نتيجة ملاحظاته، وخبراته الشخصية الناتجة عن تفاعله مع البيئة المحيطة وتكوين الأبنية

والمخططات العقلية عن الظواهر والعالم المحيط به، وبعضها يرجع إلى وسائل الإعلام مثل الصحف والمجلات وبرامج التلفزيون وأفلام الكرتون، وبعضها يرجع إلى المجتمع حيث تؤثر الثقافة والبيئة في تصورات الفرد (عبدالسلام، ٢٠٠٥).

ولكي تنمو المفاهيم المرتبطة بالكهرباء بصورة سليمة لدى الطلبة، يجب أولا التعرف على التصورات البديلة الموجودة في بنيتهم المعرفية، ثم تصويبها عن طريق استخدام إحدى استراتيجيات التغير المفاهيمي لأن إكساب الطلبة المفاهيم المرتبطة بالكهرباء بصورة صحيحة وسليمة يساعد الطلبة على التوجه والتنبؤ والتخطيط لأي نشاط، أي أن المفاهيم تعمل كحلقة اتصال بين ما يتعلمه الطالب داخل المدرسة، وما يحدث خارج المدرسة، وذلك من خلال القدرة التفسيرية للمفاهيم، فالطالب الذي يدرك مفهوم القدرة الكهربائية إدراكًا سليمًا يستطيع أن يتنبأ بمقدار الطاقة الكهربائية التي يستهلكها جهاز تكييف قدرته (٣) كيلو وات، والطالب الذي يدرك مفهوم التوصيل على التوالي والتوصيل على التوازي يستطيع أن يفكر فيما إذا كانت التوصيلات الكهربائية في المنازل مهيأة لربط الأجهزة على التوالي أم على التوازي، بالإضافة لذلك إذا استطاع الطالب أن يدرك أن التيار الكهربائي نوعان: التيار المستمر (DC)، والتيار المتردد (AC) و إن لكل منهما خصائص محددة فإنه ممكن أن يفسر السبب الذي من أجله يكون التيار المستخدم في المنازل هو التيار المتردد (الخولي، ٢٠٠٣).

وقد حظي الأدب بالعديد من الدراسات التي بحثت في التصورات البديلة في المفاهيم الكهربائية، ومن الدراسات التي اطّلع عليها الباحثان في هذا الجانب دراسة قام بها العطار (٢٠٠١) على عينة من طلبة الفرقة الرابعة شعبة الطبيعة والكيمياء بمصر توصل إلى وجود عدد من التصورات البديلة في مفاهيم الفيزياء الكهربية منها ثبات فرق الجهد في الدائرة الموصلة على التوالي، وفي دراسة الخولي (٢٠٠٣) والتي هدفت إلى تقصي أثر فعالية التدريس بالنموذج التوليدي في تصحيح التصورات البديلة لبعض المفاهيم الكهربائية وتنمية الاتجاه نحو العلوم الفنية الكهربائية، وقد طبقت الدراسة على (٨٤) تلميذ من تلاميذ الصف الأول الثانوي الصناعي في محافظة أسيوط بمصر. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من التصورات البديلة الشائعة منها –على سبيل المثال لا الحصر–الالكترونات توجد في أوضاع ثابتة على المدرات التي تدور حول النواة وسبب انقطاع سلك المنصهر هو نتيجة زيادة الطاقة الكهربائية المستهلكة في المنزل،

كما أكدت دراسة عبد السلام (٢٠٠٥) والتي أجريت على عينة من طلبة الصف الخامس في وحدة الكهرباء التي توصلت إلى أن الطلبة في لبنان تنتشر بينهم تصورات بديلة شائعة في مفاهيم الطاقة الكهربائية، أما دراسة عفراء، واستا، وزبير (Afara, Osta, Zoubeir, 2007) والتي طبقت على عينة من طلبة الصف التاسع في المدرسة الأمريكية العليا في لبنان فقد توصلت إلى انتشار التصورات البديلة لدى الطلبة منها سطوع إضاءة المصابيح لا تتأثر عند إضافة مصباح في دائرة التوالي، وقيمة التيار تبقى ثابتة عند توصيل الدائرة على التوازي، وفي دراسة سين وأيكتلوا (Şen & Aykutlu,2008) والتي هدفت إلى تحديد الهياكل المعرفية لطلبة المرحلة الثانوية فيما يتعلق بالتيار الكهربائي من خلال تقنية رسم الخرائط المفاهيمية. وقد اجريت الدراسة على عينة مكونة من ٢٤٤ طالبا وطالبة. وقد اشارت النتائج إلى أن لدى الطلبة مفاهيم بديلة مختلفة فيما يتعلق بالتيار الكهربائي. وقد وجد أن بعض هذه المفاهيم البديلة التي كان يراها الطلاب مختلفة عن تلك الموجودة في الدراسات.

ومن أجل التغلب على تلك الصعوبات وتعديل التصورات البديلة لدى الطلبة، اقترحت الأدبيات التربوية العديد من طرائق التدريس وأساليبه، بعضها مبني على النظرية البنائية كنموذج بوسنر، والنموذج التوليدي، ونموذج دورة التعلم، ونموذج التعلم البنائي، ونموذج ويتلى، والنموذج الواقعي، ونموذج Seven E's البنائي (قابيل ،٢٠٠٩)، و استخدام الاستقصاء بأنواعه، ودورة التعلم، والمنظمات التخطيطية أو المعرفية، والتشبيهات (أمبوسعيدي و آخرون، ٢٠١٤)، وهناك أيضا الدعائم التعليمية التي هي محور البحث الحالي.

تعد الدعائم التعليمية امتدادًا للنظرية البنائية وأحد تطبيقاتها، إلا أنها تركز على المتعلم بدرجة كبيرة؛ حيث تقدم المساعدة الوقتية التي يحتاجها المتعلم بقصد إكسابه بعض القدرات والمهارات التي تمكنه وتؤهله من مواصلة تعلمه منفردا (رزوقي، ونجم، وأحمد،٢٠١٦). وإن التعليم يحقق أهدافه عندما تقدم للمتعلم تلميحات ومعلومات إرشادية ومساعدات للتفكير أكثر مما يترك بمفرده ليستكشف المفاهيم والمعرفة الجديدة (Bolstad, Kanamaru,& Tajino,2011)، وهذا ما أكدته نتائج دراسات (Bolstad, Kanamaru,& Tajino , 2011; Pedaste,& Sarapuu, 2006; Reiser, 2004). الأمر الذي يجعل الدعائم التعليمية توظف بمثابة الدعم المقدم للمتعلمين، لإشراكهم في الأنشطة التي كانوا لا يستطيعون الوصول إليها دون مساعدة الآخرين (An, 2010).

وتعرّف الشهري (٢٠١٥، ٤) الدعائم التعليمية على أنها "طريقة تدريس يستخدمها المعلم مؤقتا حيث يقدم من خلالها المساعدة الوقتية التي يحتاجها المتعلم، بقصد إكسابه بعض المهارات والقدرات التي تمكنه وتؤهله من مواصلة عملية التعلم ذاتيا، بالإضافة إلى التركيز على البعد الاجتماعي للمتعلم، والاستفادة من الأقران في عمليات التعلم، وبناء جسر من التواصل بين المعلم والطلبة يستطيع من خلاله المعلم الوقوف على احتياجات الطلبة المختلفة ونقل خبراته المعرفية والمهارية لهم".

ويؤكد وواريك ومالوك (Warwick & Malock, 2003) إلى أن الدعائم التعليمية تساعد الطلبة للتوصل إلى المعرفة من خلال عمليات التفكير الخاصة بهم، وتنظيم أفكارهم، وتحملهم أهمية مسئولية تعلمهم. كما أكد بداست وسارايو (Pedaste,& Sarapuu, 2006) على التأثير المهم للدعائم التعليمية في القدرة على حل المشكلات بصفة عامة، والمهارات التحليلية للرسوم البيانية والأرقام والصور، وأن الدعائم التعليمية أثبتت فاعليتها في تنمية التفكير الناقد (حافظ،٢٠٠٦)، وفي التحصيل الدراسي والتفكير التفاعلي في الرياضيات (الكبيسي، ٢٠١٤).

كما أشار رو وواي المذكور في رزوقي وأخرون (٢٠١٦، ١٥١) إلى أن الدعائم التعليمية تساعد على الفهم الصحيح للمفاهيم المرتبطة بالمشكلة موضوع الدراسة واستبعاد الفهم البديل للمفاهيم، كما تساعد على تبسيط المفاهيم المعقدة من خلال الإمداد بنماذج شارحة للمفهوم أو أمثلة مختلفة له، حتى يسهل على المتعلمين فهمها بشكل صحيح. كما تتواصل الأبحاث الحديثة لتكشف أن الدعائم التعليمية فعالة لتدريس المفاهيم العلمية وتعديل التصورات البديلة كدراسة سليمان (٢٠١٦).

وأكد ليبسكومب وآخرون (Lipscomb.et. Al., 2004) أن هناك العديد من الأدوات التسهيلية المختلفة من الدعائم التعليمية تستخدم في تعليم المتعلمين من بينها: تقسيم المهمة إلى أجزاء صغيرة يمكن التحكم فيها، و استخدام التفكير بصوت عال (عمليات التفكير اللفظية) عند الانتهاء من المهمة، والتعلم التعاوني الذي يعزز العمل الجماعي والحوار بين الأقران، والمناقشات، والتدريب، وبطاقات المساعدة أو النمذجة. كما يشمل بعضها الآخر على استخدام الخبرات السابقة للمتعلم، وإعطاء التوجيهات، والوسائل، والإرشادات، والإجراءات، والمقترحات. كما يجب على المعلمين أن يضعوا في اعتبارهم مساعدة المتعلم في السعي لإنجاز المهام وذلك بالتقليل من مستوى الإجهاد للمتعلم، حيث المهارات أو المهام الصعبة يمكن أن تؤدي إلى إحباط المتعلم، والمهام البسيطة جدا يمكن أن تسبب له نفس التأثير.

وقد قدمت الدراسات (السيد، ٢٠٠٢؛ الجندي، وأحمد، ٢٠٠٤؛ السيد، ٢٠١٣) عدت تصنيفات للدعائم منها:

١. حسب الغرض من استخدامها.

- الدعامات الإجرائية (Procedural Scaffoldings): وهي التي تقدم للمتعلم بصورة توجيهات عن كيفية استخدام المصادر والأدوات.
- الدعامات المعالجة (العمليات) (Process Scaffoldings): هي التي تصف للمتعلم الأساليب التي يجب أن يتبعها في البحث عن المعلومات.
- الدعامات المفاهيمية (Conceptual Scaffoldings): هي التي تستخدم لإرشاد المتعلم إلى الإجراءات التي يجب القيام بها لإنجاز مهمة معينة أو حل مشكلة.

- الدعامات فوق المعرفية (ما وراء المعرفة) (Metacognition Scaffoldings): هي التي تقدم إرشادات للمتعلم عن كيفية التأمل والتفكير في مهمة تعليمية.
- الدعامات الاستراتيجية (Strategic Scaffoldings) : وهي التي تقدم توجيهات للمتعلم لأساليب حل المشكلات.

٢. حسب طبيعتها وشكلها:

- الأدوات المساعدة (Scaffoldings Tools): وتشمل على تلميحات التأمل والتفكير وهي تلميحات محسوسة مثل كلمات: متى؟، أين؟، لماذا؟، كيف؟، وتلميحات للتنظيم الذاتي للتفكير بصوت مرتفع وتسمى دعائم ما وراء المعرفة، وكذلك استخدام البطاقة التعليمية، واستخدام التلميحات اللفظية، والأنشطة المساندة: مثل استخدام الحاسوب والوسائط التعليمية، والتوضيحات المعملية، والمجسمات، والنماذج.
- استراتيجيات معرفية (Scaffoldings Strategies): وتشمل على النمذجة، وطرح الأسئلة، والتغذية الراجعة، والتجسير، والمتشابهات، والإرشاد، والتعلم التعاوني، وتعليم الأقران، والكلمات المفتاحية، والتوضيح والتوسع في المصطلحات والمفاهيم، وتلخيص الموضوع المقروء، والتنبؤ، وحل المشكلات.

٣. حسب طريقة تقديمها:

- الدعائم التعليمية الثابتة (Stable Scaffoldings): هي دعائم ظاهرة دائما للمتعلم سواء كان يشعر بالحاجة إليها أو لم يشعر بذلك، كتقديم الدعم والتوجيهات للمتعلم في كل خطوة من خطوات التعلم، ويتوقف استخدامها حسب طبيعة البرنامج المقدم للمتعلمين، وحاجات المتعلمين وخصائصهم.
- الدعائم التعليمية المتكيفة (Adaptable Scaffoldings): هي دعائم متغيرة، وقابلة للتلاشي وفق استجابات المتعلم، حيث أن المتعلم يحدد متى وإلى أي مدى يستخدمها، وذلك حسب حاجته ورغبته في تلقي الدعم، أي أنه يتحكم في ظهورها أو الاستغناء عنها، ويفترض من المعلمين ومصممي الدعائم من هذا النوع التفكير في كل المسارات الإدراكية المعرفية التي يسلكها المتعلم في تعلمه.
- الدعائم التعليمية المتكيفة ببارامترات التعلم:(Adaptive learning Parameters Scaffoldings) هي دعائم تتغير بشكل تلقائي بناءً على بارامترات التعلم التي تعكس حالة المتعلم خلال تعلمه (كمستواه التحصيلي، أو مستوى اختياره للمعرفة، أو مستوى إتقانه للمعلومات، أو وقت الاستجابة لمعلومة معينة، أو تكرار الحصول على المعلومة، أو مستوى أدائه في التدريبات، ...إلخ).

وركزت الدراسة الحالية على الدعائم التعليمية الثابتة والتي تتمثل في الأدوات المساعدة مثل تلميحات التأمل والتفكير، والتلميحات اللفظية، والأنشطة المساندة: مثل استخدام الحاسوب والوسائط التعليمية، والتوضيحات المعملية، والمجسمات، والنماذج. كما تم استخدام الدعائم التعليمية المتكيفة والتي تمثلت في الاستراتيجيات المعرفية وشملت على النمذجة، وطرح الأسئلة، والتغذية الراجعة، والمتشابهات، والإرشاد، والتعلم التعاوني، وتعليم الأقران، والكلمات المفتاحية، والتوضيح والتوسع في المصطلحات والمفاهيم، وتلخيص الموضوع المقروء، والتنبؤ، وحل المشكلات، وذلك حسب حاجة المتعلم لها.

ومن خلال الاطلاع على الأدب التربوي لاحظ الباحثان أن معظم الدراسات ركزت على أثر الدعائم التعليمية على تنمية التحصيل الدراسي لدى الطلبة (حافظ، ٢٠٠٦، الشهري، ٢٠١٥، الكبيسي،٢٠١٤ ، Warwick & Malock, 2003)، كما ركزت دراسات على قياس وتنمية أنماط التفكير المختلفة لدى الطلبة (حافظ ، ٢٠٠٦، الكبيسي ، ٢٠١٤، Warwick & Malock, 2003) بينما ركزت دراسة بداست و سارايو (Pedasta & Sarapuu, 2006) على حل المشكلات، أما بالنسبة للدراسات التي بحثت في دور الدعائم التعليمية في تعديل التصورات البديلة في مادة العلوم فلم يتوصل الباحثان إلا على دراسة واحدة وهي دراسة سليمان (٢٠١٦) والتي هدفت إلى تقصي أثر استراتيجية الدعامات المفاهيمية في تصويب التصورات البديلة حول قضايا الصحة الإنجابية، لدى (٦٣) معلما للعلوم بمراحل التعليم العام في مدارس العريش الثانوية للبنين ومدارس العريش الثانوية للبنات بإدارة العريش التعليمية في محافظة سيناء بمصر، موزعين على (٣٢) معلما في المجموعة التجريبية تدرس أوراق العمل باستخدام

الدعامات المفاهيمية، و(٣١) معلما في المجموعة الضابطة تدرس أوراق العمل بالطريقة السائدة، وقام الباحث بإعداد استبانة لاستطلاع رأي المختصين حول قضايا الصحة الإنجابية، واختبار التصورات البديلة حول قضايا الصحة الإنجابية، واختبار تحصيلي حول قضايا الصحة الإنجابية، ومقياس اتجاهات معلمي العلوم حول قضايا الصحة الإنجابية، وأظهرت النتائج فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية في جميع الأدوات، عدا مقياس اتجاهات معلمي العلوم حول قضايا الصحة الإنجابية فهو غير دال إحصائيا.

ولكن توجد دراسات بحثت في تأثير بعض الاستراتيجيات والنماذج التدريسية في تعديل التصورات البديلة في الكهرباء منها دراسة تيسي (Tsai,2003) والتي بحثت في أثر خرائط التناقض سين وأيكتلو (Şen,& Aykutlu,2008) التي استخدمت الخرائط المفاهيم لتعديل التصورات البديلة في مفاهيم التيار الكهربائي، كما استخدم جاكولا ونورمي وفيرمانس ، (Jaakkola, Nurmi,& Veermans,2011) المحاكاة في تعديل التصورات البديلة لدى الطلاب في مفاهيم الكهرباء، بينما استخدم بسيخاريس وشولتجلايدس وكلوجنكيس (Psycharis, Chalatzoglidis,& Kalogiannakis, 2013) نظام إدارة التعلم الالكتروني مودل (model) كبيئة تعليمية في تعزيز الفهم لمفاهيم الكهرباء لطلاب المدارس الثانوية.

ومن أجل إبراز دور الدعائم في العملية التعليمية فقد أرتأى الباحثان في البحث عن دراسات سابقة في مادة العلوم كانت الدعائم التعليمية هي محورها، ومن هذه الدراسات، دراسة حافظ (٢٠٠٦) والتي هدفت إلى تقصي أثر السنادات التعليمية على باستخدام برمجية العروض التعليمية في التحصيل الدراسي عند المستويات الدنيا لبلوم، والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مادة الأحياء، وطبقت على عينة عنقودية عشوائية بلغت (١٣٨) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية في المدينة المنورة. أوضحت النتائج فعالية السنادات التعليمية في تنمية التفكير الناقد في كل من التفسير وتقويم المناقشات، كما قام الشهري (٢٠١٥) بدراسة هدفت تقصي أثر السقالات التعليمية في تدريس العلوم على تنمية التحصيل الدراسي لدى تلميذات المرحلة المتوسطة، وطبقت الدراسة على عينة قصدية شملت (٥٨) تلميذة من تلميذات الثاني المتوسط بمدينة الطائف، وطبقت الباحثة اختبار تحصيلي على مجموعتي الدراسة واسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلائل احصائية عند مستوى دلالة (α=٠و٠٥) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي عند مستوى (التذكر– الفهم – التطبيق– التحليل– الاختبار التحصيلي الكلي) لصالح المجموعة التجريبية.

ولا توجد دراسات – على حد علم الباحثين – بحثت في أثر الدعائم التعليمية في تعديل التصورات البديلة لدى الطلبة ، بالإضافة إلى ندرة الدراسات في الوطن العربي – على حد علم الباحثين– فيما يتعلق باستخدام الدعائم التعليمية في تدريس العلوم وتؤكد بعض الدراسات على الندرة كدراسات (الشهري، ٢٠١٥، حافظ ، ٢٠٠٦) لذلك ونظرا لما تتميز به الدعائم التعليمية من خطوات إجرائية، رأى الباحثان أهمية تجريبها لتعديل التصورات البديلة لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في محافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان في وحدة الكهرباء وتطبيقاتها التقنية، فمن الممكن من خلالها علاج التصورات البديلة في أذهان الطلبة، كما يأمل الباحثان من هذه الدراسة أن تشكل إضافة للأدب التربوي، وأن تبنى عليها دراسات تربوية أخرى مستقبلا، وأن يستفيد منها معلمو ومشرفو العلوم ومصممو المناهج.

مشكلة الدراسة وسؤالها:

تزايد الاهتمام في الآونة الأخيرة بضرورة معرفة المفاهيم العلمية وواقعها في أذهان الطلبة، نظرًا لما تحتله المفاهيم من مكانة في ميدان تعلم العلوم وتعليمها ، و ضرورة تعلمها بصورة صحيحة، ومن هذه المفاهيم، المفاهيم الكهربائية، حيث أكدت الدراسات كدراسة (الهنائي،٢٠١١) و التي طبقت على عينة من طلبة الصف التاسع الأساسي في سلطنة عمان إلى وجود تصورات بديلة في مفاهيم الطاقة الكهربائية منها مفهوم التيار الكهربائي، وفرق الجهد الكهربائي، والمقاومة الكهربائية، وتوصيل المقاومات على التوالي والتوازي، وقد أرجعت ذلك إلى وجود مفاهيم علمية مجردة من الصعب على الطالب إدراكها، وعدم وجود خلفية علمية كافية لدى الطلبة عن المفاهيم الكهربائية. بالإضافة إلى دراسة الهنائي (٢٠١١) والتي أجريت على البيئة العمانية، أثبتت دراسات أخرى مثل

(عبد السلام، ٢٠٠٥، الخولي،٢٠٠٣، العطار، ٢٠٠١، Afara, Osta, ، Dilber & Duzgun,2008،Erol & Bilal,2009 zoubeir,2007) إلى انتشار تصورات بديلة لدى الطلبة في المفاهيم الكهربائية ودعوتها إلى ضرورة قيام المعلمين باستخدام اساليب متنوعة من أساليب اكتساب الطلبة للمفاهيم العلمية وتعديل التصورات البديلة.

وأوصى المؤتمر العلمي العاشر للجمعية المصرية للتربية العلمية (٢٠٠٦) بتشجيع معلمي العلوم على استخدام نماذج تدريسية متنوعة في تدريس العلوم حتى يتمكن الطلبة من تصحيح التصورات البديلة الموجودة في بنيتهم المعرفية، وأصبح التحدي الذي يواجه معلم العلوم ليس مساعدة الطلبة على تعلم المفاهيم العلمية، بل ومساعدتهم على تعديل التصورات البديلة التي قد توجد في بنيتهم المعرفية (الناشري، ٢٠٠٨). ومن هذه النماذج والطرق الدعائم التعليمية التي تعتبر إحدى التطبيقات التربوية للنظرية البنائية للتعلم؛ حيث تنادي بأن التعلم لا يتم إلا من خلال التعرف على الخبرات السابقة للمتعلم والانطلاق منها، ثم إعادة تنظيم خبرات المتعلم لينتقل إلى مرحلة الاعتماد على نفسه في التعلم، وذلك لتحقيق استمرارية التعلم. وعليه سعت الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال الآتي:

كيف ساعد استخدام الدعائم التعليمية في تعديل التصورات البديلة لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في مفاهيم الكهرباء وتطبيقاتها التقنية؟

مبررات الدراسة:

١. قلة الدراسات العربية، وخاصة العمانية منها، في استخدام الدعائم التعليمية في تعديل التصورات البديلة– على حد علم الباحثين– حيث إن معظمها ركز على التحصيل الدراسي.
٢. انتشار التصورات البديلة لدى الطلبة في وحدة الكهرباء وتطبيقاتها التقنية، والذي يشكل ظاهرة تعيق تعلم العلوم، ولا بد من إيجاد السبل الكفيلة لحلها.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

١. يمكن أن تفيد في تقديم استراتيجية علاجية، قد تسهم في علاج التصورات البديلة نحو المفاهيم الكهربائية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في مادة العلوم.
٢. يمكن أن تفيد نتائج هذه الدراسة المسؤولين عن برامج تأهيل المعلمين لتزويد معلمي العلوم بالاستراتيجيات الحديثة التي يمكن من خلالها تعديل التصورات البديلة نحو المفاهيم العلمية لدى الطلبة.
٣. تقدم معلومات عن الدعائم التعليمية، التي تعتبر مدخلا حديثا في الأدب التربوي.

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تقصي أثر استخدام الدعائم التعليمية في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم الكهربائية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بسلطنة عمان.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي، حيث تم تطبيق اختبار قبلي وبعدي لتشخيص التصورات البديلة للمجموعتين التجريبية والضابطة، وتم تدريس المجموعة التجريبية بالدعائم التعليمية، والمجموعة الضابطة بالطريقة السائدة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تمثل مجتمع الدراسة في جميع طالبات الصف التاسع الأساسي في المدارس الحكومية التابعة للمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة شمال الباطنة للعام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧ في الفصل الدراسي الثاني والبالغ عددهم (٤٠٠٣) طالبة. أما عينة الدراسة فتكونت من (٦٢) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي بإحدى مدارس التعليم الأساسي في المحافظة، موزعات على مجموعتين: المجموعة التجريبية وعدد طالباتها (٣٣) طالبة درسن العلوم حسب دليل الأنشطة المعد باستخدام الدعائم التعليمية بالاستعانة بمعلمة تم تدريبها على تطبيق الدعائم ، والمجموعة الضابطة والبالغ عدد طالباتها (٢٩) طالبة تم تدريسهن بالطريقة السائدة، والمتضمنة على مجموعة متنوعة من طرق التدريس مثل الحوار والمناقشة والعرض العملي، ولعب الأدوار، من قبل معلمة أخرى، وقد تم اختيار المجموعتين بالطريقة العشوائية البسيطة من بين ثلاث شعب بالمدرسة.

مادة الدراسة وأداتها:

اشتملت مادة الدراسة وأداتها على الآتي:

١. دليل المعلم: تم إعداد دليل للمعلمة في وحدة (الكهرباء وتطبيقاتها التقنية) في مادة العلوم للصف التاسع الأساسي وفقا للدعائم التعليمية للاسترشاد به في عملية تطبيق الدراسة في المجموعة التجريبية، وقد تم اختيار هذه الوحدة لعدة أسباب منها: صعوبة تعلم بعض المفاهيم العلمية في هذه الوحدة لأنها تعرض مفاهيم مثل: التيار، المقاومة، الأمبير ...إلخ، لأول مرة، فهي جديدة على بناهم المعرفية، ووجود بعض المفاهيم المجردة كالتيار والمقاومة، كما أن عدم وجود معنى لبعض المصطلحات الموجودة في الوحدة في اللغة التي يتكلم بها الطالب في حياته اليومية مثل الجلفانوميتر والأميتر، بالإضافة إلى وجود بعض الخصائص المشتركة بين المصطلحات العلمية مثل بين المولد الكهربائي والمحرك الكهربائي، جميع هذه الصعوبات وغيرها قد تسبب تكوين تصورات بديلة لدى الطلبة، ولمناسبة الوحدة لتطبيق الدعائم التعليمية، ولتزامن وقت التطبيق مع وحدات الفصل الدراسي الثاني. وقد مر إعداد هذا الدليل بالعديد من الخطوات منها: تم الاستفادة من المبادئ التوجيهية الموضحة في مراحل الدعائم التعليمية في الأدبيات والدراسات السابقة كدراسة (الشهري، ٢٠١٥؛ حافظ، ٢٠٠٦) لتصميم دروس وفق الدعائم التعليمية.

٢. اختبار تشخيص التصورات البديلة: تم إعداد اختبار تشخيص التصورات البديلة والذي يهدف إلى معرفة التصورات البديلة لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في وحدة الكهرباء وتطبيقاتها التقنية. وقد قسمت أسئلة الاختبار إلى أربعة مفاهيم كبرى (محاور) هي: الكهرباء الساكنة، وتضمنت ثلاثة أسئلة، والشحنات المتحركة، وكذلك تضمنت ثلاثة أسئلة، والدائرة الكهربائية، وتضمنت تسعة أسئلة، وذلك نظرًا لكثرة التصورات البديلة في هذا المحور، واخيرا الكهرومغناطيسية، وتضمنت ثلاثة أسئلة.

وقد تمت صياغة أسئلة الاختبار من قسمين (ثنائي الشق Two-Tier MCQs): القسم الأول: يتضمن سؤالا وأربعة بدائل تقيس تصورات الطالبات في مفاهيم وحدة الكهرباء وتطبيقاتها التقنية، والقسم الثاني: تبريرات الإجابة عن أسئلة القسم الأول التي تختار الطالبة منها وذلك من خلال ثلاثة تبريرات. وقد اختير هذا النوع من الاختبارات بسبب تمتعه بعدد من المزايا وردت في الأدب التربوي (أمبوسعيدي، والبلوشي، ٢٠١٣) منها أنها:

- تتيح تحديد تبريرات الطلبة لمعتقداتهم.
- طريقة ناجحة لتحديد التصورات البديلة لدى الطلبة حول المفاهيم العلمية.
- سهلة التطبيق للتعرف على المفاهيم البديلة وتحتاج لوقت أقل مقارنة بالمقابلات الفردية.
- تتيح فرصة مسح عدد كبير من المفاهيم في الاختبار الواحد، الأمر الذي يصعب تطبيقه في المقابلات الفردية.

وفيما يلي مثال على الاختبار:

جميع المواد التالية تعتبر موصلة جيدة للكهرباء ماعدا:

أ. الذهب ب. الفضة ج. الهيليوم د. الكربون

السبب العلمي لإجابتي هو:

١. عدم وجود إلكترونات حرة ٢. وفرة الالكترونات الحرة ٣. قلة الإلكترونات الحرة

وللتحقق من الصدق الظاهري للاختبار تم عرضه على سبعة محكمين تربويين من أستاذة مناهج وطرق تدريس العلوم، وعدد من مشرفي ومشرفات العلوم، ومعلمات العلوم، للتأكد من السلامة العلمية لأسئلة الاختبار وبدائل الإجابة والتبريرات المختلفة حول كل سؤال وقد تم إجراء التعديلات اللازمة في ضوء ملاحظاتهم ومقترحاتهم. أما بالنسبة للتحقق من ثبات الاختبار، فقد تم تطبيقه على عينة مختلفة عن مجموعات الدراسة، وتم حساب درجات للإجابات الصحيحة على النحو التالي: يحصل الطالب على درجتين إذا كانت الإجابة في قسمي السؤال صحيحة، ويحصل الطالب على درجة إذا كانت الإجابة في القسم الأول من السؤال صحيحة، ويحصل الطالب على صفر إذا كانت الإجابة في القسم الأول خاطئة وإن كانت الإجابة في القسم الثاني صحيحة. وقد تم حساب ثبات الاتساق الداخلي لمفردات الاختبار باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، وبلغ معامل ألفا لمفردات الاختبار (٠,٨٤) وهو مقبول إحصائيا مما يدل على ثبات الأداة. كما تراوحت معدلات الصعوبة للاختبار بين ٠,٤٠-٠,٨٥، ومعاملات التمييز بين ٠,٥٠-٠,٧٥.

التكافؤ بين مجموعتي الدراسة:

تم اختبار تكافؤ مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية في اختبار تشخيص التصورات البديلة، وذلك من خلال تطبيق اختبار قبلي للمجموعتين ثم حساب المتوسط الحساب والانحراف المعياري، ولمعرفة ما إذا كانت الفروق دالة تم استخدام اختبار ت للعينتين المستقلتين كما هو موضح في الجدول(١)، الذي يوضح نتائج التحقق من التكافؤ بين المجموعتين قبل البدء في المعالجة التجريبية.

جدول (١): نتائج التحقق من التكافؤ بين المجموعتين قبل البدء في المعالجة التجريبية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
التجريبية	٣٣	١٣,٦	٣,٩	١,٧٢	٦٠	٠,٠٩١
الضابطة	٢٩	١٥	٣,٥			

الدرجة الكلية في الاختبار=٣٦ درجة

يتضح من الجدول (١) تقارب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكلتا المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم الكهربائية، وكانت قيمة "ت" غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، ويعد ذلك مؤشرا على تكافؤ المجموعتين قبل البدء بتطبيق الدراسة.

خطوات الدراسة:

قام الباحثان بمجموعة من الخطوات لتطبيق الدراسة وهي كالآتي:

١. الاطلاع على العديد من الدراسات والبحوث المتعلقة بالدعائم التعليمية، والتصورات البديلة في المفاهيم الكهربائية، ونتائج الدورات التدريبية وحلقات العمل التي تقام لعلاج التصورات البديلة، كما قام الباحثان بتطبيق دراسة استطلاعية للوقوف على مشكلة الدراسة.
٢. الحصول على الموافقة الرسمية من المكتب الفني للدراسات والتطوير بوزارة التربية والتعليم ودائرة الإشراف التربوي بمديرية التربية والتعليم بمحافظة شمال الباطنة.
٣. إعداد دليل المعلم والذي يشمل الإطار النظري، والأهداف السلوكية المتوقع تحقيقها، والوسائل التعليمية، وخطط تحضير الدروس في وحدة الكهرباء وتطبيقاتها التقنية باستخدام الدعائم التعليمية وعرضه على المحكمين للتأكد من صلاحيته ومناسبته لتحقيق أهداف الدراسة.

٤. إعداد أداة الدراسة والتي تمثلت في اختبار تشخيص التصورات البديلة، ثم عرضه على المحكمين للتأكد من صدقه، وحساب ثباته بالطرق المعروفة.
٥. تطبيق أداة الدراسة على عينة من طالبات الصف التاسع الأساسي من مدرسة جمانة للتعليم الأساسي بمحافظة شمال الباطنة، وإعادة صياغة أداة الدراسة مرة أخرى بناء على النتائج التي تم الحصول عليها، حيث تم استبعاد الأسئلة التي تكاد أن تخلو من التصورات البديلة.
٦. تطبيق الأداة على عينة أخرى من طلبة الصف التاسع الأساسي في مدرسة الضياء للتعليم الأساسي في محافظة شمال الباطنة، وحساب معامل الثبات للاختبار.
٧. اختيار مجتمع الدراسة والذي تمثل في طالبات الصف التاسع الأساسي في محافظة شمال الباطنة، ومن ثم اختيار إحدى مدارس المحافظة بشكل قصدي، واختيار المجموعة الضابطة والتجريبية بشكل عشوائي باستخدام القرعة بحيث تدرس المجموعتين من قبل المعلمة نفسها.
٨. تدريب المعلمة التي ستقوم بالتدريس على كيفية التدريس بالدعائم التعليمية، وشرح دليل المعلم وطريقة تحضير الدروس.
٩. التطبيق القبلي لاختبار تشخيص التصورات البديلة على المجموعتين الضابطة والتجريبية.
١٠. التأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة في اختبار تشخيص التصورات البديلة من خلال استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة لنتائج طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي.
١١. البدء في تطبيق الدراسة والتي استمرت من بداية شهر فبراير وحتى نهاية شهر مارس ٢٠١٧م، وخلال فترة التطبيق قام الباحثان بمتابعة المعلمة من خلال حضور بعض الحصص بشكل مستمر، للتأكد من صحة التطبيق، ولمعرفة وجود أي تعديلات أو ملاحظات على الدليل من قبل المعلمة المطبقة، دون التدخل أو المشاركة من قبل الباحثين في الحصة بصورة نهائية.
١٢. التطبيق البعدي لاختبار تشخيص التصورات البديلة للمجموعتين الضابطة والتجريبية بعد انتهاء فترة التطبيق.
١٣. التحليل الإحصائي لاختبار اكتساب المفاهيم الكهربائية باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية **(SPSS)**.
١٤. عرض النتائج ومناقشتها، والخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

للإجابة عن سؤال الدراسة والذي ينص على: "كيف ساعد استخدام الدعائم التعليمية في تعديل التصورات البديلة لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في مفاهيم الكهرباء وتطبيقاتها التقنية؟" تم تحديد النسب المئوية لاستجابات الطالبات لكل بديل من بدائل كل شق من شقي كل سؤال من الأسئلة التي وضعها الباحثان. وتم اعتماد حصول أي مشتت من المشتتات في الاختبار على أنه تصور بديل إذا حصل على نسبة (٢٠%) فما فوق من استجابات الطالبات وهذه النسبة تم الإشارة إليها في دراسة البلوشي (Al-Balushi, 2009 Al-Balushi, Ambusaidi, Al-Shuaili,& Taylor,)، ودراسة البلوشي وأمبوسعيدي والشعيلي وتايلر (2012) وقد تم التعامل مع السؤال كوحدة واحدة، وليس كل جزء أو شق على حدة في عملية التحليل، واستخراج التصورات البديلة، حيث إن الشقين يكملان بعضهما البعض. فمثلا قد تكون إجابة الطالبة في الشق الأول من السؤال صحيحة لكن التفسير الذي اختارته غير صحيح، فهذا معناه وجود تصور بديل في التفسير، وأحيانا يكون الاختيار في الشق الأول غير صحيح ولكن التفسير المقدم له في الشق الثاني صحيح، وهذا يعني وجود تصور بديل في المفهوم، وهكذا. وقد تم تقسيم نتائج الاختبار حسب محاور (المفاهيم الكبرى أو الرئيسة) الاختبار والمتمثلة في الكهرباء الساكنة، والشحنات المتحركة، والدوائر الكهربائية، والكهرومغناطيسية.

أولاً: الكهرباء الساكنة:

يوضح الجدول (٢) النسب المئوية للتصورات البديلة والتصورات العلمية الصحيحة في اختبار المفاهيم الكهربائية لمفهوم الكهرباء الساكنة

جدول (٢): النسب المئوية للتصورات البديلة والتصورات العلمية الصحيحة في اختبار المفاهيم الكهربائية لمفهوم الكهرباء الساكنة

رقم السؤال	نسبة التكرارات (%)								التفسير			
	أ		ب		ج		د		١		٢	٣
	ضابطة	تجريبية	ضابطة	تجريبية	ضابطة	تجريبية	ضابطة	تجريبية	ضابطة	تجريبية	ضابطة	ضابطة	تجريبية
١	٨	٠	٢٠	٤	٧٢	٩٦	٠	٠	٧٢	٩٦	٢٤	٤	٠
١٤	٨	٤	٢٨	٢٤	٥٦	٧٢	٠	٨	٤٨	٨	٣٦	١٦	٤
١٥	٥٢	٨٤	٢٠	١٢	٤	٠	٢٤	٤	٤٨	٤٠	٤٨	٤	٨

ملاحظة: عندما تكون نسبة أداء الطالبات في البدائل المشتتة أقل من ٢٠% لا تعتبر تصورًا بديلًا حسب المحك المعتد، وهذا يظهر جليا في المجموعة التجريبية. تم الإشارة إلى الإجابة الصحيحة بوضع خط أسفلها.

يظهر من الجدول (٢) وجود تصورات بديلة للمفاهيم الكهربائية في مجال الكهرباء الساكنة بين الطالبات، وهذا يتفق مع دراسة أندرسون، ولوكاس، وجينز، وديركينغ (Anderson, Lucas, Ginns,& Dierking, 2000) والتي بينت انتشار التصورات البديلة لدى الطلبة في مفاهيم الكهرباء الساكنة، والتي دعت إلى ضرورة تشخيصها في هذا المجال من أجل فهم أفضل الطرق لإنتاج الكهرباء الساكنة، وقد ظهرت هذه التصورات بنسب متفاوتة وانتشرت بصورة أكبر بين طالبات المجموعة الضابطة، وقد يكون ذلك بسبب الخلط بين المفاهيم كما هو الحال في السؤال الرابع حيث ذكرت الطالبات أن النواة في الذرة متعادلة، كما ذكرت أن النواة تتكون من إلكترونات ونيوترونات، وقد يكون السبب في ذلك الخلط بين المفاهيم مفهوم النواة ومفهوم الذرة، وذلك لأن مفهوم الذرة مجرد وجديد بالنسبة للطالبات، ففي المجموعة التجريبية، استخدمت المعلمة الرسوم الكاريكاتورية والرسوم التوضيحية للتفريق بين المفاهيم كما استعانت بالعديد من التجارب العلمية والأنشطة المساندة، واستخدمت استراتيجيات النمذجة والكلمات المفتاحية، والتوضيح والتوسع في المفاهيم.

ثانياً: الشحنات المتحركة:

يوضح الجدول (٣) النسب المئوية للتصورات البديلة والتصورات العلمية الصحيحة في اختبار المفاهيم الكهربائية لمفهوم الشحنات المتحركة.

الجدول (٣): النسب المئوية للتصورات البديلة والتصورات العلمية الصحيحة في اختبار المفاهيم الكهربائية لمفهوم الشحنات المتحركة

رقم السؤال	نسبة التكرارات (%)								التفسير			
	أ		ب		ج		د		١		٢	٣
	ضابطة	تجريبية	ضابطة	تجريبية	ضابطة	تجريبية	ضابطة	تجريبية	ضابطة	تجريبية	ضابطة	ضابطة	تجريبية
٣	١٦	٩٢	٦٤	٨	٨	٠	٠	٠	٣٦	٢٤	٤٤	٢٠	٢٤
٤	٦٠	٥٦	٤	٤	٨	١٦	٢٨	٢٠	٣٦	٥٢	٢٨	٣٦	٤٠
٥	١٦	٤	١٦	٤	٥٦	٨٠	١٢	١٢	٤٠	٨٤	٢٨	٣٢	٨

يلاحظ من الجدول (٣) انتشار التصورات البديلة لدى الطالبات في مفاهيم الشحنات المتحركة في كلتا المجموعتين التجريبية والضابطة، لكن اكثرها لدى طالبات المجموعة الضابطة، وذلك بسبب طبيعة المفاهيم العلمية المتضمنة في هذا المجال، فبعض

المفاهيم مجردة، كما أن بعض المفاهيم تحتاج إلى معرفة مفاهيم سابقة لتعلمها، وعدم ربط المفهوم بالبيئة التي يعيش بها الطالب. وكمثال على ذلك في السؤال الثالث ذكرت الطالبات في المجموعة الضابطة أن السليكون موصل جيد للكهرباء، بينما توصلت عدد قليل منهن إن جسم الإنسان موصل جيد للكهرباء. وعندما سئلت الطالبات في المجموعة الضابطة عن سبب التوصيل ذكرت بعضهن أن جسم الإنسان يحوي على إلكترونات حرة توصل الكهرباء، كما أجابت بعضهن بوجود الكهرباء بداخله مما يجعله يوصل الكهرباء، قد يكون السبب وراء ذلك اعتقاد الطالبات أن جسم الإنسان مادة صلبة يوجد بها إلكترونات في حين أن جسم الإنسان يتكون من خلايا بها أيونات موجبة و سالبة توصل التيار تنشأ من الأملاح الموجودة، بينما نلحظ أن التصورات البديلة تقل عند طالبات المجموعة التجريبية حيث ربطت المعلمة المفهوم بالبيئة التي تعيش فيها الطالبة واستخدمت الرسوم الكاريكاتورية والصور والرسوم التوضيحية مصحوبة بالأدوات المساعدة مثل تلميحات التأمل والتفكير، والتلميحات اللفظية، والأنشطة المساندة: مثل استخدام الحاسوب والوسائط التعليمية، والتوضيحات المعملية، والنمذجة، وطرح الأسئلة التي تحوي كلمات مفتاحية.

ثالثاً: الدائرة الكهربائية:

يوضح الجدول (٤) النسب المئوية للتصورات البديلة والتصورات العلمية الصحيحة في اختبار المفاهيم الكهربائية لمفهوم الدائرة الكهربائية.

الجدول (٤): النسب المئوية للتصورات البديلة والتصورات العلمية الصحيحة في اختبار المفاهيم الكهربائية لمفهوم الدائرة الكهربائية

رقم السؤال	نسبة التكرارات (%)								التفسير					
	أ		ب		ج		د		١		٢		٣	
	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪
٢	٤	٠	٨	٠	٨٨	١٠٠	٠	٠	١٦	٤	٤٠	٠	٤٤	٩٦
٦	٢٤	٠	١٦	٤	٥٦	٩٦	٤	٠	٤٠	٢٨	٤٠	٧٢	٢٠	٠
٧	٣٢	١٦	١٦	٨	٥٢	٧٢	٠	٤	٤٠	٤٨	٤٤	٤٨	١٢	٤
٨	٣٦	٩٢	١٢	٤	٣٦	٠	١٦	٤	٤٤	٤٨	٤٠	٤٠	١٢	١٢
٩	٤٨	١٢	٤	٨	١٢	٨	٣٦	٧٦	٢٤	١٦	٢٤	٠	٥٢	٨٤
١١	٤٨	١٠٠	٣٢	٠	٤	٠	١٦	٠	١٦	٤	٥٢	٩٢	٣٢	٤
١٦	٨	٤	٦٤	٨	٢٠	٠	٤	٤	٣٢	٩٢	٤٠	٤	٢٨	٤
١٧	١٢	٤	٢٤	٢٠	٣٢	٧٦	٣٢	٠	٢٠	٤	٥٦	٣٦	٢٠	٦٠
١٨	٣٢	٨٨	١٦	٠	٣٦	١٢	١٦	٠	١٢	٤	٥٢	٩٢	٣٦	٠

يبين الجدول (٤) وجود تصورات بديلة في المفاهيم المتضمنة في مجال الدائرة الكهربائية، وهذا يتفق مع دراسات (حسام الدين، ٢٠١٠؛ الخولي، ٢٠٠٣؛ العطار،٢٠٠١؛ Psycharis, Chalatzoglidis,& Kalogiannakis, 2013; Şen,& Aykutlu, 2008; Tsai, 2003) التي بينت انتشار التصورات البديلة في مفاهيم الدائرة الكهربائية منها على سبيل المثال أن التيار يستهلك في المقاومة، ويتم تخزين التيار في البطارية، والبطارية هي مصدر التيار الكهربائي، وتعزو هذه التصورات لعدة أسباب منها أن هذه المفاهيم مجردة، وقد تعود إلى عدم فهم المعلم للمصطلح العلمي وهذا ما أوضحته المعلمة المتعاونة، وأكدته دراسة غونستون، ومولهال، وماكيتريك، (Gunstone, Mulhall,& McKittrick, 2009) الذي أوضحت أن عدم فهم المعلم للمفاهيم الكهربائية يؤدي إلى تكون مفاهيم بديلة لدى الطلبة، واحتواء الدرس على المصطلحات ذات الدلالات المتباينة مثل التيار، وشدة التيار، ففي السؤال السابع أجابت طالبات المجموعة الضابطة أنه عند توصيل سلك بين قطبي البطارية مباشرة فإن ذلك يؤدي إلى شحن البطارية، كما فسر بعض الطالبات أن الشحنة تستهلك في السلك، بينما فسر البعض الآخر من الطالبات أن الشحنة تستهلك في المقاومة والتفسير الصحيح هو أنه عند توصيل سلك بين قطبي البطارية مباشرة فإن ذلك يؤدي إلى تفريغ البطارية وذلك بسبب توقف التفاعلات الكيميائية في البطارية، وقد يعود ذلك بسبب اعتقادهن أن البطارية هي مصدر الشحنات وهذا ظهر في السؤال السادس وبالتالي فإن الشحنات تنتهي بسبب استهلاكها في الدائرة.

أما في السؤال التاسع فأجابت طالبات المجموعة الضابطة أن المنصهر يصنع من مواد عازلة مثل الزجاج، وذكرت بعضهن أن السبب وراء ذلك حتى يتحمل الفولتية الكبيرة، في حين ذكرت بعضهن الآخر أن السبب وراء ذلك حتى لا يوصل التيار الكهربائي، والمفهوم الصحيح أن المنصهر يصنع من مواد سريعة الانصهار مثل الرصاص والسبب العلمي لذلك حتى ينقطع عند زيادة شدة التيار الكهربائي، ويلاحظ انتشار التصور البديل في المجموعة الضابطة ولا يوجد في المجموعة التجريبية وذلك لأن الطالبات في المجموعة التجريبية عملت على تفكيك المنصهر وملاحظة الأجزاء المكون منها، وهذا يتفق مع دراسة غونستون ومالهيل وماكترك (Gunstone, Mulhall, & McKittrick,. 2009) التي أثبتت فعالية النمذجة في تعديل التصورات البديلة في المفاهيم الكهربائية. كما عملت المجموعة التجريبية على محاكاة عمل المنصهر باستخدام برنامج التمساح الفيزيائي، وباستخدام الدوائر الحقيقية أيضا، وهذا يتفق مع دراسة جاكولا، ونورمي، و فيرمانز، (Jaakkola, Nurmi, & Veermans, 2011) التي تشير إلى أنه عند تعليم الطلبة عن الدوائر الكهربية، يمكنهم الحصول على فهم أفضل عندما يكون لديهم فرصة لاستخدام المحاكاة والدوائر الحقيقية في موازاة استخدام محاكاة الكمبيوتر. وفي السؤال الحادي عشر أجابت طالبات المجموعة الضابطة أن الشحنات الكهربائية تتسارع عندما تعبر خلال مقاومة كهربائية، وذلك لأن المقاومة لا تؤثر على حركة الشحنات، والصحيح أن الشحنات الكهربائية عندما تعبر خلال المقاومة الكهربائية فإن سرعتها تتباطأ لأن المقاومة تعرقل حركتها، ويلاحظ عدم وجود تصور مع طالبات المجموعة التجريبية لأن المعلمة استخدمت الرسوم الكاريكاتورية التي توضح وظيفة المقاومة كما استخدمت أسلوب المشابهات حيث شبهت الدائرة الكهربائية بالدائرة المائية، فشبهت المقاومة بالصنبور وشبهت الشحنات بالماء وهذه الاستراتيجية أثبت فعاليته في دراسته (Tsai, 2003).

رابعاً: الكهرومغناطيسية:

يوضح الجدول (٥) النسب المئوية للتصورات البديلة والتصورات العلمية الصحيحة في اختبار المفاهيم الكهربائية لمفهوم الكهرومغناطيسية.

الجدول (٥): النسب المئوية للتصورات البديلة والتصورات العلمية الصحيحة في اختبار المفاهيم الكهربائية لمفهوم الكهرومغناطيسية

رقم السؤال	نسبة التكرارات (%)								التفسير					
	أ		ب		ج		د		١		٢		٣	
	ضابطة	تجريبية	ضابطة	تجريبية	ضابطة	تجريبية	ضابطة	تجريبية	ضابطة	تجريبية	ضابطة	تجريبية	ضابطة	تجريبية
١٠	٤٠	٠	١٢	٠	٧٦	١٠٠	٨	٠	٣٦	٢٨	٢٨	٠	٣٢	٧٢
١٢	٤٠	٦٨	٢٨	٨	١٦	١٢	١٦	١٢	٣٢	١٠٠	٤٠	٠	٢٨	٠
١٣	٢٨	١٦	٤٤	٨٤	٤٠	٠	٨	٠	٢٤	٨٠	٢٨	٨	٤٨	١٢

يتضح من الجدول (٥) ان هناك تصورات بديلة لدى طالبات المجموعة التجريبية في مجال الكهرومغناطيسية، وقد يعود السبب في ذلك إلى وجود خصائص مشتركة بين المصطلحات العلمية في المفاهيم المتضمنة في هذا المجال مثل بين المولد الكهربائي والمحرك الكهربائي كما يظهر ذلك في السؤال الثالث عشر، وهذا ما أكدته دراسة أندرسون، ولوكس وجنس وديركنج (Anderson, Lucas, Ginns, & Dierking., 2000) والتي دعت إلى ضرورة تشخيص التصورات البديلة. كما قد يعود ذلك إلى صعوبة تعلم المفاهيم السابقة لتعلم مفاهيم جديدة كما هو الحال في السؤال الثاني عشر حيث ذكرت طالبات المجموعة الضابطة أن الأشخاص يستطيعون التنبؤ بمقدار الزيادة في فاتورة الكهرباء عند شرائهم جهاز جديد للمنزل وذلك من خلال معرفتهم للمقاومة في مواصفات الجهاز، كما فسرت ذلك لأنها تعطي معلومات عن مقدار الطاقة التي يبددها الجهاز الكهربائي في وحدة الزمن، بينما فسرت بعض منهن ذلك لأنها تعطي معلومات عن الطاقة التي ينتجها الجهاز الكهربائي في وحدة الزمن، والصحيح أن الأشخاص

يستطيعون التنبؤ بمقدار الزيادة في قيمة فاتورة الكهرباء عند شرائهم جهاز كهربائي جديد وذلك من خلال قيمة القدرة في مواصفات الجهاز وذلك لأنها تعطي معلومات عن الطاقة التي يستهلكها الجهاز الكهربائي في وحدة الزمن. ويلاحظ عدم وجود تصورات بديلة لدى طالبات المجموعة التجريبية في هذا السؤال حيث توصلت جميع طالبات المجموعة التجريبية للمفهوم الصحيح للقدرة وذلك لأن المعلمة استخدمت الرسوم الكاريكاتورية التي توضح أهمية معرفة قيمة القدرة عن شراء أي جهاز كهربائي، كما أن الدليل يحوي على العديد من الأنشطة والمشاريع التي تتطلب منهن الرجوع للأجهزة الموجودة في المنزل وإيجاد قيمة القدرة وحساب القيمة المتوقعة لفاتورة الكهرباء.

ويمكن تفسير النتيجة العامة أن الدعائم التعليمية لها قدرة جيدة في تعديل التصورات البديلة كونها إحدى استراتيجيات النظرية البنائية، ففيها يتعرف المعلم على المعلومات السابقة للمتعلم ويستخدمها كأساس لبناء معرفته الجديدة، ثم يعمل المعلم على تقديم النموذج التدريسي حيث يقدم المعلم نموذجا للأداء المثالي للمهمة المطلوبة أمام الفصل، ويطلب من المتعلمين أن يفكروا بصوت عال في الأداء المطلوب منهم، ويقدم لهم المعينات البصرية التي تساعدهم في أداء المهمة، ثم يُوزع المتعلمون إلى مجموعات ويطلب منهم أداء المهمة أو المهارة المطلوبة منهم من خلال المجموعة ويقدم لهم خلال هذه الخطوة المساعدات اللفظية: كالتفسيرات وبطاقات الأسئلة، وغيرها من المساعدات اللفظية التي تتناسب مع المهمة المطلوبة، والتلميحات غير اللفظية، ثم يعمل المعلم على إزالة الدعم تدريجيا حيث ينقل المهمة أو المهارة للمتعلم ويطلب من كل متعلم أن يؤدي المهمة أو المهارة منفردا، ويقوم خلال ذلك بمراجعة أداء كل متعلم للمهمة أو المهارة ويقدم لهم نوعين من التغذية الراجعة وهما: التغذية الراجعة التأكيدية في حال الأداء الصحيح للمهمة، والتغذية الراجعة التصويبية في حال الفشل في أداء المهمة، ثم يعمل المعلم على إزالة الدعم كليا وذلك بعد أن يتأكد من إتقان المتعلم للمهمة، وفيها يطبق المتعلم المهارة في مواقف جديدة، ثم ينتقل لأداء مهارة جديدة، وهذا يتفق مع المقترحات التي قدمها أمبوسعيدي والبلوشي (٢٠١٣) من أجل تذليل صعوبة تعلم المفاهيم العلمية ومنع تكون التصورات البديلة وهي:

- الفعل أولا ثم الكلمات، أي أن المعلم يخطط للحصة بطريقة يبدأ الطلبة بالأنشطة، ثم يقوم بتوضيح المعلومات من الأنشطة، وإكسابها للطلبة، وهنا على المعلم أن يستخدم الأساليب التدريسية التي تعين على ذلك.
- حمل المفهوم الجديد في أثناء التدريس: أي أن على المعلم أن يضع في الاعتبار في أثناء التخطيط للدرس أن هناك مفهوما أو مفاهيم جديدة يجب أن تكسب للطلبة. وبالتالي فإن الأنشطة، والأسئلة المقدمة في الحصة يجب أن تركز على هذا الجانب.
- علم المفهوم للآخرين: ويقصد به بأن يطلب المعلم من الطلبة تعليم بعضهم البعض من خلال المناقشات، وطرح الأسئلة؛ لأن الطلبة يكونون في بعض الأحيان أقدر على توصيل المعلومات إلى بعضهم من المعلم نفسه.
- لا تجعل المفهوم يموت: ويقصد به ألا يغفل المعلم المفهوم، إذ عليه تذكير الطلبة به كلما سنحت الفرصة لذلك في الحصص المختلفة، كما يجب أن يكون هناك تطبيق لذلك المفهوم؛ حتى يترسخ في ذهن الطلبة.

كما أن الدعائم التعليمية تشتمل على العديد من الاستراتيجيات الأخرى التي يستخدمها المعلم خلال مراحل تطبيق استراتيجية الدعائم، والعديد من هذه الاستراتيجيات ثبتت فاعليتها في تعديل التصورات البديلة وكأمثلة على ذلك استراتيجية حل المشكلات بالأقران (أمبوسعيدي، والبلوشي، ٢٠١٤)، واستراتيجية التعلم بالمتشابهات (الرفيدي، ٢٠٠٧)، والتجارب العلمية (الدهمش،٢٠١٤ ؛ العطار، ٢٠٠١؛ Zacharia, 2007)، والنمذجة (أمبوسعيدي، والصابري، ٢٠١٧)، وبرامج المحاكاة الحاسوبية (البعلي،٢٠٠٢؛ الدهمش، والأشول، والحمادي، ٢٠١٥؛ محمد،٢٠٠٥؛ ملكاوي، والمعمري،٢٠١٦)، الوسائل المتعددة (السيد، ٢٠٠٢؛ اللولو، ٢٠٠٧)، و خرائط المعلومات (أبو طير، ٢٠٠٩؛ تيس، ٢٠٠٨؛ السيد، ٢٠١٣؛ عبد السميع، ٢٠١٥؛ الناقة، ٢٠١١)، و الرسوم الكرتونية (الأشقر، ١٠١٣؛ شريف، ٢٠١٤؛ عبد الرحمن، ٢٠١٦).

وأظهرت نتائج الدراسة فعالية الدعائم التعليمية، وهذا يتفق مع معظم نتائج الدراسات التي اهتمت باستخدام نماذج واستراتيجيات علاجية لتعديل التصورات البديلة في المفاهيم الكهربية مثل (الأصهب، ٢٠٠١؛ الخولي، ٢٠٠٣؛ العطار، ٢٠٠١؛ Baser,

2006; Çepni,& Keleş, 2006; Kucukozer,& Kocakulah, 2008; Sencar,& Eryilmaz, 2004; Taşlıdere,& Eryılmaz, 2009; Zacharia, 2007; Tsai, 2003)

التوصيات والمقترحات:

خلصت الدراسة الحالية إلى العديد من التوصيات منها:

١. ضرورة الكشف عن التصورات البديلة للطلبة قبل البدء في تدريس موضوع معين، مما يساعدهم على اكتساب المفاهيم السليمة.
٢. تشجيع المعلمين على استخدام الدعائم التعليمية وطرائق التدريس المناسبة لتعديل التصورات البديلة.
٣. تضمين درس مطبق وفق الدعائم التعليمية ونبذة مختصرة عنها في دليل المعلم.
٤. تضمين موضوع الدعائم التعليمية من ضمن مقررات تدريس العلوم في برامج إعداد المعلم في مؤسسات التعليم العالي، وضمن برامج تأهيل المعلم وتدريبه في المركز التخصصي لتدريب المعلمين.

كما تقترح القيام بمجموعة من الدراسات منها:

١. دراسة أثر الدعائم التعليمية على متغيرات أخرى كمهارات التفكير العليا، واكتساب مهارة حل المشكلات، والاتجاهات العلمية، وغيرها من المتغيرات الأخرى ذات العلاقة بتدريس العلوم.
٢. دراسة أثر الدعائم التعليمية على التحصيل الدراسي واكتساب المفاهيم العلمية لذوي الاحتياجات الخاصة.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. أبو زيد، صلاح. (٢٠١٤). فعالية الدمج بين استراتيجيتي السقالات التعليمية والخرائط الذهنية في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية المفاهيم الجغرافية وبعض مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ،٥٦، ١٥– ٥٧.
٢. أبو طير، بلال. (٢٠٠٩). فعالية توظيف خرائط المعلومات في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية لطلاب الصف الثامن الاساسي. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الاسلامية، كلية التربية، غزة، فلسطين.
٣. أبو عاذرة، سناء. (٢٠١٢). تنمية المفاهيم العلمية ومهارات عمليات العلم. ط١. عمّان. دار الثقافة.
٤. أبو علام، رجاء. (٢٠٠٣). التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج SPSS. ط١. القاهرة، دار النشر للجامعات.
٥. الأشقر، محمد (٢٠١٣). فعالية استخدام الرسوم الكرتونية في تصويب التصورات البديلة لبعض المفاهيم الهندسية لدى طلاب الصف السادس الأساسي بغزة. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة.
٦. الأصهب، ناصر. (٢٠٠١). أثر استخدام اسلوب المماثلة في تعديل المفاهيم الخطأ للتيار الكهربائي الثابت لدى طلاب الصف العاشر الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، كلية التربية، الأردن.
٧. أمبوسعيدي، عبد الله، والبلوشي، سليمان، والشعيلي، علي. (٢٠١٣). التصورات البديلة في العلوم دليلك إلى تصحيحها. جامعة السلطان قابوس.
٨. أمبوسعيدي، عبد الله؛ والبلوشي، سليمان. (٢٠١٣). طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات عملية. ط٣. عمّان. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
٩. أمبوسعيدي، عبد الله؛ والبلوشي، سليمان. (٢٠١٤). أثر استخدام استراتيجية حل المشكلات بالأقران في اكتساب المفاهيم الوراثية وتعديل التصورات البديلة لدى طالبات الصف الثاني عشر بسلطنة عمان. المجلة الأردنية في العلوم التربوية،١٠(٢)، ١٣٣–١٤٤.

10. أمبوسعيدي، عبد الله؛ والصابرية، رحمة. (٢٠١٧). أثر التدريس بطريقة النمذجة في تعديل تصورات طالبات الصف الحادي عشر البديلة لمفاهيم حفظ الطاقة وكمية التحرك. مجلة الدراسات التربوية والنفسية،١١(١)، ٥٣-٧٠.
١١. أمبوسعيدي، عبد الله؛ والهنائي، مروة. (٢٠١١). التصورات البديلة للمفاهيم الفلكية لدى الطلبة المعلمين (تخصص العلوم) بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس،٩(٤)، ٣٥-٦٣.
١٢. البعلي، إبراهيم. (٢٠٠٢). فعالية استخدام برامج المحاكاة بالكمبيوتر في تصويب التصورات البديلة حول بعض مفاهيم الكيمياء الفراغية لدى طلاب كلية التربية. مجلة كلية التربية بجامعة بنها،١٢(٥٣)، ٢٣٢-٢٦٦.ةل
١٣. تيس، سيد. (٢٠٠٨). تطبيق استراتيجية خرائط المفاهيم بالمختبر لتعديل التصورات البديلة لمفاهيم بنية المادة. مجلة التربية العلمية ،٣٧(١٦٤)، ٣٠٢-٣١٤.
١٤. الجندي، أمنية؛ وأحمد، نعيمة. (٢٠٠٤، يوليو). دراسة التفاعل بين بعض أساليب التعلم والسقالات التعليمية في تنمية التحصيل والتفكير التوليدي والاتجاه نحو العلوم لدى تلميذات الصف الثاني الاعدادي. تم عرضها في المؤتمر العلمي السادس عشر: تكوين المعلم. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، مصر.
١٥. حافظ، أفنان (٢٠٠٦). أثر استراتيجية السنادات التعليمية باستخدام برمجيات العروض التقديمية في التحصيل الدراسي عند المستويات الدنيا لبلوم والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الاول الثانوي في مقرر الأحياء بالمدينة المنورة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طيبة، المدينة المنورة.
١٦. حسام الدين، ليلى. (٢٠١٠). تصحيح التصورات البديلة في موضوع الكهربية وعلاقته بالاستدلال العلمي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس،١٥٩، ٩٤- ١٤٤.
١٧. خطايبة، عبد الله. (٢٠٠٥). تعليم العلوم للجميع. عمّان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
١٨. الخميسي، عبد الله (٢٠١٥). أثر استراتيجية البيت الدائري على اكتساب المفاهيم العلمية والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف التاسع. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة صحار، سلطنة عمان.
١٩. الخولي، عبادة. (٢٠٠٣، مايو). فعالية التدريس بنموذج التعلم التوليدي في تصحيح التصورات البديلة لبعض المفاهيم الكهربية وتنمية الاتجاه نحو العلوم الفنية الكهربية. تم عرضها في المؤتمر العلمي الثامن بكلية التربية بطنطا: التعلم الذاتي وتحديات المستقبل. جامعة طنطا، طنطا، مصر.
٢٠. الدهمش، عبد الولي. (٢٠١٤). أثر استخدام التجارب البديلة قليلة التكلفة في تصحيح التصورات الخطأ والبديلة لمفاهيم المادة وخصائصها وحالاتها لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي. مجلة العلوم التربوية والنفسية ،١٥(١)، ١٧٩-٢٠٦.
٢١. الدهمش، عبد الولي، والأشول، هاشم، والحمادي، عبد الله. (٢٠١٥). أثر استخدام تجارب المحاكاة التفعالية في تصحيح التصورات الخاطئة والبديلة لمفاهيم المادة وخصائصها وحالاتها لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي. المجلة العربية للتربية العلمية ،٤، ٢٢-٤٦.
٢٢. رزوقي، رعد، ونجم، وفاء، وأحمد، زينب. (٢٠١٦). تدريس العلوم واستراتيجياته. عمّان، دار الميسرة للطباعة والنشر والتوزيع.
٢٣. الرفيدي، حسن محمد. (٢٠٠٧). فعالية استراتيجية التشبيهات في تعديل التصورات البديلة عن المفاهيم العلمية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي بمحافظة القنفذة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.
٢٤. زيتون، عايش. (١٩٩٤). أساليب تدريس العلوم. عمّان، دار الشروق.
٢٥. سليمان، خليل. (٢٠١٦). تصويب التصورات البديلة القائم على الدعائم المفاهيمية لمعلمي العلوم نحو قضايا الصحة الإنجابية واتجاهاتهم نحوه. مجلة التربية العلمية،١٩(٤)، ١١٣-١٥٧.

٢٦.السيد، سوزان. (٢٠١٣). فعالية استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية غير الهرمية في تصويب التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية وتنمية التحصيل وبقاء أثر التعلم في مادة الاحياء لدى طالبات المرحلة الثانوية بالسعودية. مجلة التربية العلمية ،١٦(٢)، ٦١- ١١١.

٢٧.السيد، يسري. (٢٠٠٢). توظيف اسطوانات الليزر المدمجة (CD-ROMs) في إطار التعلم الموديولي وأثره في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية والرضا عن الدراسة بمراكز الانتساب الموجه. مجلة التربية العلمية ،٥(٤)،١٢٧-١٩١.

٢٨.شريف، أسماء. (٢٠١٤). أثر استخدام الرسوم المتحركة في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم البيولوجية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي واتجاهاتهم نحوها. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الجامعة الأردنية، الأردن.

٢٩.الشهري، جميلة (٢٠١٥). فاعلية السقالات التعليمية في تدريس العلوم على تنمية التحصيل الدراسي لدى تلميذات المرحلة المتوسطة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

٣٠.عبد الرحمن، أحمد. (٢٠١٦). فعالية استراتيجية المفاهيم الكرتونية في تصويب التصورات البديلة الخاطئة للمفاهيم الجغرافية وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس ،٧٥، ٢٨٣-٣٣٨.

٣١.عبد السلام، عبد السلام (٢٠٠١). الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم .القاهرة، دار الفكر العربي.

٣٢.عبد السلام، عبد السلام (٢٠٠٥). فعالية أنموذج بنائي مقترح في تصويب تصورات تلاميذ الصف الخامس الابتدائي عن مفهوم الطاقة. ورقة عمل مقدمة في المؤتمر السنوي التاسع لمعلمي العلوم والرياضيات، لبنان، الجامعة الأمريكية في بيروت، دائرة التربية، المركز التربوي للعلوم والرياضيات، ص ١-٢١.

٣٣.عبد السميع، عبد العال. (٢٠١٥). برنامج قائم على الخرائط الذهنية لتنمية مهارات معالجة المعلومات وتصويب التصورات البديلة لبعض المفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس ،٦٣، ٨٣-١١٨.

٣٤.العطار، محمد. (٢٠٠١). فعالية التجارب العملية في تصويب التصورات البديلة حول بعض مفاهيم الكهربائية لدى الطلاب المعلمين. مجلة التربية العملية،٤(٣)، ١٣٧-١٧٠.

٣٥.عليان، شاهر. (٢٠١٠). مناهج العلوم الطبيعية وطرق تدريسها.ط١. عمّان. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٣٦.قابيل، سحر(٢٠٠٩). فاعلية استخدام النموذج التوليدي لتدريس العلوم في تنمية الاتجاهات التعاونية لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٣٧.الكبيسي، عبد الواحد(٢٠١٤). فاعلية استخدام استراتيجية الدعائم التعليمية على التحصيل الدراسي والتفكير التفاعلي لطالبات الأول المتوسط في الرياضيات. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الانبار، العراق.

38.اللولو، فدوى. (٢٠٠٧). أثر استخدام الوسائل المتعددة في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم التكنولوجية لطالبات الصف السادس الاساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة.كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

٣٩.محمد، ابراهيم. (2005). استخدام برامج المحاكاة بالكمبيوتر في تصويب التصورات البديلة. مجلة البحوث التربوية ،٥، ٢٧٤-٢٧٧.

٤٠.المشايخي. علي (٢٠٠٨). أثر دورة التعلم فوق المعرفية في تحصيل المفاهيم العلمية والاحتفاظ بها لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بسلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

٤١.ملكاوي، آمال؛ المعمري، راشد. (٢٠١٦). أثر استخدام المحاكاة الحاسوبية في تعديل التصورات البديلة الفيزيائية المتعلقة بالحركة الدورية لدى طلبة الصف الحادي عشر في سلطنة عمان. مجلة الدراسات التربوية والنفسية،١٠(٢)، ٣١٨-٣٣٨.

٤٢.الناشري، محمد (٢٠٠٨). التصورات البديلة عن بعض مفاهيم الوراثة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بمحافظة القنفذة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

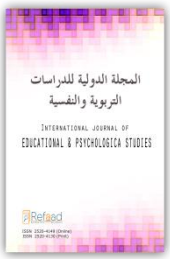
٤٣. الناقة، صلاح (٢٠١١). فعالية خرائط المعلومات في تعديل التصورات البديلة لمفاهيم الضوء لدى طالبات الصف الثامن الأساسي. رسالة ماجستير منشورة. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)،19(2)، ٩١-١١٥.
٤٤. الهنائي، ميمونة(٢٠١١). أثر استخدم طريقة المتشابهات في اكتساب المفاهيم العلمية والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف التاسع الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

[1] N. Afara, & I. Osta, Zoubeir. (2007). Students' alternative conception about electricity and effect of inquiry- based teaching strategies. International Journal of Science and Mathematics Education. 7, 103- 132
[2] S. M. Al-Balushi, (2009). Factors Influencing Pre-Service Science Teachers 'Imagination at the Microscopic Level in Chemistry. International Journal of Science and Mathematics Education, 7(6), 1089-1110.
[3] S. Al-Balushi, A. Ambusaidi, A. Al-Shuaili,& N. Taylor, (2012). Omani twelfth grade students' most common misconceptions in chemistry. Science Educational International, 23(3), 221-240
[4] Y. An, (2010).Scaffolding wiki-based, Ill-structured problem solving in an online environment. MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, 6 (4).
[5] D. Anderson , K. B.Lucas, I. S.Ginns , & L. D. Dierking, (2000). Development of knowledge about electricity and magnetism during a visit to a science museum and related post-visit activities. Science Education, 84(5), 658-679.
[6] M. Baser, (2006). Effects of conceptual change and traditional confirmatory simulations on pre-service teachers' understanding of direct current circuits. Journal of Science Education and Technology, 15(5-6), 367-381.
[7] F. Bolstad , T. Kanamaru, & A. Tajino, (2011). Laying the groundwork for ongoing learning: a scaffolded approach to language education in Japanese elementary schools and beyond. Unpublished Dissertation, Kyoto University, Japa
[8] S. Çepni, & E. Keleş, (2006). Turkish students' conceptions about the simple electric circuits. International Journal of Science and Mathematics Education, 4(2), 269-291.
[9] R. Dilber, & B. Dozgon, (2008). Effectiveness of analogies on student success and elimination of misconception. Journal Physic Education, 2(3), 761-789.
[10] M. Erol, & E. Bilal, (2009). Investigating student conception of some electricity concepts. Journal Physic Education, 3(2), 1460-1480.
[11] C. M. Galloway, (2001). Vygotsky's Constructionism. In M. Orey (Ed.), Emerging perspectives on learning, teaching, amd technology. Retrieved (14\4\2017) from http://epltt.coe.uga.edu/
[12] R. Gunstone, P. Mulhall, & B. McKittrick, (2009). Physics teachers' perceptions of the difficulty of teaching electricity. Research in Science education, 39(4), 515-538.
[13] T. Jaakkola, S. Nurmi, & K. Veermans, (2011). A comparison of students' conceptual understanding of electric circuits in simulation only and simulation-laboratory contexts. Journal of Research in Science Teaching, 48(1), 71-93.
[14] H. Kucukozer & S. Kocakulah, (2008). Effect of simple electric circuits teaching on conceptual change in grade 9 physics course. Journal of Turkish Science Education, 5(1) Retrieved from https://search.proquest.com/docview/1658765267?accountid=27575
[15] L. Lipscomb, J. Swanson & A. West, (2004). Scaffolding. In M. Orey (Ed.), Emerging perspectives on learning, teaching, and technology. Retrieved (14\4\2017), from http://epltt.coe.uga.edu
[16] J. McKenzie, (1999). Scaffolding for success. The Educational Technology Journal, 9(4), 12.

[17] M. Pedaste & T. Sarapuu, (2006). Developing an effective support system for inquiry learning in a web-based environment. Journal of Computer Assisted Learning, 22, 47-62.
[18] S. Psycharis, G. Chalatzoglidis, & M. Kalogiannakis, (2013). Moodle as a learning environment in promoting conceptual understanding for secondary school students. Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 9(1), 11-21.
[19] B. J. Reiser, (2004). Scaffolding complex learning: The mechanisms of structuring and problematizing student work. The Journal of the Learning Science, 13(3), 273–304
[20] A. İ. Şen & I. Aykutlu, (2008). Using Concept Maps as an Alternative Evaluation Tool for Students' Conceptions of Electric Current. Eurasian Journal of Educational Research (EJER), (31).
[21] S. Sencar & A. Eryilmaz, (2004). Factors mediating the effect of gender on ninth-grade Turkish students' misconceptions concerning electric circuits. Journal of Research in Science Teaching, 41(6), 603-616
[22] K. D. Simons & P. A. Ertmer, (2006). Scaffolding teachers' efforts to implement problem-based learning. International Journal of Learning, 12(4), 319-328
[23] E. Taşlıdere & A. Eryılmaz, (2009). Alternative to traditional physics instruction: Effectiveness of conceptual physics approach. Eurasian Journal of Educational Research, 35, 109-128..
[24] C. C. Tsai, (2003). Using a conflict map as an instructional tool to change student alternative conceptions in simple series electric-circuits. International journal of Science Education, 25(3), 307-327.
[25] P. Warwick & B. Molock, (2003). Scaffolding speech and writing in the primary classroom: a consideration of work with literature and science pupil group in the USA and UK. Journal of Research in Reading, 37(2), 54-63.
[26] Z. C. Zacharia, (2007). Comparing and combining real and virtual experimentation: an effort to enhance students' conceptual understanding of electric circuits. Journal of Computer Assisted Learning, 23(2), 120-132

International Journal of Educational and Psychological Studies – Vol. 4, No. 1, 2018, pp. 22 - 41
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130
Available online at http:// www.refaad.com



The Effect of Scaffolding Instructions in Correcting the Alternative Conceptions among 9th Grade Female Students in the Sultanate of Oman

Wifaq K. Alsaidi

Physic Teacher - N. ALBatinh Governorate - Ministry of Education - Sultanate of Oman

Abdullah K. Ambusaidi

Prof at Curriculum and Instruction Department - Sultan Qaboos University - Sultanate of Oman

ambusaidi40@hotmail.com

Abstract:

The aim of the study was to investigate the effect of the scaffolding instructions in correcting the alternative conceptions among 9th grade female students in Sultanate of Oman. The study used semi-experimental approach. It consisted of 62 female students of 9th grade in North ALBatinh Governorate/ Sultanate of Oman. The sample of the study was divided into two groups experimental group (n = 33 students) taught the electrical concepts by using scaffolding instructions and a control group (n =29 students) which was taught by conventional method.

To achieve the study aim, the researchers designed teaching manual in how to use scaffolding instruction to teach the experimental group. In addition, a student manual and electronic profile containing PowerPoint presentations and videos were prepared and used. The validity of teaching manual was checked by competence specialists. An identification of the alternative conceptions test was designed. Both the validity and reliability (0.84) of the test were checked.

The findings of the study showed that there were reduced in alternative conceptions in electrical concepts in experimental group compared to control group.

Keywords: electrical concepts, Scaffolding Instructions, Alternative Conceptions, Female Students, 9th Grade).

International Journal of Educational and Psychological Studies – Vol. 4, No. 1, 2018, pp. 42 – 56
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130
Available online at http:// www.refaad.com

معتقدات معلمات الرياضيات في مدينة الرياض حول التقويم التكويني

عائشة محمد خليفة

أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية – جامعة تبوك
albalawi.aishah@gmail.com

الملخص:

تركز هذه الدراسة على استكشاف معتقدات معلمات الرياضيات حول التقويم التكويني، وأبرز الممارسات التقويمية التي تمارسها المعلمات أثناء عملية التدريس. وقد بلغت عينة الدراسة (٤٠) معلمة رياضيات في مدارس منطقة شمال الرياض، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي لتحقيق الهدف من الدراسة. وقد أظهرت النتائج أن هناك تجانسًا في موافقة جميع أفراد العينة على الغرض من استخدام التقويم التكويني وهو إحاطة التلاميذ بمستواهم حيث حققت هذه العبارة أعلى متوسط حسابي، وفيما يتعلق بالاستراتيجيات التقويمية المتبعة أثناء التدريس فقد حققت عبارة " أهتم بالملاحظة الصفية لتلميذاتي" أعلى متوسط حسابي. وأشارت عينة الدراسة إلى أن عدم كفاية الحصة الدراسية، وكثافة أعداد التلميذات في الفصل الواحد يحد من ممارسة المعلمات لاستراتيجيات التقويم التكويني. وفي ضوء تلك النتائج خلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: التقويم، التقويم البنائي، التغذية الراجعة، التحصيل الأكاديمي.

المقدمة:

تعد العملية التعليمية من أهم العمليات الحيوية التي تؤثر في تقدم المجتمع وتطوره، وتشمل العملية التعليمية سلسلة من العناصر المترابطة والتي لا يمكن عزلها عن بعضها البعض، ابتداءً بتخطيط التدريس وانتهاءً بتقويم التدريس. فعناصر المنظومة التعليمية مُسخرة من أجل تحسين مخرجات التعلم لدى المتعلم وإعداد الخريج القادر على إدارة شئون حياته ومجتمعه، ومن هنا فإن عملية التقويم لا تقل أهمية عن باقي عناصر منظومة التدريس حيث يعد التقويم ركناً أساسيًا في العملية التعليمية ،ولذلك فإن أي محاولة لإصلاح التعليم لا بد أن تشمل تطويرًا لفلسفة التقويم وطرائقه، ولقد برز في الآونة الأخيرة اهتمام بالتقويم نتيجةً للتطور في نظريات التعليم والتعلم فلم يعد التقويم تقويمًا منفصلًا يهدف إلى تصنيف وترتيب الطلاب، بل أصبح متلازمًا مع التدريس بحيث يعمل على توفير تغذية راجعة للمعلم والطلاب، وهو أسلوب يتداخل مع عملية التعليم والتعلم بشكل بنائي من أجل إتقان التعلم وتحسين العملية التعليمية. (قاسم والباز،٢٠١٥: ١٩)

وتشمل عملية تقويم المنهاج التعليمي عدة مجالات، منها تقويم عناصر المنهاج المتمثلة في (الأهداف، المحتوى، الأنشطة، التقويم). وتقويم عمليات المنهاج والمتمثلة في (التصميم، التنفيذ، التطوير، تقويم التقويم). كما تشمل تقويم عمليات التعليم والتعلم

(طرائق التدريس، أساليب التقويم، استخدام الأنشطة، استخدام الوسائل التعليمية). بالإضافة إلى تقويم العمليات المؤثرة في المنهاج وتشمل (عمل المدرسة، عمل المعلم، بيئة المدرسة، خصائص المتعلمين). (الفتلاوي، ٢٠٠٥: ١٠٥)

ويعد تقويم الطلبة مرحلة حساسة ومهمة من مراحل العملية التعليمية وأكثرها ارتباطًا بالتطوير التربوي الذي يسعى إليه الكثير من الأنظمة التربوية بفلسفاتها المختلفة، فهو الوسيلة التي تمكن القائمين على عملية التعلم والتعليم من الحكم على فعاليتها من حيث النتائج المطلوبة ومدى ملاءمتها لمستويات وقدرات الطلبة العقلية والنفسية.

إن التقويم بمفهومه الحديث تجاوز الفهم التقليدي لعملية تقويم تعلم الطلبة القائم على استظهار ما لدى الطلبة من فروق ومهارات فردية تقاس باختبارات تحصيلية لا تعكس في الغالب ما يملكه الطالب من قدرات ترتبط بعمليات التفكير العليا. (البشير، ٢٠١٥: ٢٤٤)

أهمية التقويم في التعليم:

تؤكد النظرة الحديثة للتعلم على الترابط الكبير بين التقويم وعملية التعليم حيث إنهما جزء واحد من عملية متكاملة ويسيران معاً بشكل متلازم، فالتقويم يؤثر بصورة مباشرة وغير مباشرة على التعليم، فهو يؤثر بصورة مباشرة لأنه يوفر التغذية الراجعة الضرورية لتحسين التعلم، ويؤثر بصوره غير مباشرة لأن التدريس عادة يوجه نحو المهارات التي سيتم تقويمها عند المتعلم (مجيد،٢٠١١: ١٨-١٩)

والتقويم يزود التعليم ببيانات تكوينية وبيانات ختامية، فالبيانات الختامية تهدف إلى تحديد الدرجات وترتيب مستوى الطلاب عند المحطات الأخيرة للتعليم، أما البيانات التكوينية فتقدم معلومات للممارسة التعليمية وقت حدوثها وحيث يكون هناك متسع من الوقت لإجراء التعديلات المطلوبة من أجل سير تعلم الطلاب. (كيرنز وفوجارتي، ٢٠١٣: ٢٥.٢١).

مفهوم التقويم التكويني والغرض من استخدامه في العملية التعليمية:

يمكن أن يفسر التقويم التكويني (البنائي) بأنه الأنشطة اليومية والاستراتيجيات التقويمية البسيطة التي يستخدمها المعلمون مع طلابهم و يتم دمجها طوال فترة تعليم الدرس بحيث تقدم معلومات تستخدم كتغذية راجعة تخبر المعلم عن فاعلية التعليم كما تخبر الطالب عن التقدم في إتقانه، ولكي يكون التقويم تكوينياً لابد من مراعاة عدة أمور منها أولًا: أن يستخدم التقويم للتعرف على الطلاب الذين يواجهون صعوبة، ثانيًا: أن يعطى هؤلاء الطلاب وقتًا ودعمًا إضافيًا ليكتسبوا المهارة المستهدفة، ثالثًا: أن يعطى الطلاب فرصة أخرى لإظهار ما تعلموه فعلًا، ومن هذا المنطلق يظهر لنا أن التقويم التكويني (البنائي) جزء لا يتجزأ من عملية التعليم والتعلم . (بيلي وجاكسيك، ٢٠١٤: ١٦).

ويشير "البرصان" إلى وجود عدة مسميات للتقويم البنائي في أدبيات التربية، منها التقويم التكويني والتقويم البنائي والتقويم المرحلي، وكلها مسميات صحيحة تتفق على أن التقويم أثناء عملية التدريس عملية مستمرة مرافقة للعملية التعليمية حيث يوفر هذا النوع من التقويم تغذية راجعة تهدف إلى تحسين العملية التعليمية. (البرصان، ٢٠١٥: ٩٨).

كما عرف المؤتمر الدولي للأبحاث والابتكار والسياسة **(CERI, 2008)** التقويم التكويني بأنه جزء من العملية التعليمية التي تهدف إلى توفير المعلومات اللازمة بشكل مستمر وهو يشمل تقويم المعلمين والطلاب في الوقت نفسه بهدف تكييف عملية التعليم والتعلم وإدخال التعديلات المناسبة.(المعشي،٢٠١١: ٢٨)

ويهدف هذا النوع من التقويم إلى تشخيص نواحي القوة والضعف لدى الطالب مما يساهم في توفير التغذية الراجعة المناسبة والمستمرة له، وهذا بدوره يعمل على توفير إثارة دافعية الطلاب نحو التعلم من خلال اطلاعهم على نتائجهم باستمرار. كما يهدف إلى مساعدة المعلم في تحديد استراتيجيات وأساليب التدريس المناسبة لمستويات وقدرات طلابه وبما يحقق أهداف المحتوى إضافةً إلى تثبيت التعلم وزيادة الاحتفاظ به وقد يحد التقويم التكويني من سلبيات اختبارات نهاية الفصل الدراسي. (المعشي، ٢٠١١: ٢٦)

وذكر الكندري (٢٠١٦: ١٥٨) أنه يمكن استخدام عدد من الأساليب والأدوات للتأكد من تعلم التلاميذ للمادة العلمية، فقد يطرح المعلم أسئلة شفهية أثناء الحصة الدراسية، وقد يجري اختبارًا قصيرًا وقد يطلب من التلاميذ حل عدد من التمارين ويمكن أن يستخدم قوائم التقرير في الدروس العملية، وقد يصمم المعلم نوعًا من الاختبارات التشخيصية لتغطية وحدة من وحدات المنهاج الذي يقوم بتدريسه.

ويرى تيرني وتشارلند **(Tierney and Charland, 2007)** أن التقويم التكويني يجب أن يتكون من العناصر الرئيسة التالية:

١. تحديد الأهداف التعليمية المراد تحقيقها بوضوح.
٢. استخدام أدوات متنوعة ومناسبة للحصول على معلومات التعلم.
٣. تسجيل ردود الفعل بهدف تحسين عملية التعليم والتعلم.
٤. المشاركة الفاعلة والنشطة من قبل الطلاب. (المعشي، ٢٠١١: ٢٧)

ويعود الاهتمام الحالي بالتقويم البنائي إلى العمل المميز الذي قام به **(William & Black)** في عام ١٩٩٨والذي يحمل عنوان "داخل الصندوق الأسود" وهو تحليل متعمق للأبحاث حول التقويم وتوصل إلى نتيجتين هما:

١. كان بمقدور الطلاب الذين علّمهم معلمون دمجوا التقويم بالتعليم أن ينجزوا في ستة أو سبعة أشهر ما يستغرق سنة بدون تلك العملية.

٢. إن هذه التحسينات تبدوا متسقة عبر البلدان وعبر المستويات العمرية وعبر المواد الدراسية.

وقد أثارت هاتان النتيجتان الكثير من الباحثين في المجال التربوي مما دفعهم إلى التقصي عن طبيعة استراتيجيات التقويم التي تعزز التعلم والغرض من استخدام هذه الاستراتيجيات والتي تتمثل في الأساس في تحسين تعلم الطلاب. (المزروع، ٢٠١٤: ٢٨٤)

إضافة إلى ما أكدته العديد من الأبحاث العربية والعالمية من ضرورة تعزيز ممارسات التقويم التكويني (البنائي) في الفصول الدراسية من خلال تطوير مهارات المعلمين عند استخدام الممارسات التقويمية الصفية، والتركيز على تأثير التقويم التكويني على نمو التعلم، والبحث في العوائق التي تحول دون استخدامه في الفصول الدراسية، وأوصت المؤتمرات العربية بوضع إطار مرجعي خليجي حول سياسات التقويم التكويني، وجعله متوفرًا للقيادات التربوية والممارسين التربويين في دول الخليج العربي. إضافة إلى تضمين الممارسات الصفية ضمن برامج التعليم ٢٠٣٠، والاهتمام بتدريب المعلمين وتحفيزهم لجعل التقويم التكويني عنصراً أساسيًا من عناصر العمل المدرسي. (التربية،٢٠١٧: ٣٦-٣٧)

وقد تناول الأدب التربوي العديد من الدراسات التي ناقشت الممارسات التقويمية التي يستخدمها المعلم اثناء تنفيذ عملية التدريس وذلك لما لتلك الممارسات من أهمية كبيرة في تحسين عملية التعليم. ومن هذه الدراسات دراسة نوعية أجرتها اوستن هارد **(Austin Hurd, 2016)** قامت فيها باستكشاف كيفية إدارة المشاركين لعملية التقويم التكويني وذلك من خلال الملاحظة، المقابلات الشخصية، السجلات. حيث استعانت الباحثة بعينة من (٦) معلمين للمرحلة المتوسطة في ضواحي متشجن، وتوصلت نتائج الدراسة بأن أدوات التقويم التكويني المستخدمة كانت متشابهة بالنسبة لجميع المشاركين والتي كان الغرض منها تبادل الحوار والنقاش حول المعلومات التي تم تدريسها، ومن ثم تقديم التغذية الراجعة الفردية، وأكد المشاركون أن التقويم التكويني أتاح لهم التعديل على تخطيط التدريس كما أشار المشاركون أن الوقت كان عاملاً مهماً لتحديد ملاءمة وسهولة استخدام استراتيجية التقويم التكويني. وبمراجعة النتائج النهائية نجد أن بعض المشاركين هم فعلًا ممن استطاع إيجاد الطريقة الأمثل لتحقيق الهدف والغرض من التقويم التكويني بصورة صحيحة.

وسعت دراسة البرصان (٢٠١٥) إلى تحليل الممارسات التقويمية التكوينية المتعلقة بالواجبات والممارسات الصفية غير الاختبارية المستخدمة من قبل معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة، حيث تكونت عينة الدراسة من ٢٠٣ معلم ومعلمة وزعت عليهم استبانة لقياس ممارسات التقويم التكويني والختامي، أشارت النتائج إلى أن من أكثر الممارسات التقويمية استعمالًا؛ اكتفاء المعلمين بالأسئلة

الموجودة في الكتاب المدرسي ، أما من ناحية الأقل شيوعًا فكانت مشاركة الطالب في تحديد وتصحيح الواجب البيتي ذاتيًا أو جماعيًا الأمر الذي يفقد الطالب مهارة التقويم الذاتي، وأوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على أساليب التقويم التكويني.

وقامت ماري جيوجيقان **(Geoghegan, 2014)** بعمل مقابلة شخصية متعمقة وتدوين ملاحظاتها خلال زيارتها للمشاركين (عينة الدراسة) من معلمي المرحلة الابتدائية بهدف معرفة الممارسات التقويمية التي يستخدمها المعلمون لتقييم أداء الطلاب في سياق تعلم مهارات القراءة والكتابة. وأعرب المعلمون أن استخدامهم للتقويم التكويني كان لغرض أعمال تقرير المتابعة، ووضع الطلاب في مجموعة القدرات، المساعدة في إعادة التدريس. وقد أثرت هذه الدراسة في فهم المعلمين لحقيقة التقويم التكويني وأنه يجب أن يستخدم كدليل لتحسين التدريس في الصف ومساعدة الطلاب في اكتشاف أهداف التعلم.

وقدمت المزروع (٢٠١٤) دراسة عن واقع التقويم التكويني من وجهة نظر معلمات العلوم في ضوء عناصر التقويم التكويني الأربعة التي ذكرتها مارجريت هرتج، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى تقارب درجة استجابة أفراد العينة حول اعتقادهم بأن التقويم التكويني يمارس لأجل تقديم التغذية الراجعة للطلاب وللمعلم. وأوضحت هذه الدراسة أن المعلمات يمارسن ثلاثة من عناصر التقويم التكويني بشكل دائم وهي على الترتيب: التغذية الراجعة للطلاب والمعلم، التقدم إلى الأهداف المنشودة في التعليم، تحديد الفجوة بين مستوى التعليم الحالي والأهداف التعليمية المرغوب فيها. وتؤكد هذه الدراسة بأن هناك حاجة لتنمية وعي المعلم بالتقويم التكويني وكيفية تطبيقه.

كما هدفت دراسة قدمها الجعيد (٢٠١٢) إلى التعرف على درجة استخدام معلمي اللغة العربية للتقويم التكويني في تدريس مادة القراءة لطلبة المرحلة المتوسطة واتجاهاتهم نحوه، وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام المعلمين لأساليب التقويم التكويني كانت بدرجة متوسطة. وفي ضوء هذه النتائج توصي الدراسة بضرورة إجراء دراسات تعتمد على التقويم التكويني كما أوصت بضرورة تدريب المعلمين على كيفية استخدام التقويم التكويني في الغرف الصفية.

كما ناقشت العديد من الدراسات أثر ممارسة التقويم التكويني في تحصيل الطلاب، حيث أشار الكندري (٢٠١٦) في دراسته التي أجراها على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في مادة الرياضيات إلى ارتفاع متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست باستخدام برنامج التقويم التكويني مقارنة بدرجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية. وتتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات التي أكدت على فعالية برنامج التقويم التكويني في تنمية الاتجاه نحو الرياضيات ومنها دراسة العجمي (٢٠١٢) والتي أكدت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التقويم التكويني مما يدل على تحسن في التحصيل الدراسي في مهارات مادة اللغة العربية عند طلاب الصف السابع.

وأكدت بيلتشر **(Belcher, 2016)** في دراسة لها بأن البيانات التي يقدمها التقويم التكويني يجب أن تكون عمليات بلا درجات توفر للطلاب والمعلمين تغذية راجعة ذات صلة بسير عملية التعليم، كما توفر استراتيجيات بديلة للمساعدة في تصحيح مفاهيم الطالب الخاطئة، ويجب أن تستخدم أدوات متنوعة للتقويم التكويني كالتقييم الذاتي وتقييم الأقران والتغذية الراجعة وأساليب الأسئلة الصفية، حيث إن جميعها مهم لإنجاح التقويم التكويني. وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن تطبيق التقويم التكويني بشكل فعال أدى إلى تحسن ملحوظ في إنجاز طلاب الصف الثامن في مادة الرياضيات.

ونختم في هذا السياق بدراسة دِيبياسي **(DiBiase, 2014)** والتي أبرزت منفعة التقويم التكويني كعملية يستخرج منها المعلم معلومات عن مستوى تقدم الطالب واستخدام هذه البيانات للإخبار بأن تدريسهم قد أبدى نتائج واعدة في إنجاز الطلاب. وأضافت ديبياسي أن توظيف التقويم التكويني بشكل فعال وبوقت مبكر عند تنفيذ التدريس ينتج عنه تحسن كبير في إنجاز الطلاب، ولن يتم ذلك إلا بالتطوير المهني الشامل للمعلمين والذي سوف يساهم في إحداث أثر كبير في ممارساتهم التعليمية".

مشكلة الدراسة:

تحددت مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلات التالية:

١. ما الغرض من التقويم التكويني (البنائي) من وجهة نظر عينة الدراسة؟

٢. ما استراتيجيات التقويم التكويني (البنائي) التي تمارسها عينة الدراسة أثناء تنفيذ عملية التعليم؟
٣. ما العوامل التي تحد من استخدام التقويم التكويني (البنائي) أثناء تنفيذ عملية التعليم من وجهة نظر عينة الدراسة؟

الهدف من الدراسة:

١. تحديد درجة وعي المعلمات حول الغرض من استخدام التقويم التكويني (البنائي)؟
٢. التعرف على أكثر استراتيجيات التقويم التكويني (البنائي) استخدامًا لدى المعلمات أثناء تنفيذ عملية التعليم؟
٣. تحديد العوائق التي تحد من استخدام التقويم التكويني (البنائي) أثناء تنفيذ عملية التعليم؟

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية البحث جلية كونه يناقش عنصرًا من عناصر العملية التعليمية وأحد التوجهات الحديثة في مجال التقويم التربوي، كما يمكن أن يسهم هذا البحث في إعطاء صانعي القرار في المؤسسات التربوية تصورًا ورؤية واضحة حول أساليب واستراتيجيات التقويم المتبعة في المؤسسات التربوية، وخاصة استراتيجيات التقويم التكويني الممارسة أثناء تنفيذ عملية التدريس، وبالتالي تمكنهم من رسم خطط واضحة وفعالة في إرشاد المعلمين إلى طرائق وأساليب التقويم الحديثة وفق التوجهات الحديثة في عملية تقويم المتعلم.

حدود الدراسة:

تقتصر هذه الدراسة على استكشاف ومعرفة معتقدات معلمات الرياضيات حول التقويم التكويني، وقد طبقت هذه الدراسة على عينة من معلمات الرياضيات لجميع مراحل التعليم العام في مدينة الرياض للعام الدراسي (٢٠١٧-٢٠١٨).

مصطلحات الدراسة:

مفهوم التقويم في النظام التربوي: العملية التي تستخدم فيها نتائج عملية القياس الكمي والكيفي في إصدار حكم على جانب معين من جوانب شخصية المتعلم، واتخاذ قرارات بغرض تطوير وتحسين نتاجات التعلم. (الخليفة وهاشم، ٢٠١٥: ١٨).

التقويم التكويني(البنائي): مراقبة تقدم تعلم الطلاب أثناء التدريس بغرض توفير التغذية الراجعة للطلاب وتزويد المعلم بالمعلومات الكافية عن طرق وأساليب التدريس والأنشطة والوسائل التعليمية المستخدمة. (مجيد، ٢٠١١: ٢٥) (قاسم والباز،٢٠١٥: ٤٤).

المعتقدات: إطار فكري تشكل بفعل الخبرة الشخصية والمعرفة المهنية، وتتداخل فيه مكونات معرفية وانفعالية وتقويمية، يستند إليه المعلم في التخطيط واتخاذ القرارات وتحديد المهام المتعلقة بالمواقف الصفية ويستدل عليه من أقوال المعلم وسلوكه. (إبراهيم،٢٠١٦: ٦).

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

في ضوء طبيعة الدراسة والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها للتعرف على معتقدات معلمات الرياضيات حول التقويم التكويني (البنائي)، وبناءً على تساؤلات الدراسة اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لمعالجة مشكلة هذه الدراسة نظرًا لملاءمته لطبيعة المشكلة، والذي يعتمد كما يذكر (عبيدات وآخرون، ٢٠٠٦: ٧٠٣) على دراسة الظاهرة ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً وواضحاً، ويعبر عنها كيفياً أو كمياً، فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي يعطي وصفاً رقمياً من خلال توضيح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة.

مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمات الرياضيات في مختلف مراحل التعليم العام، الابتدائي والمتوسط والثانوي (منطقة شمال الرياض) بمدينة الرياض، العام الدراسي (٢٠١٧-٢٠١٨).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٤٠) معلمة من منسوبات التعليم العام بمدينة الرياض.

وصف خصائص عينة الدراسة:

جدول (١): توزيع مفردات عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات المرحلة التدريسية، سنوات الخبرة، والدروات التدريبية

جدول خصائص عينة الدراسة: المرحلة التدريسية، الدورات التدريبية، عدد سنوات الخبرة			
المرحلة التدريسية	المرحلة الابتدائية	المرحلة المتوسطة	المرحلة الثانوية
العدد	١٨	١٦	٦
النسبة	%٤٥,٠	%٤٠	%١٥
الدورات التدريبية	أقل من ثلاث دورات	ثلاث دورات	أكثر من ثلاث دورات
العدد	١٨	٩	١٣
النسبة	%٤٥	%٢٢,٥	%٣٢,٥
عدد سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٦-١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
العدد	٥	١٢	٢٣
النسبة	%١٢,٥	%٣٠,٠	%٥٧,٥

يتضح من الجدول رقم (١)، أن أعلى نسبة لمفردات عينة الدراسة كانت للمعلمات اللاتي يدرسن في المرحلة الابتدائية بنسبة (٤٥٪)، تليهم المعلمات اللاتي يدرسن في المرحلة المتوسطة بنسبة (٤٠٪)، ثم اللاتي يدرسن بالمرحلة الثانوية بنسبة (١٥٪)

كما يتضح من الجدول رقم (١) أن غالبية المعلمات تلقين أقل من ثلاث دورات تدريبية في مجال التقويم بنسبة (٤٥٪)، تليهن المعلمات اللاتي تلقين أكثر من ثلاث دورات تدريبية في مجال التقويم. بنسبة (٣٢,٥٪)، ثم اللاتي تلقين ثلاث دورات تدريبية في مجال التقويم بنسبة (٢٢,٥٪).

ويتبين من الجدول رقم (١) أن المعلمات محل الدراسة خبرتهن الوظيفية أكثر من ١٠ سنوات بنسبة (٥٧,٥٪) وهن غالبية مفردات عينة الدراسة، ثم اللاتي خبرتهن الوظيفية من ٦-١٠ سنوات بنسبة (٣٠٪)، وأخيرًا اللاتي لديهن خبرة وظيفية أقل من ٥ سنوات بنسبة (١٢,٥٪).

أساليب المعالجة الإحصائية:

١. معامل ارتباط بيرسون **(Pearson)**؛ لقياس صدق الاتساق الداخلي.
٢. معامل الثبات ألفا كرونباخ **(Cronbach's Alpha(α))**؛ لحساب معامل ثبات أداة الدراسة.
٣. التكرارات والنسب المئوية **(Percentage & Frequencies)**.
٤. المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) **(Weighted Mean)**.
٥. المتوسط الحسابي **(Mean)**؛ (متوسط متوسطات العبارات).

٦. الانحراف المعياري **(Standard Deviation)**.

أداة الدراسة:

استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، بناءً على أهداف الدراسة وأسئلتها ومنهجها وطبيعة موضوعها، وبسبب تنوع مجتمع الدراسة، تعتبر الاستبانة الأداة الأفضل في جمع البيانات من عينة الدراسة.

وتم تصميم الاستبانة بعد مراجعة للإطار النظري والدراسات السابقة وتوصيات المؤتمرات، والندوات المحلية والعربية، وتكونت في صورتها النهائية من جزأين هما:

١. **البيانات الأولية:** تتعلق بالمتغيرات المستقلة، والتي تتضمن المتغيرات ذات العلاقة بالبيانات الشخصية والوظيفية لعينة الدراسة، وتشتمل على (المرحلة التدريسية، عدد الدورات التدريبية في مجال التقويم، الخبرة الوظيفية).
٢. **فقرات الاستبانة:** تشمل الاستبانة (٢٢) فقرة تقيس معتقدات معلمات الرياضيات حول التقويم التكويني (البنائي).

صدق أداة الدراسة:

إن أحد الأسس العلمية لتقنين المقياس، توافر خاصية الصدق **(Validity)**، وللتحقق من صدق أداة الدراسة تم استخدام طريقتين على النحو **الآتي:**

أ. الصدق الظاهري (External Validity) للأداة:

للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه تم عرضها على مجموعة من المحكمين والخبراء من ذوي الخبرة والاختصاص في الجامعات والذين بلغ عددهم أربعة محكمين.

ب. صدق الاتساق الداخلي:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة تم تطبيقها ميدانيًا ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة لكل عبارة تنتمي لكل محور والدرجة الكلية لهذا المحور الذي تنتمي إليه، وأظهرت النتائج أن قيم معاملات الارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي.

ثبات أداة الدراسة:

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة تم استخدام (معادلة ألفا كرونباخ) **(Cronbach's Alpha (α))** للتأكد من ثبات أداة الدراسة، وتبين أن معامل الثبات العام بلغ (٠,٧٨) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

إجراءات تطبيق أداة الدراسة:

طبقت أداة الدراسة بعد إتمام خطوات بنائها وتقنينها والتأكد من صدقها وثباتها؛ وإخراجها في صورتها النهائية، واستكمال الإجراءات النظامية لتطبيقها، وبعد اعتماد أداة الدراسة في صورتها النهائية، اتبعت الخطوات الآتية:

١. توزيع الاستبانة على عينة البحث.
٢. متابعة عملية جمع الاستبانات.
٣. استغرقت عملية توزيع وجمع البيانات (٦٠) يوماً تقريباً.
٤. جمع الاستبانات حيث عاد (٤٠) استبانة فقط.

٥. تفريغ إجابات مفردات الدراسة وفق مقياس ليكرت الخماسي في قاعدة البيانات في برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية **(SPSS)**.

٦. استخراج النتائج وتحليلها ومناقشتها ووضع التوصيات والمقترحات.

النتائج:

تحليل بيانات السؤال الأول "ما الغرض من التقويم التكويني (البنائي) من وجهة نظر عينة الدراسة؟"

الجدول (٢): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات الهدف من استخدام المعلمة للتقويم البنائي مرتبة تنازليا حسب المتوسط الحسابي

رقم العبارة	العبارة	التكرار / النسبة	درجة الموافقة: أوافق وبشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق مطلقاً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	أشخص نقاط القوة عند التلميذة	ك	٩	٢٠	٥	٣	٣	٣,٧٣	١,١٣٢	٦
		٪	٢٢,٥	٥٠,٠	١٢,٥	٧,٥	٧,٥			
٢	أشخص نقاط الضعف عند التلميذة	ك	١٠	١٩	٤	٣	٤	٣,٧٠	١,٢٢٤	٧
		٪	٢٥,٠	٤٧,٥	١٠,٠	٧,٥	١٠,٥			
٣	أمنح التلميذة التغذية الراجعة اللازمة	ك	١٢	٢٠	٥	٢	١	٤,٠٠	٠,٩٣٤	٣
		٪	٣٠,٠	٥٠,٠	١٢,٥	٥,٠	٢,٥			
٤	أحدد درجة استجابة التلميذة لعناصر الدرس	ك	١٤	١٩	٤	٢	١	٤,٠٧	٠,٩٤٤	٢
		٪	٣٥,٠	٤٧,٥	١٠,٠	٥,٠	٢,٥			

رقم العبارة	العبارة	التكرار النسبة	درجة الموافقة: أوافق وبشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق مطلقاً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٥	أحدد درجة مناسبة استراتيجيات التدريس المستخدمة	ك	٨	١٧	١٠	٣	٢	٣,٦٥	١,٠٥١	٩
		٪	٢٠,٠	٤٢,٥	٢٥,٠	٧,٥	٥,٠			
٦	أساعد التلميذة على الإحاطة بمستوى أدائها	ك	١٠	٢٧	١	–	٢	٤,٠٧	٠,٨٥٩	١
		٪	٢٥,٠	٦٧,٥	٢,٥	–	٥,٠٩			
٧	أقيم أدائي ذاتياً	ك	٩	١٩	٥	٤	٣	٣,٦٨	١,١٦٣	٨
		٪	٢٢,٥	٤٧,٥	١٢,٥	١٠,٠	٧,٥			
٨	أعتمد عليه في التقويم الختامي للتلميذة	ك	٤	٢٠	٨	٥	٣	٣,٤٢	١,٠٨٣	١٠
		٪	١٠,٠	.٥٠	٢٠,٠	١٢,٥	٧,٥			
٩	أثير دافعية التلميذات من خلاله	ك	٨	٢٢	٦	٢	٢	٣,٨٠	٠,٩٩٢	٥
		٪	٢٠,٠	٥٥,٠	١٥,٠	٥,٠	٥,٠			
١٠	أحدد درجة تحقق أهداف التعلم	ك	٩	٢٣	٣	٢	٣	٣,٨٣	١,٠٨٣	٤
		٪	٢٢,٥	٥٧,٥	٧,٥	٥,٠	٧,٥			
المتوسط العام								٣,٨٠	٠,٧٦٨	

ويتبين من الجدول رقم (٢) السابق ما يلي:

- أن المتوسط الحسابي العام للغرض من اتباع معلمات الرياضيات التقويم التكويني (البنائي) بلغ (3.80 من 5).
- أن هناك تجانساً في موافقة مفردات عينة الدراسة على الغرض من اتباع معلمات الرياضيات التقويم التكويني (البنائي)، حيث تراوحت متوسطات موافقتهن ما بين (٣,٤٢ إلى ٤,٠٧)، وهي متوسطات تشير إلى (أوافق).
- أن أكثر غرض من اتباع معلمات الرياضيات التقويم التكويني (البنائي): يتمثل في " أساعد التلميذة على الإحاطة بمستوى أدائها " بمتوسط حسابي قدره (٤,٠٧ من ٥).
- أن أقل غرض من اتباع معلمات الرياضيات التقويم التكويني (البنائي)، يتمثل في " أعتمد عليه في التقويم الختامي للتلميذة " بمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٢ من ٥).

تحليل بيانات السؤال الثاني "ما استراتيجيات التقويم التكويني (البنائي) التي تمارسها عينة الدراسة أثناء تنفيذ عملية التعليم؟"

جدول (٣): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات درجة استخدام المعلمة لاستراتيجيات التقويم البنائي مرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي

رقم العبارة	العبارة	التكرار / النسبة	درجة الموافقة: أوافق وبشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق مطلقاً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	أعتمد على المناقشة الصفية	ك	٧	١٠	٢٢	–	١	٣,٥٥	٠,٨٧٦	٥
		٪	١٧,٥	٢٥,٠	٥٥,٠	–	٢,٥			
٢	أوجه أسئلة شفهية للتلميذات	ك	١٠	١٤	١٥	١	–	٣,٨٣	٠,٨٤٤	٣
		٪	٢٥,٠	٣٥,٠	٣٧,٥	٢,٥	–			
٣	أهتم بالملاحظة الصفية لتلميذاتي	ك	١٩	١٢	٩	–	–	٤,٢٥	٠,٨٠٩	١
		٪	٤٧,٥	٣٠,٠	٢٢,٥	–	–			
٤	أعتمد على الأنشطة الصفية	ك	١٠	١٤	١٣	٣	–	٣,٧٧	٠,٩٢٠	٤
		٪	٢٥,٠	٣٥,٠	٣٢,٥	٧,٥	–			
٥	أعتمد على العروض العملية	ك	٨	٩	١٦	٦	١	٣,٤٣	١,٠٥٩	٦
		٪	٢٠,٠	٢٢,٥	٤٠,٥	١٥,٠	٢,٥			
٦	أجري اختبارات تحريرية قصيرة	ك	١٣	١٢	١٣	٢	–	٣,٩٠	٠,٩٢٨	٢
		٪	٣٢,٥	٣٠,٠	٣٢,٥	٥,٠	–			
٧	أحرص على تقويم التلميذات أداء بعضهن البعض	ك	٤	١١	١٧	٦	٢	٣,٢٢	١,٠٠٠	٧
		٪	١٠,٠	٢٧,٥	٤٢,٥	١٥,٠	٥,٠			
	المتوسط العام							٣,٧١	٠,٤٩٤	

ويتبين من الجدول رقم (٣) السابق ما يلي:

- أن المتوسط الحسابي العام لاستراتيجيات التقويم التكويني (البنائي) التي تمارسها معلمات الرياضيات أثناء تنفيذ عملية التعليم بلغ (٣,٧١ من ٥).
- أن هناك تبايناً في موافقة مفردات عينة الدراسة على استراتيجيات التقويم التكويني (البنائي) التي تمارسها معلمات الرياضيات أثناء تنفيذ عملية التعليم، حيث تراوحت متوسطات موافقتهن ما بين (٣,٢٢ إلى ٤,٢٥)، وهي متوسطات تشير إلى (محايد وأوافق وأوافق بشدة).
- أن أقل استراتيجيات التقويم التكويني (البنائي) التي تمارسها معلمات الرياضيات أثناء تنفيذ عملية التعليم، تتمثل في "أحرص على تقويم التلميذات أداء بعضهن البعض" بمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٢ من ٥).

- أن أكثر استراتيجيات التقويم التكويني (البنائي) التي تمارسها معلمات الرياضيات أثناء تنفيذ عملية التعليم: تتمثل في " أهتم بالملاحظة الصفية لتلميذاتي " بمتوسط حسابي قدره (٤,٢٥ من ٥).

تحليل بيانات السؤال الثالث "ما العوامل التي تحد من استخدام التقويم التكويني (البنائي) أثناء تنفيذ عملية التعليم من وجهة نظر عينة الدراسة؟"

جدول (٤): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات العوامل التي تحد من استخدام المعلمة للتقويم البنائي مرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي

رقم العبارة	العبارة	التكرار النسبة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			أوافق وبشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق مطلقاً			
١	كثافة أعداد التلميذات في الفصل الواحد	ك	٣	٦	٥	٩	١٧	٢,٢٣	١,٣٤٩	٣
		٪	٧,٥	١٥	١٢,٥	٢٢,٥	٤٢,٥			
٢	قلة وعي المعلمة لأهمية التقويم البنائي أثناء التدريس	ك	١٠	١٢	٥	٣	١٠	٣,٢٢	١,٥٤٤	٤
		٪	٢٥	٣٠	١٢,٥	٧,٥	٢٥,٠			
٣	انخفاض مستوى تحصيل التلميذات	ك	١١	٨	٩	٧	٥	٣,٣٢	١,٣٨٥	٢
		٪	٢٧,٥	٢٠	٢٢,٥	١٧,٥	١٢,٥			
٤	كثافة محتوى المنهج الدراسي	ك	٦	٥	١٧	٨	٤	٣,٠٣	١,١٦٥	٥
		٪	١٥	١٢,٥	٤٢,٥	٢٠,٠	١٠,٠			
٥	عدم كفاية الوقت المتاح للحصة التعليمية	ك	٩	١١	٨	٩	٣	٣,٣٥	١,٢٧٢	١
		٪	٢٢,٥	٢٧,٥	٢٠,٠	٢٢,٥	٧,٥			
	المتوسط العام							٣,٠٣	٠,٢٣٣	

يتبين من الجدول رقم (٤) السابق ما يلي:

- أن المتوسط الحسابي العام للعوامل التي تحد من استخدام التقويم التكويني (البنائي) أثناء تنفيذ معلمات الرياضيات التدريس بلغ (٣,٠٣ من ٥).
- أن هناك تجانساً في موافقة مفردات عينة الدراسة على العوامل التي تحد من استخدام التقويم التكويني (البنائي) أثناء تنفيذ معلمات الرياضيات التدريس، حيث تراوحت متوسطات موافقتهن ما بين (٣,٠٣ إلى ٣,٣٥)، وهي متوسطات تشير إلى (محايد).
- أن أكثر العوامل التي تحد من استخدام التقويم التكويني (البنائي) أثناء تنفيذ معلمات الرياضيات التدريس: تتمثل في " عدم كفاية الوقت المتاح للحصة التعليمية " بمتوسط حسابي قدره (٣,٣٥ من ٥).
- أن أقل العوامل التي تحد من استخدام التقويم التكويني (البنائي) أثناء تنفيذ معلمات الرياضيات التدريس، تتمثل في " كثافة محتوى المنهج الدراسي " بمتوسط حسابي بلغ (٣,٠٣ من ٥).

ملخص نتائج الدراسة:

ملخص نتائج السؤال الأول: أظهرت النتائج ذات العلاقة بالسؤال الأول والذي نصه: "ما الغرض من التقويم التكويني (البنائي) من وجهة نظر عينة الدراسة؟"

١. أن هناك تجانسًا في موافقة مفردات عينة الدراسة على الغرض من اتباع معلمات الرياضيات التقويم التكويني (البنائي).
٢. أن أكثر غرض من اتباع معلمات الرياضيات التقويم التكويني (البنائي): يتمثل في مساعدة التلميذة على الإحاطة بمستوى أدائها، يليه تحديد درجة استجابة الطالبة لعناصر الدرس وتعتبر هذه النتيجة متفقة مع دراسة المزروع (٢٠١٤) والتي ذكرت فيها أن من أغراض استخدام التقويم التكويني هو التقدم نحو الأهداف المنشودة وتحديد الفجوة بين مستوى التعليم الحالي وبين ما يجب أن يكون عليه الطالب.
٣. أن أقل غرض من اتباع معلمات الرياضيات التقويم التكويني (البنائي)، يتمثل في الاعتماد عليه في التقويم الختامي للتلميذة، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة ماري **(Geoghegan, 2014)** والتي أشارت إلى أن التقويم التكويني يساعد في تحديد موقع التلميذ في سجلات التقرير عند التقييم النهائي.

ملخص نتائج السؤال الثاني: أظهرت النتائج ذات العلاقة بالسؤال الثاني والذي نصه: "ما استراتيجيات التقويم التكويني (البنائي) التي تمارسها عينة الدراسة أثناء تنفيذ عملية التعليم؟"

١. أن معلمات الرياضيات موافقات على ممارسة استراتيجيات التقويم التكويني (البنائي) أثناء تنفيذ عملية التعليم.
٢. أن هناك تباينًا في موافقة مفردات عينة الدراسة على استراتيجيات التقويم التكويني (البنائي) التي تمارسها معلمات الرياضيات أثناء تنفيذ عملية التعليم.
٣. أن أكثر استراتيجيات التقويم التكويني (البنائي) التي تمارسها معلمات الرياضيات أثناء تنفيذ عملية التعليم: تتمثل في الاهتمام بالملاحظة الصفية للتلميذات.
٤. أن أقل استراتيجيات التقويم التكويني (البنائي) التي تمارسها معلمات الرياضيات أثناء تنفيذ عملية التعليم، تتمثل في الحرص على تقويم التلميذات أداء بعضهن البعض.

ملخص نتائج السؤال الثالث: أظهرت النتائج ذات العلاقة بالسؤال الثالث والذي نصه: "ما العوامل التي تحد من استخدام التقويم التكويني (البنائي) أثناء تنفيذ عملية التعليم من وجهة نظر عينة الدراسة؟"

١. أن معظم معلمات الرياضيات حياديات حول العوامل التي تحد من استخدام التقويم التكويني (البنائي) أثناء تنفيذ عملية التعليم.
٢. أن هناك تجانسًا في موافقة مفردات عينة الدراسة على العوامل التي تحد من استخدام التقويم التكويني (البنائي) أثناء تنفيذ معلمات الرياضيات عملية التعليم.
٣. أن أكثر العوامل التي تحد من استخدام التقويم التكويني (البنائي) أثناء تنفيذ معلمات الرياضيات عملية التعليم: تتمثل في عدم كفاية الوقت المتاح للحصة التعليمية.
٤. أن أقل العوامل التي تحد من استخدام التقويم التكويني (البنائي) أثناء تنفيذ معلمات الرياضيات عملية التعليم، تتمثل في كثافة محتوى المنهج الدراسي.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج البحث يمكن التوصية بالآتي:

١. تطوير دليل خاص في التقويم التكويني (البنائي)، يشمل الهدف منه، الاستراتيجيات والأدوات، المعايير والمؤشرات، أهميته لكل من المعلم والمتعلم.
٢. إدراج استراتيجيات التقويم التكويني (البنائي) ضمن مهارات التخطيط للتعليم.
٣. توعية معلمات الرياضيات بالدور الذي يلعبه التقويم التكويني في التحسين من أداء وتحصيل تلاميذهن.
٤. متابعة هيئة تقويم التعليم لممارسات التقويم التكويني ووضع مؤشرات دقيقة لضمان تحقيق الهدف منه.
٥. زيادة الوقت المتاح للحصة التعليمية لتتاح للمعلمات ممارسة التقويم التكويني (البنائي) أثناء التعليم.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

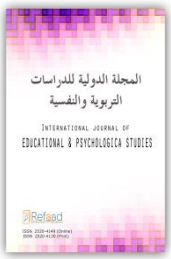
١. إبراهيم، بسام عبد الله (٢٠١٦). معتقدات معلمي العلوم في مدارس الأونروا في الأردن حول طبيعة العلم وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية،٢٤(٣)، ص١-١٥.
٢. البرصان، إسماعيل سلامة (٢٠١٥). الممارسات التقويمية التكوينية والختامية لمعلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، ١٦(٢) ص٩٣-١٢٢.
٣. البشير، أكرم عادل وبرهم، أريج عصام (٢٠١٢). استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، مجلد ١٣(١) و٢٤١-٢٧٠.
٤. بيلي، كيم وجاكسيك، كريس (٢٠١٤). التقويم التكويني المشترك (أدوات عملية للمجتمعات التعلمية أثناء العمل، الدمام: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.
٥. الجعيد، نايف عبد الله (٢٠٠٩). درجة استخدام معلمي اللغة العربية للتقويم التكويني في تدريس مادة القراءة لطلبة المرحلة المتوسطة بمحافظة القريات في المملكة العربية السعودية واتجاهاتهم نحوه، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن.
٦. الخليفة، حسن جعفر وهاشم، كمال الدين (٢٠١٥)، التقويم التربوي (مفهومه، وأساليبه، مجالاته، توجهاته الحديثة)، ط٥، الرياض: مكتبة الرشد.
٧. عبيدات، ذوقان وآخرون (٢٠٠١). البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه، ط٧. عمان: دار الفكر للطابعة والنشر.
٨. العجمي، عبد الله بلية حمد (٢٠١٢). أثر استخدام استراتيجية التقويم التكويني في تنمية تحصيل الدراسي لطلاب الصف السابع في مادة اللغة العربية، مجلة الطفولة والتربية، ٤(١١)، ص ٦٩-١٠٢: مصر.
٩. الفتلاوي، سهلية محسن (٢٠٠٥). المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، عمان: دار الشروق.
١٠. قاسم، مجدي عبد الوهاب، والباز، أحلام (٢٠١٥). التقويم مدخل لجودة خريج مؤسسات التعليم قبل الجامعي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
١١. الكندري، يوسف محمد حسن (٢٠١٦). أثر استخدام أساليب التقويم التكويني على التحصيل والاتجاه نحو التعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، مجلة القراءة والمعرفة، العدد ١٧٣، ص ١٤٩-١٨١: مصر.
١٢. كيرنز، جين وفوجارتي، روبن (٢٠١٣). التقويم الإخباري، الدمام: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

١٣. مجلة التربية (٢٠١٧). تعلم الأقران، مكتب التربية العربي لدول الخليج. العدد الرابع، ص ٣٦.
١٤. مجيد، سوسن شاكر (٢٠١١). تطورات معاصرة في التقويم التربوي، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
١٥. المزروع، هيا بنت محمد (٢٠١٤). اعتقادات وممارسات التقويم التكويني لدى معلمات العلوم، مجلة العلوم التربوية، ٢(٢)، ص ٢٧٩-٣١٥: مصر.
١٦. المعشي، آمنة محمد يحيى (٢٠١١). نظام التقويم المستمر في منهج الرياضيات في الصف السادس الابتدائي بمدينة جازان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، الرياض.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

[1] B.G. AustinHurd, (2016). How educators conduct formative assessment with middle school student in order to improve student achievement. Capella University, ProQuest Dissertations Publishing, 2016, 3745101.
[2] O. Belcher , Jr. (2016). Effectiveness of a formative assessment initiative on student achievement in eighth grade math, Mississippi College, ProQuest Dissertations Publishing, 2016, 10128970.
[3] D. DiBiase, (2014). Formative Assessment Professional Development: Impact on Teacher Practice, Johnson & Wales University, ProQuest Dissertations Publishing, 2014. 3621976.
C.M. Geoghegan, (2014). Understanding teachers' use of formative assessment practices during literacy, university of at Urbana – Champaign, ProQuest Dissertations publishing, 2014. 3646505.

International Journal of Educational and Psychological Studies – Vol. 4, No. 1, 2018, pp. 42 – 56
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130
Available online at http:// www.refaad.com



The Beliefs of Mathematics Teachers in Riyadh about Formative Assessment

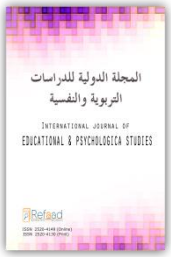
Aishah M. Albalawi
Assistant Professor, Department of Curriculum and Teaching Methods- University of Tabuk
albalawi.aishah@gmail.com

Abstract:

This study focuses on exploring the beliefs of mathematical teachers about formative assessment and the most prominent assessment practices that teachers use during education. The sample of this study consisted of (40) mathematics teacher in the northern region schools of Riyadh city. The researcher used the descriptive analytical approach was applied to achieve the objective of this study. The findings showed that there is an analog in the agreement within the sample members on the use of formative assessment, which is informing the students of their academic level, where this statement had the highest arithmetic mean. As for the assessment strategies used during education, the statement: "I care about class observation of my students" obtained the highest arithmetic average. The study also indicated that inefficient class time and the students' concentration in a single classroom limits the teachers' practice of formative assessment strategies. In light of these findings, the study concluded a number of recommendations.

Keywords: assessment، constructive assessment, feedback, academic achievement.

International Journal of Educational and Psychological Studies – Vol. 4, No. 1, 2018, pp. 57 – 74
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130
Available online at http:// www.refaad.com



أسباب سوء استخدام وسائل التواصل الاجتماعي (تويتر أنموذجاً)

ماجد عبد الفتاح محمد بخاري

كلية التربية – قسم علم النفس – إحصاء وبحوث
M-BOUKHARI@hotmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على أسباب سوء استخدام وسائل التواصل الاجتماعي من خلال تويتر كأنموذج حديث لوسائل التواصل الاجتماعي، ولتحقيق ذلك اختيرت عينة عشوائية مكونة من (١٦٠) طالب ممثلين ٤٠% من مجتمع البحث، ومن أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة تم تصميم استبيان لمعرفة أسباب سوء استخدام وسائل التواصل الاجتماعي (تويتر Twitter أنموذجًا) ومعوقات الاستخدام الأمثل، ومقترحات الحد من سوء استخدام تلك الوسيلة، ثم استخدم الباحث المعالجات الإحصائية بعد تحليل الاستمارات عبر البرنامج الإحصائي SPSS v.23 ، وأسفرت نتائج التحليل الإحصائي عن: معرفة أهم أسباب سوء استخدام وسائل التواصل الاجتماعي (تويتر Twitter). عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) في وجهة نظر الطلاب تجاه أسباب سوء استخدام وسائل التواصل الاجتماعي (تويتر Twitter) من حيث الجنس (ذكر– أنثى). أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) في وجهة نظر الطلاب تجاه أسباب سوء استخدام وسائل التواصل الاجتماعي (تويتر Twitter) من حيث العمر. معرفة أهم معوقات الاستخدام الأمثل لوسائل التواصل الاجتماعي (تويتر Twitter). معرفة أهم المقترحات المساهمة في الحد من سوء استخدام وسائل التواصل الاجتماعي (تويتر Twitter).

وقد خرج الباحث بمجموعة من التوصيات منها: ربط حسابات (تويتر Twitter) بأرقام السجل المدني أو الهوية دون كشف المعلومات لغير العاملين في المنظومة الرقابية، وضرورة تفعيل (تويتر Twitter) عبر مكاتب التربية والتعليم والمدارس والمعاهد والجامعات وجميع المؤسسات الإدارية، وأهمية إنشاء لجان إلكترونية متخصصة دينية وعلمية ونفسية وقانونية للتوعية في كافة المجالات، وتكثيف البرامج الإعلامية الهادفة للحث على الاستخدام الأمثل لوسائل التواصل الاجتماعي، وضرورة تمكين المراقبة الإلكترونية للجهات المعنية بالصلاحيات لمعاقبة المخالفين للأنظمة ومثيري الفتن.

الكلمات المفتاحية: وسائل التواصل الاجتماعي، (تويتر Twitter)، سوء استخدام وسائل التواصل الاجتماعي.

المقدمة:

يُعد مفهوم المساندة الاجتماعية مفهومًا حديثًا نسبيًا، حيث تناوله علماء النفس والاجتماع في إطار بحثهم للعلاقات النفسية والاجتماعية. وتُعتبر المساندة الاجتماعية جزءًا هامًا في حياة الإنسان، إلا إنه أكثر احتياجًا لها عندما يقع في مواقف طارئة وتُكبِله الضغوط، حيث إن البيئة الاجتماعية هي مجال لتوفير المساندة نظراً لكونها تشمل مجموعة من المصادر التي يمكن للفرد أن يلجأ إليها مثل الأسرة والأصدقاء والأقارب والجيران وغيرهم من أفراد المجتمع. وتختلف المساندة الاجتماعية باختلاف المرحلة العمرية

التي يمر بها الفرد، كما تختلف باختلاف المراحل الزمنية التي يعيش فيها الفرد من حيث الوسائل والتقنيات. ولعل من أهم وسائل المساندة الاجتماعية الحديثة (تويتر Twitter).

وتُعتبر المساندة الاجتماعية من المتغيرات التي اختلف الباحثون حول تعريفها وفقًا لتوجهاتهم النظرية، وقد تناول علماء النفس والاجتماع هذا التعريف في إطار تناولهم للعلاقات النفسية والاجتماعية، حتى صاغوا مصطلح شبكة العلاقات الاجتماعية الذي يُعتبر البداية الحقيقية لظهور مصطلح المساندة الاجتماعية والذي يُطلق عليه البعض مسمى الإمكانيات الاجتماعية. (الشناوي، ١٩٩٨)

ويعرّف (Kabland, 1996) المساندة الاجتماعية بأنها "النظام الذي يتضمن مجموعة من الروابط والتفاعلات الاجتماعية مع الآخرين تتسم بأنها طويلة المدى، ويمكن الاعتماد عليها والثقة بها عند إحساس الفرد بالحاجة إليها لتمدُه بالسند العاطفي".

أما (Lepore,1994) فيعرّفها بأنها "الإمكانيات الفعلية أو المدركة للمصادر المتاحة في البيئة الاجتماعية للفرد التي يمكن استخدامها للمساعدة الاجتماعية في أوقات الضيق، ويتزود الفرد بالمساندة الاجتماعية من خلال شبكة علاقاته الاجتماعية التي تضم كل الأشخاص الذين لهم اتصال اجتماعي منتظم بشكل أو بآخر مع الفرد".

وسائل التواصل الاجتماعي:

إن لوسائل التواصل الاجتماعي أهمية كبيرة، وقد شهدت انتشارًا واسعًا خلال السنوات الأخيرة، وتعددت بأنواع منها: تويتر، وفيسبوك، ويوتيوب، وسناب شات، وغيرها.

وعرّف المقدادي (٢٠١٣: ٢٤) مصطلح التواصل الاجتماعي بأنه عملية التواصل مع عدد من الناس (أقارب، زملاء، أصدقاء،...) عن طريق مواقع وخدمات إلكترونية، توفر سرعة توصيل المعلومات على نطاق واسع، فهي مواقع لا تعطيك معلومات فقط، بل تتزامن وتتفاعل معك أثناء إمدادك بتلك المعلومات، وبذلك تكون أسلوبًا لتبادل المعلومات بشكل فوري عن طريق شبكة الإنترنت.

- **تويتر (Twitter):**

ذكر (المحارب، ٢٠١١) أن تويتر (Twitter) هو إحدى شبكات التواصل الاجتماعي التي انتشرت في السنوات الأخيرة، وأخذ تويتر (Twitter) اسمه من مصطلح "تويت" والذي يعني "التغريد"، وهو خدمة مصغرة تسمح للمغردين إرسال رسائل نصية قصيرة لا تتعدى ١٤٠ حرف للرسالة الواحدة، ويمكن لمن لديه حساب في تويتر (Twitter) أن يتبادل مع أصدقائه تلك التغريدات من خلال ظهورها على صفحاتهم الشخصية، أو في حالة دخولهم على صفحة المستخدم صاحب الرسالة. وللتدوين عبر تويتر (Twitter) مميزات عديدة أهمها:

1. سهل وسريع.
2. مجاني بعكس الرسائل العادية عبر الجوال.
3. أداة فعالة للتواصل مع العالم.

دوافع استخدام وسائل التواصل الاجتماعي:

توجد دوافع عديدة تجعل الفرد يلجأ إلى استخدام وسائل التواصل الاجتماعي بكثرة منها:

1. المشاكل الأسرية مما يجعل الشخص يبحث عن البديل لذلك واللجوء إلى مجتمعه الافتراضي.
2. الفراغ وسوء استغلال الفرد لوقته مما يدفعه إلى التواصل مع غيره عبر وسائل التواصل الاجتماعي المتعددة.
3. البطالة وعدم توفر فرص للعمل تدفعه إلى التوجه إلى العالم الافتراضي.
4. توسيع المعارف ومناقشة الآراء لأي موضوع يحتاجه الفرد وهو متاح يومياً وفي كل وقت. (الشهري، 2012)

الآثار الإيجابية والسلبية لوسائل التواصل الاجتماعي:

تؤثر وسائل التواصل الاجتماعي على أفراد المجتمع بصورة كبيرة تأثيرات إيجابية وسلبية، أما التأثيرات الإيجابية منها:

1. تُساعد وسائل التواصل الاجتماعي على التعرف على ثقافات الشعوب.
2. تتميز ببساطة اللغة حيث أن جميع الطبقات الاجتماعية يمكنها استخدامها.
3. أنها توفر الوقت والجهد والمال.
4. تُمكن المستخدم من الاطلاع بشكل واسع بما يدور في العالم.
5. تُمكن المبتدئين في مجال التجارة بتسويق منتجاتهم.
6. تُمكن الباحثين من الاطلاع على ما يهمهم من الأبحاث والكتب.

أما التأثيرات السلبية فهي كثيرة منها:

1. إحداث زعزعة وخطورة على التماسك الأسري وفقدان التواصل.
2. أن وسائل التواصل الاجتماعي تهدم القيم.
3. المبالغة في الكشف عن أسرار الحياة الشخصية والأسرية والاجتماعية.
4. الوقوع في الشك والريبة والوصول إلى الطلاق والشقاق والنزاع بين الأزواج.
5. ضياع الوقت بالجلوس لساعات طويلة أمام وسائل التواصل الاجتماعي. (الشهري، 2012)

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال موضوعها التواصل الاجتماعي وماله من دور قوي وملموس في التأثير على المجتمعات وأسباب سوء استخدام وسائل التواصل الاجتماعي ومقترحات الحد منه، ومعوقات الاستخدام الأمثل والذي تم بناء الاستبيان من أجله. ويمكن إيجاز أهمية الدراسة فيما يلي:

1. عدم وجود دراسات مماثلة تتطرق لأسباب سوء استخدام وسائل التواصل الاجتماعي (تويتر Twitter أنموذجًا)، في حين تواترت الدراسات حول تأثير وسائل التواصل الاجتماعي.
2. تسعى هذه الدراسة لوضع برنامج أو خطة يمكن أن تُسهم في الحد من أسباب سوء استخدام وسائل التواصل الاجتماعي (تويتر Twitter) لتصل به إلى الاستخدام الأمثل المؤمل منه.

مشكلة الدراسة:

من خلال الاطلاع والبحث تبين لدى الباحث تعدد وتنوع أسباب سوء استخدام وسائل التواصل الاجتماعي (تويتر Twitter أنموذجًا)، وكان من أبرز هذه الأسباب عدم الوعي الاجتماعي بقيمة وسائل المساندة الاجتماعية متمثلة في وسائل التواصل الاجتماعي الحديثة، وعدم الرقابة اللازمة للحد من سوء استخدام هذه الوسائل، والمعوقات التنظيمية والشخصية التي تحول بين الاستخدام الأمثل لوسائل التواصل الاجتماعي الحديثة.

أهداف الدراسة:

1. التعرف على أسباب سوء استخدام وسائل التواصل الاجتماعي (تويتر Twitter).
2. التعرف على معوقات الاستخدام الأمثل لوسائل التواصل الاجتماعي (تويتر Twitter).
3. الوصول إلى مقترحات وتوصيات يُمكنها المساهمة في الحد من سوء استخدام وسائل التواصل الاجتماعي (تويتر Twitter).

أسئلة الدارسة:

1. ما أهم أسباب سوء استخدام وسائل التواصل الاجتماعي (تويتر Twitter)؟
2. ما هي المعوقات التي تحول بين الاستخدام الأمثل لوسائل التواصل الاجتماعي (تويتر Twitter)؟

3. ما هي أهم مقترحات وتوصيات المساهمة في الحد من سوء استخدام وسائل التواصل الاجتماعي (تويتر Twitter)؟

فرضيات الدراسة:

١. الفرض الصفري الأول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.05) في وجهة نظر الطلاب تجاه أسباب سوء استخدام وسائل التواصل الاجتماعي (تويتر Twitter) نتيجة لاختلاف الجنس.

٢. الفرض الصفري الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.05) في وجهة نظر الطلاب تجاه أسباب سوء استخدام وسائل التواصل الاجتماعي (تويتر Twitter) نتيجة لاختلاف العمر.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على دراسة ووصف الواقع كما هو، وقد عرفه العساف (٢٠٠٦: ١٩١) بأنه "يصف الظاهرة المدروسة وصفاً كميًا وكيفيًا من خلال جمع المعلومات وتصنيفها، ومن ثم تحليلها وكشف العلاقة بين أبعادها المختلفة من أجل تفسيرها تفسيرًا كافيًا والوصول إلى استنتاجات عامة تسهم في فهم الحاضر وتشخيص الواقع وأسبابه".

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من (٤٠٠) طالب من مستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي (تويتر Twitter) بكلية التربية بجامعة أم القرى للعام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ .

عينة الدراسة:

تم اختيار أفراد عينة الدراسة باستخدام الطريقة العشوائية البسيطة والتي تعني "أن الفرصة متساوية ودرجة الاحتمال واحدة لأي فرد من أفراد مجتمع البحث ليتم اختياره كأحد أفراد عينة البحث دون أي تأثر أو تأثير". وقد اقتصرت عينة الدراسة على (١٦٠) طالب ممثلين نسبة ٤٠% من مجتمع البحث المتكون من (٤٠٠) طالب، وقد وُزع عليهم الاستبيان المكون من (٦٥) عبارة والمقسم إلى ثلاثة محاور. وتم تصنيف البيانات الأولية للعينة بالنسبة لبعض المتغيرات منها الجنس (ذكر– أنثى) كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١): يوضح النسب المئوية والتكرارات لمفردات العينة حسب الجنس

م	الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
١	ذكر	٥٠	%٣١,١
٢	أنثى	١١٠	%٦٨,٧
المجموع		١٦٠	%١٠٠

يُوضح جدول رقم (١) أن نسبة المشاركات من الإناث بلغت ٦٨,٧% ، في حين أن نسبة المشاركين من الذكور بلغت٣١,١ % من إجمالي أفراد عينة الدراسة.

جدول (٢): يوضح النسب المئوية والتكرارات لمفردات العينة حسب للعمر

م	العمر	التكرارات	النسبة المئوية
١	من ١٨ إلى أقل من ٢٥ عام	١١٦	٧٢,٥
٢	من ٢٥ إلى أقل من ٣٠ عام	٣٣	٢٠,٦
٣	أكبر من ٣٠ عام	١١	٦,٩
المجموع		١٦٠	%١٠٠

ويوضح جدول رقم (٢) أن ٧٢,٥ % من إجمالي أفراد عينة الدراسة يتراوح أعمارهم بين ١٨ – ٢٥ عام، في حين أن ٢٠,٦ % من إجمالي أفراد عينة الدراسة يتراوح أعمارهم بين ٢٥ – ٣٠ عام، بينما نجد أن ٦,٩% من إجمالي أفراد عينة الدراسة أعمارهم أكبر من ٣٠ عام.

أداة الدراسة:

لجمع المعلومات المتعلقة بهذه الدراسة والإجابة عن أسئلتها، وتحقيق أهدافها، قام الباحث بتصميم استبيان مكون من ثلاثة محاور، وهي:

- التعرف على واقع التواصل الاجتماعي من خلال أسباب سوء استخدام وسائل التواصل الاجتماعي (تويتر Twitter).
- التعرف على المعوقات التي تحول بين الاستخدام الأمثل لوسائل التواصل الاجتماعي (تويتر Twitter).
- التعرف على مقترحات وتوصيات يُمكنها المساهمة في الحد من سوء استخدام وسائل التواصل الاجتماعي (تويتر Twitter).

وقد تكونت الاستبانة من:

أولاً: البيانات الأولية والتي اشتملت على الجنس والعمر.

ثانياً: المحاور التي تكونت من (٦٥) عبارة موزعة على ثلاثة محاور رئيسية: المحور الأول منها مقسم إلى سبعة عناصر، والمحور الثاني الخاص بمعوقات الاستخدام الأمثل لوسائل التواصل الاجتماعي (تويتر Twitter) مقسم إلى قسمين، والمحور الثالث الخاص بالمقترحات ينقسم إلى قسم واحد.

وقد استخدم الباحث مقياس ليكرت الرباعي (موافق بشدة، موافق، غير موافق، غير موافق بشدة) حيث يعبر الرقم (٤) عن (موافق بشدة) ويعبر الرقم (١) عن (غير موافق بشدة).

صدق أداة الدراسة:

صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي عن طريق إيجاد قيمة معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل سبب من أسباب سوء استخدام وسائل التواصل الاجتماعي (تويتر Twitter) والدرجة الكلية لمحور واقع التواصل الاجتماعي كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول(٣): قيم معاملات الارتباط بين درجة كل سبب من أسباب سوء استخدام وسائل التواصل الاجتماعي والدرجة الكلية للمحور

م	السبب	قيمة معامل الارتباط
١	**ضعف التوثيق**	٠,٥٥٣ **
٢	**الكذب والإشاعات**	٠,٧٠٦**
٣	**التشبث بالرأي**	٠,٧٢١**
٤	**إثارة المشكلات**	٠,٧١٤**
٥	**المخاطرة في الطرح**	٠,٥٦٨**
٦	**عدم القدرة على التحليل**	٠,٦٧٤**
٧	**الخروج عن المألوف**	٠,٧٠٦**

ويتضح من خلال جدول رقم (٣) أن دلالة قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً حيث تراوحت بين ٠,٥٥٣ كحد أدنى وبين ٠,٧١٤ كحد أعلى، كما تشير النجمتين على دلالتها عند مستوى دلالة ٠,٠١ مما يؤكد على الاتساق الداخلي لمحور أسباب سوء استخدام وسيلة التواصل الاجتماعي (تويتر Twitter) مع محور واقع التواصل الاجتماعي.

ثبات أداة الدراسة:

قام الباحث بحساب معامل ثبات الاستبانة وذلك باستخدام ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات أداة الدراسة وذلك على العينة الاستطلاعية المكونة من (٣٠) طالب. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول(٤): يوضح ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ألفا كرونباخ

المحاور	عدد العبارات	معامل الثبات (ألفا كرونباخ)
واقع التواصل الاجتماعي من خلال أسباب سوء استخدام وسيلة التواصل الاجتماعي (تويتر Twitter أنموذجًا).	٣٥	٠,٨٤٨
معوقات الاستخدام الأمثل لوسائل التواصل الاجتماعي (تويتر Twitter أنموذجًا).	١٨	٠,٧١٤
مقترحات وتوصيات يُمكنها المساهمة في الحد من سوء استخدام وسائل التواصل الاجتماعي (تويتر Twitter أنموذجًا).	١٢	٠,٧٣٩
الثبات الكلي لجميع محاور الاستبيان	٦٥	٠,٨١٢

ويتضح من جدول رقم (٤) ارتفاع قيم ثبات محاور الاستبانة حيث تراوحت بين (٠,٧١٤ – ٠,٨٤٨)، فضلًا عن ارتفاع قيمة معامل الثبات العام للاستبيان حيث بلغت (٠,٨١٢) مما يُظهر أن الاستبانة تتمتع بثبات عالي بحسب مقياس (Nunnally and Bernstein, 1994)

وبعد أن أعدّ الباحث أداة الدراسة في صورتها الأولية وعرضها على المحكمين من المختصين، ومن ثم اعتماد صورتها النهائية، قام الباحث بتوزيع الاستبيان على أفراد عينة الدراسة. وبعد جمع الاستبيان واستبعاد غير الصالح منها واستكمال عدد الاستبيانات الصالحة (١٦٠) استبانة، تمت مراجعتها والتأكد من صلاحيتها والملاءمة للتحليل، وبذلك أصبحت البيانات جاهزة للمعالجة الإحصائية ومن ثم الحصول على نتائج الدراسة.

المعالجة الإحصائية المستخدمة:

في ضوء أهداف الدراسة وتساؤلاتها قام الباحث باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS v.23) للحصول على النتائج، باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية.
- المتوسطات الموزونة.
- الانحراف المعياري.
- معامل ارتباط بيرسون.
- معامل ثبات ألفا كرونباخ.
- اختبار T-test.
- اختبار كروسكال واليس Kruskal – Wallis.

جدول (٥): يوضح القيمة الوزنية والاسمية لدرجة الموافقة على عبارات الاستبيان

درجة الموافقة (القيمة الأسمية)	الدرجة	القيمة الوزنية
غير موافق بشدة	درجة	من ١ إلى١,٧٥
غير موافق	درجتان	أكبر من ١,٧٥ إلى٢,٥٠
موافق	ثلاث درجات	أكبر من ٢,٥٠إلى٣,٢٥
موافق بشدة	أربع درجات	أكبر من ٣,٢٥ إلى ٤

عرض النتائج ومناقشتها:

السؤال الأول: ما أهم أسباب سوء استخدام وسائل التواصل الاجتماعي (تويتر Twitter) ؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بتقسيم المحور الأول للاستبيان إلى سبعة أسباب تمثل أسباب سوء استخدام وسائل التواصل الاجتماعي (تويتر Twitter أنموذجاً). وقد تم استخدام النسب المئوية والتكرارات والمتوسطات الحسابية الموزونة والانحراف المعياري لقياس درجة توفر هذه الأسباب، حيث جاء المتوسط الحسابي للأسباب السبعة (٣,١٢) أي أنها تتوفر بدرجة عالية من وجهة نظر الطلاب، ويوضح جدول رقم (٦) ترتيب تلك الأسباب كما يلي:

جدول (٦): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأسباب سوء استخدام وسائل التواصل الاجتماعي (تويتر Twitter)

م	السبب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
١	**ضعف التوثيق**	٣,٣٩	٠,٤٣	١	موافق بشدة
٢	**الكذب والإشاعات**	٢,٧٩	٠,٨٠	٧	موافق
٣	**التشبث بالرأي**	٣,٠١	٠,٥٤	٦	موافق
٤	**إثارة المشكلات**	٣,٠٤	٠,٥٣	٥	موافق
٥	**المخاطرة في الطرح**	٣,١٧	٠,٥٠	٣	موافق
٦	**عدم القدرة على التحليل**	٣,١٨	٠,٥٢	٢	موافق
٧	**الخروج عن المألوف**	٣,٠٨	٠,٥٥	٤	موافق
المتوسط الموزون للأسباب السبعة (٣,١٢)، الانحراف المعياري (٠,٣٧)					

ويوضح الجدول السابق أن ضعف التوثيق احتل المرتبة الأولى بمتوسط ٣,٣٩ ، يليه (عدم القدرة على التحليل) بمتوسط ٣,١٨ ، ثم (المخاطرة في الطرح) بمتوسط ٣,١٧ ، و(الخروج عن المألوف) بمتوسط ٣,٠٨ ، يليه (إثارة المشكلات) بمتوسط ٣,٠٤ ، ثم (التشبث بالرأي) بمتوسط ٣,٠١ ، يليه في المرتبة السابعة والأخيرة (الكذب والإشاعات) بمتوسط ٢,٧٩ من اصل ٥ درجات.

التحقق من فرضيات الدراسة

الفرض الصفري الأول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) في وجهة نظر الطلاب تجاه أسباب سوء استخدام وسائل التواصل الاجتماعي (تويتر Twitter) من حيث الجنس.

ولفحص هذا الفرض تم إجراء اختبار (ت) للعينات المستقلة حيث يحتوي كل متغير على مجموعتين فقط فيندرج تحت متغير الجنس (ذكر – أنثى) ويبين جدول رقم (٧) نتائج الاختبار.

حيث يتبين لنا أن قيمة (ف= ١١,٥٤٧) ومستوى دلالتها = ٠,٠١ أصغر من ٠,٠٥ وهذا يبين أن تباين العينتين غير متساوي وعليه نستخدم اختبار (ت) في حالة عدم تساوي تباين العينتين ونختار قيمة (ت= ٠,٦٩٤-) ومستوى دلالتها (٠,٤٨٩) أكبر من (٠,٠٥) وعليه نقبل الفرض الصفري الأول ونقرر أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الموافقة من حيث الجنس حيث كان متوسط استجابات الذكور(٣,٠٨) ومتوسط استجابات الإناث (٣,١١) بفارق صغير غير معنوي. كما يوضح الجدول التالي هذه النتائج:

جدول (٧): نتائج اختبار (ت) لأسباب سوء استخدام وسائل التواصل الاجتماعي (تويتر Twitter) من حيث الجنس

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
ذكر	٣,٠٨	٠,٢٦	-٠,٦٩٤	١٥٨	٠,٤٨٩
أنثى	٣,١١	٠,٤٢			

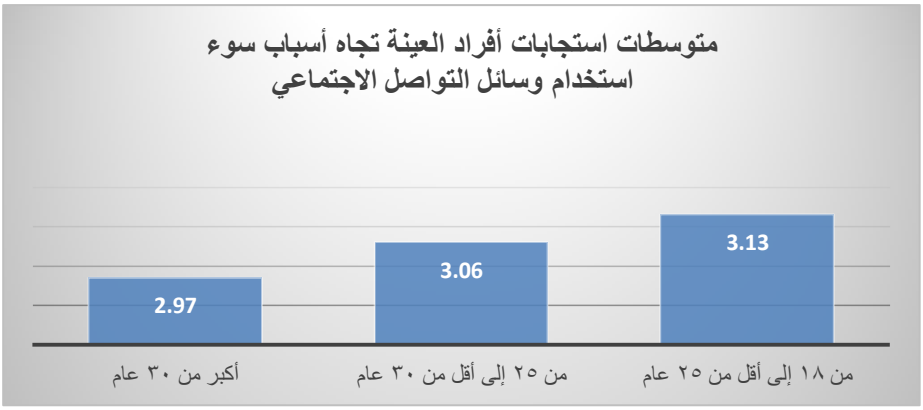
الفرض الصفري الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) في وجهة نظر الطلاب تجاه أسباب سوء استخدام وسائل التواصل الاجتماعي (تويتر Twitter) من حيث العمر.

ولفحص هذا السؤال تم حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري وتحليل كروسكال واليس للاستبيان الذي هو قيد الدراسة من حيث العمر. وعند الاطلاع على القيم المحسوبة في جدول رقم (٨) يتضح لنا أن القيم لم تكن ذات دلالة إحصائية حيث جاءت قيمة الدلالة (٠,١٨٣) أكبر من (٠,٠٥) مما يشير إلى قبول الفرض الصفري الثاني ونقرر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الموافقة على أسباب سوء استخدام وسائل التواصل الاجتماعي (تويتر Twitter) من حيث العمر في عينة الدراسة. كما يوضح الجدول التالي هذه النتائج:

جدول (٨): نتائج تحليل كروسكال واليس Kruskal – Wallis من حيث العمر

العمر	العدد	المتوسطات الحسابية	متوسطات الرتب	قيمة الاختبار	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
من ١٨ إلى أقل من ٢٥ عام	١١٦	٣,١٣	٨٤,٥٩	٣,٣٩٦	٢	٠,١٨٣	غير دال
من ٢٥ إلى أقل من ٣٠ عام	٣٣	٣,٠٦	٧٠,٩٨				
أكبر من ٣٠ عام	١١	٢,٩٧	٦٥,٨٦				

ويوضح الرسم البياني التالي هذه النتائج حيث تقارب قيم المتوسطات للفئات العمرية الثلاثة وانحصارها في درجة الموافقة حيث تقع المتوسطات في الفترة من ٢,٥٠ إلى ٣,٢٥ .



شكل (١): أسباب سوء استخدام وسائل التواصل الاجتماعي (تويتر Twitter)

السؤال الثاني: ما هي المعوقات التي تحول بين الاستخدام الأمثل لوسائل التواصل الاجتماعي (تويتر Twitter إنموذجًا)؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بتقسيم المحور الثاني للاستبيان إلى معوقين رئيسيين وهما: المعوقات التنظيمية، والمعوقات الشخصية وترتيبها بناءً على المتوسط الحسابي لكل منها، ويتضح ذلك من خلال جدول رقم (٩). ويلاحظ أنه تم استخدام النسب المئوية والتكرارات والمتوسطات الحسابية الموزونة والانحراف المعياري للعبارات التي تقيس كل معوق على حدة:

القسم الأول: المعوقات التنظيمية للاستخدام الأمثل لوسيلة التواصل الاجتماعي (تويتر Twitter)

جدول (٩): المعوقات التنظيمية للاستخدام الأمثل لوسائل التواصل الاجتماعي (تويتر إنموذجًا)

م	المعوقات التنظيمية للاستخدام الأمثل لوسائل التواصل الاجتماعي (تويتر Twitter أنموذجاً)	ك %	درجة الموافقة				الانحراف المعياري	المتوسط الموزون	الترتيب
			موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة			
١	عدم نشر اللوائح والأنظمة الخاصة بالأمن المعلوماتي والجرائم الإلكترونية.	ك	٥٣	٥٤	٤٨	٥	٠,٨٧	٢,٩٧	٩
		%	٣٣,١	٣٣,٨	٣٠	٣,١			
٢	تعتبر التكاليف المادية عقبة أمام الأفكار الإبداعية للرقابة دون المساس بالحريات.	ك	٦٤	٥٠	٣٥	١١	٠,٩٥	٣,٠٤	٧
		%	٤٠	٣١,٣	٢١,٩	٦,٩			
٣	عدم وجود صلاحيات الرقابة للجهات المعنية بإصلاح وسائل التواصل الاجتماعي.	ك	١٠٦	٣٤	١٨	٢	٠,٧٤	٣,٥٣	٣
		%	٦٦,٣	٢١,٣	١١,٣	١,٣			
٤	المزايا الممنوحة للمراقب لا تتناسب مع ما يبذله من جهد.	ك	٦٣	٥٢	٣٢	١٣	٠,٩٦	٣,٠٣	٨
		%	٣٩,٤	٣٢,٥	٢٠	٨,١			
٥	كثرة الحسابات وتشعبها ما بين حقيقية ووهمية عبر وسائل التواصل الاجتماعي.	ك	٨٥	٤٦	٢١	٨	٠,٨٨	٣,٣٠	٦
		%	٥٣,١	٢٨,٨	١٣,١	٥			
٦	مقاومة الجمهور نظم الرقابة وعدم رغبتها في التغيير.	ك	١٠٥	٣٨	٩	٨	٠,٨٢	٣,٥٠	٤
		%	٦٥,٦	٢٣,٨	٥,٦	٥			
٧	قلة الاهتمام بتطوير برامج أنظمة الأمن المعلوماتي.	ك	١١٠	٤١	٥	٤	٠,٦٧	٣,٦١	١
		%	٦٨,٨	٢٥,٦	٣,١	٢,٥			
٨	عدم الأخذ بعين الاعتبار وسائل التواصل الاجتماعي الحديثة بالدراسة والتحليل.	ك	٩٣	٥٠	١٦	١	٠,٦٩	٣,٤٧	٥
		%	٥٨,١	٣١,٣	١٠	٠,٦			
٩	عدم الاستفادة من التجارب العالمية الرائدة في مكافحة الجريمة الإلكترونية.	ك	١٠٥	٤٢	٩	٤	٠,٧٢	٣,٥٥	٢
		%	٦٥,٦	٢٦,٣	٥,٦	٢,٥			
	المتوسط الموزون لمحور المعوقات التنظيمية ككل والانحراف المعياري						٠,٣٩	٣,٣٣	موافق بشدة

يتضح من الجدول السابق أن المرتبة الأولى للمعوقات التنظيمية كانت (قلة الاهتمام بتطوير برامج أنظمة الأمن المعلوماتي) بمتوسط ٣,٦١ من أصل (٤) ، يليه (عدم الاستفادة من التجارب العالمية الرائدة في مكافحة الجريمة الإلكترونية) في المرتبة الثانية بمتوسط ٣,٥٥ ، ثم (عدم وجود صلاحيات الرقابة للجهات المعنية بإصلاح وسائل التواصل الاجتماعي) بمتوسط ٣,٥٣ ، فيما جاء في المرتبة الأخيرة (عدم نشر اللوائح والأنظمة الخاصة بالأمن المعلوماتي والجرائم الإلكترونية) بمتوسط ٢,٩٧.

كما يلاحظ أن درجة استجابة الطلاب على جميع المعوقات هي (الموافقة بشدة) أو (الموافقة) حيث كانت المتوسطات الحسابية (أكبر من ٢,٥٠) كما هو التقسيم بجدول رقم (٥) السابق. فيما جاء المتوسط الموزون للمحور ككل (٣,٣٣) أكبر من ٣,٢٥. أي أن أفراد عينة الدراسة يتفقون بشدة على المعوقات التنظيمية التسعة للاستخدام الأمثل لوسيلة التواصل الاجتماعي (تويتر Twitter).

القسم الثاني: المعوقات الشخصية للاستخدام الأمثل لوسيلة التواصل الاجتماعي (تويتر Twitter)

يوضح جدول رقم (١٠) الانحراف المعياري والمتوسط الموزون للمعوقات الشخصية، ورتبها الباحث تنازليًا حسب المتوسط الحسابي.

جدول (١٠): المعوقات الشخصية للاستخدام الأمثل لوسائل التواصل الاجتماعي (تويتر إنموذجًا)

م	المعوقات الشخصية للاستخدام الأمثل لوسائل التواصل الاجتماعي (تويتر Twitter إنموذجًا)	ك %	درجة الموافقة				الانحراف المعياري	المتوسط الموزون	الترتيب
			موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة			
١	نقص الخبرة للمشاركة في وسائل التواصل الاجتماعي عبر الحاسوب.	ك	٩٧	٤٦	١٥	٢	٠,٧٢	٣,٤٩	٦
		%	٦٠,٦	٢٨,٨	٩,٤	١,٣			
٢	التردد في اقتراح أفكار جديدة عبر وسائل التواصل الاجتماعي.	ك	١٠٤	٤١	١١	٤	٠,٧٣	٣,٥٣	٤
		%	٦٥	٢٥,٦	٦,٩	٢,٥			
٣	الخوف من الدخول في دوائر الصراع عبر وسائل التواصل الاجتماعي.	ك	٩١	٥١	١٥	٣	٠,٧٤	٣,٤٤	٧
		%	.٥٦	٣١,٩	٩,٤	١,٩			
٤	فقد الجرأة على نقد الممارسات الخاطئة في وسائل التواصل الاجتماعي.	ك	٩٨	٤٧	١٢	٣	٠,٧٢	٣,٥٠	٥
		%	٦١,٣	٢٩,٤	٧,٥	١,٩			
٥	اعتقاد أن من الصعب تغيير واقع وسائل التواصل الاجتماعي.	ك	١١٢	٤١	٦	١	٠,٥٨	٣,٦٥	٢
		%	٧٠	٢٥,٦	٣,٨	٦			
٦	انخفاض مستوى الرضا النفسي عن وسائل التواصل الاجتماعي وما يطرح فيها.	ك	٨٢	٥٠	٢٦	٢	٠,٧٩	٣,٣٣	٨
		%	٥١,٣	٣١,٣	١٦,٣	١,٣			
٧	اقتصار النظرة للمشاكل المطروحة في وسائل التواصل الاجتماعي على أنها شخصية.	ك	٨٢	٥٤	١٧	٧	٠,٨٣	٣,٣٢	٩
		%	٥١,٣	٣٣,٨	١٠,٦	٤,٤			
٨	التردد في الاستفسار عما يرد من معلومات في وسائل التواصل الاجتماعي.	ك	١٢٦	٢٧	٥	٢	٠,٥٨	٣,٧٣	١
		%	٧٨,٨	١٦,٩	٣,١	١,٣			
٩	تفضيل الاستقرار وعدم الميل إلى التغيير.	ك	١١٦	٣٢	٦	٦	٠,٧٤	٣,٦١	٣
		%	٧٢,٥	٢٠	٣,٨	٣,٨			
	المتوسط الموزون لمحور المعوقات الشخصية ككل والانحراف المعياري						٠,٣٦	٣,٥١	موافق بشدة

يتضح من الجدول السابق أن المرتبة الأولى للمعوقات الشخصية كانت (التردد في الاستفسار عما يرد من معلومات في وسائل التواصل الاجتماعي) بمتوسط ٣,٧٣ من أصل (٤) ، يليه (اعتقاد أن من الصعب تغيير واقع وسائل التواصل الاجتماعي) في المرتبة الثانية بمتوسط ٣,٦٥ ، ثم (تفضيل الاستقرار وعدم الميل إلى التغيير) بمتوسط ٣,٦١ ، فيما جاء في المرتبة الأخيرة (اقتصار النظرة للمشاكل المطروحة في وسائل التواصل الاجتماعي على أنها شخصية) بمتوسط ٣,٣٢ .

كما يلاحظ أن درجة استجابة الطلاب على جميع المعوقات هي (الموافقة بشدة) أو (الموافقة) حيث كانت المتوسطات الحسابية (أكبر من ٢,٥٠) كما هو التقسيم بجدول رقم (٥) السابق. فيما جاء المتوسط الموزون للمحور ككل (٣,٥١) أكبر من ٣,٢٥ بقيمة انحراف معياري صغيرة (٠,٣٦) مما يدل على تجانس الاستجابات وعدم تشتتها حول المتوسط. أي أن أفراد عينة الدراسة يتفقون بشدة على المعوقات الشخصية التسعة للاستخدام الأمثل لوسيلة التواصل الاجتماعي (تويتر Twitter).

السؤال الثالث: ما هي أهم مقترحات وتوصيات المساهمة في الحد من سوء استخدام وسيلة التواصل الاجتماعي (تويتر Twitter)؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المقترحات التي يراها أفراد الدراسة، ويوضح جدول رقم (١١) الانحراف المعياري والمتوسط الموزون للمقترحات والتوصيات المساهمة في الحد من سوء استخدام وسيلة التواصل الاجتماعي (تويتر Twitter).

جدول (١١): الانحراف المعياري والمتوسط الموزون لمقترحات وتوصيات المساهمة في الحد من سوء استخدام وسيلة التواصل الاجتماعي (تويتر Twitter)

م	المقترحات والتوصيات المساهمة في الحد من سوء استخدام وسيلة التواصل الاجتماعي (تويتر Twitter)	ك %	درجة الموافقة				الانحراف المعياري	المتوسط الموزون	الترتيب
			موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة			
١	نشر ثقافة الأمن المعلوماتي والجرائم الإلكترونية في مجال التربية والتعليم وجميع المؤسسات الإدارية من خلال الدورات المكثفة.	ك %	١١٢ ٧٠	٣٤ ٢١,٣	١١ ٦,٩	٣ ١,٩	٠,٧٠	٣,٥٩	٣
٢	توفير الميزانيات المالية الكافية لإنشاء نظام رقابي إلكتروني يكفل الحريات في وسائل التواصل الاجتماعي.	ك %	٨٧ ٦٠,٦	٤٤ ٢٧,٥	١٨ ١١,٣	١ ٦	٠,٧٢	٣,٤٨	٧
٣	ربط المعرفات بأرقام السجل المدني أو الهويات دون كشف المعلومات لغير العاملين في المنظومة الرقابية.	ك %	١٢٣ ٧٦,٩	٢٧ ١٦,٩	٦ ٣,٨	٤ ٢,٥	٠,٦٧	٣,٦٨	١
٤	تكثيف الدورات الدينية لنبذ التيارات الفكرية المنحرفة عن المنهج الوسطي وإثارة الفتن والتكتلات في وسائل التواصل الاجتماعي.	ك %	١٠٨ ٦٧,٥	٣٦ ٢٢,٥	١٢ ٧,٥	٤ ٢,٥	٠,٧٤٢	٣,٥٥	٥
٥	تكثيف الدورات الثقافية لنبذ التبعية الثقافية المتعارضة مع المجتمع الإسلامي في وسائل التواصل الاجتماعي.	ك %	١٠٠ ٦٢,٥	٣٦ ٢٢,٥	١٩ ١١,٩	٥ ٣,١	٠,٨٢	٣,٤٤	٩
٦	تكثيف الدورات الاجتماعية لنشر الوعي بأهمية وسائل التواصل الاجتماعي والالتزام بالعادات والتقاليد الاجتماعية في وسائل التواصل الاجتماعي.	ك %	٨٧ ٥٤,٤	٤٤ ٢٧,٥	٢٣ ١٤,٤	٦ ٣,٨	٠,٨٦	٣,٣٣	١٠
٧	تبليغ الجهات الأمنية عن الجرائم الإلكترونية من تهديد أو ابتزاز أو اختراق في وسائل التواصل الاجتماعي.	ك %	١٠٩ ٦٨,١	٣٩ ٢٤,٤	٤ ٢,٥	٨ ٥	٠,٧٧	٣,٥٦	٤
٨	إنشاء شبكة من لجان التوعية الإلكترونية في كافة المجالات والتخصصات الشرعية والعلمية.	ك %	١٠٩ ٦٨,١	٣٠ ١٨,٨	١٦ ١٠	٥ ٣,١	٠,٨٠	٣,٥٢	٦
٩	تمرير رسائل توعية دينية وثقافية واجتماعية مروجة) تعمل بنظام Twitter لجميع الحسابات في (تويتر الإعلانات.	ك %	٩٧ ٦٠,٦	٤٦ ٢٨,٨	١٣ ٨,١	٤ ٢,٥	٠,٧٥	٣,٤٨	٨
١٠	تمرير رسائل توعية قانونية بالمخالفات الإلكترونية والعقوبات مروجة لجميع الحسابات في (تويتر) تعمل بنظام الإعلانات.Twitter	ك %	١١١ ٦٩,٤	٤١ ٢٥,٦	٧ ٤,٤	١ ٠,٦	٠,٥٩	٣,٦٤	٢

١١	تكريم المغردين الأكثر إيجابية وتأثير في وسائل التواصل الاجتماعي.	ك	٧٢	٥٧	٢٣	٨	٠,٨٧	٣,٢١	١٢
		%	٤٥	٣٥,٦	١٤,٤	٥			
١٢	نشر أخبار جرائم الأمن المعلوماتي والعقوبات المترتبة عليها.	ك	٧٣	٦٦	١٤	٧	٠,٨٠	٣,٢٨	١١
		%	٤٥,٦	٤١,٣	٨,٨	٤,٤			
	المتوسط الموزون لمحور المقترحات والانحراف المعياري						٠,٣٥	٣,٤٢	

يتضح لنا من الجدول السابق أن المرتبة الأولى للمقترحات كانت (ربط المعرفات بأرقام السجل المدني أو الهويات دون كشف المعلومات لغير العاملين في المنظومة الرقابية) بمتوسط ٣,٦٨ ، يليه في المرتبة الثانية (تمرير رسائل توعية قانونية بالمخالفات الإلكترونية والعقوبات مروجة لجميع الحسابات في (تويتر Twitter) تعمل بنظام الإعلانات) والذي جاء بمتوسط ٣,٦٤ ، ثم (نشر ثقافة الأمن المعلوماتي والجرائم الإلكترونية في مجال التربية والتعليم وجميع المؤسسات الإدارية من خلال الدورات المكثفة) والذي جاء في المرتبة الأخيرة بمتوسط ٣,٥٩ . كما جاء الانحراف المعياري للمحور ككل (٠,٣٥) صغير جدًا مما يدل على تجانس الاستجابات وعدم تشتتها عن المتوسط الحسابي والذي جاء بقيمة (٣,٤٢) من أصل (٤) وهو ما يعني أن عينة الدراسة يتفقون بشدة على هذه المقترحات.

ملخص النتائج:

أولاً: توصلت الدراسة الحالية إلى اتفاق سائد بين أفراد الدراسة من الذكور والإناث على الموافقة على أسباب سوء استخدام وسائل التواصل الاجتماعي مما يؤثر بدرجة عالية على الاستجابة والطلاب.

ثانياً: بلغ المتوسط الحسابي الموزون لأسباب سوء استخدام وسائل التواصل الاجتماعي (تويتر Twitter) مجتمعة (٣,١٢) مما يشير إلى أن الاتجاه العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة هي (الموافقة) على هذه العناصر السبعة.

ثالثاً: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع وسائل التواصل الاجتماعي (تويتر Twitter) وأسباب سوء الاستخدام من حيث الجنس.

رابعاً: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع وسائل التواصل الاجتماعي (تويتر Twitter) وأسباب سوء الاستخدام من حيث عمر أفراد العينة.

خامساً: توصلت الدراسة لمقترحات وتوصيات يمكنها أن تساهم في الحد من سوء استخدام وسيلة التواصل الاجتماعي (تويتر Twitter).

التوصيات:

توصلت الدراسة لعدة توصيات ونتائج تعذر ربطها بأي دراسات سابقة لاقتصار الدراسات السابقة في هذا المجال على إثبات التأثير السلبي لوسائل التواصل الاجتماعي، في حين أن الدراسة الحالية أوجدت أسباب سوء استخدام وسائل التواصل الاجتماعي، وعليه يمكن عرض عدد من التوصيات منها:

1. ربط حسابات (تويتر Twitter) بأرقام السجل المدني أو الهوية دون كشف المعلومات لغير العاملين في المنظومة الرقابية.
2. ضرورة تفعيل (تويتر Twitter) عبر مكاتب التربية والتعليم والمدارس والمعاهد والجامعات وجميع المؤسسات الإدارية.
3. العمل على نبذ أسباب سوء استخدام وسائل التواصل الاجتماعي (تويتر Twitter) بدءًا من البيت والأسرة.
4. أهمية إنشاء لجان إلكترونية متخصصة دينية وعلمية ونفسية وقانونية للتوعية في كافة المجالات.
5. تكثيف البرامج الإعلامية الهادفة للحث على الاستخدام الأمثل لوسائل التواصل الاجتماعي.
6. ضرورة تمكين المراقبة الإلكترونية للجهات المعنية بالصلاحيات لمعاقبة المخالفين للأنظمة ومثيري الفتن.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1. الشناوي، عبد المنعم. (1998). دراسات في علم النفس التربوي. ط1، القاهرة: دار النهضة العربية.
2. الشهري، حنان. (2012). أثر استخدام شبكات التواصل الإلكتروني على العلاقات الاجتماعية. جدة: جامعة الملك عبد العزيز.
3. العساف، صالح. (2006). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: مكتبة العبيكان.
4. المحارب، سعد. (2011). الإعلام الجديد في السعودية. ط1، بيروت: جداول للنشر والتوزيع.
5. المقدادي، خالد. (2013). ثورة الشبكات الاجتماعية. ط1، الأردن: دار النفائس للنشر. ص24.

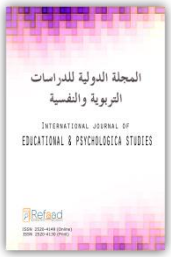
ثانياً: المراجع الأجنبية:

[1] P. Kabland, (1996). Pathway for Exceptional children school , home and cultures, st, paul, Minn. West publishing co.

[2] S. Lepore, (1994). Encyclopedia of Human Behavior, 4: 247-251.

[3] J. Nunnally & I.Bernstein, (1994). Psychometric theory (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.

International Journal of Educational and Psychological Studies – Vol. 4, No. 1, 2018, pp. 57 – 74
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130
Available online at http:// www.refaad.com



Reasons for Misuse of Social Media (Twitter model)

Majid Abdulfattah Mohammed Bokari

College of Education – Department of Psychology – Statistic and Research
M-BOUKHARI@hotmail.com

Abstract:

The study aimed to identify the reality of the bad employment of social media through Twitter as a modern model for the means of social communication. To achieve this, a random sample of (160) students was selected represent 40% from the selected research community.

In order to answer the questions of the study, a questionnaire was designed to identify the reasons for misuse of social media (Twitter model) and obstacles to optimal use, and suggestions to reduce the misuse of this means, and then used the researcher statistical treatments after analyzing the forms through the statistical program SPSS v.23, the most important results of the statistical analysis were: Identify the most important reasons for the misuse of social media (Twitter model). There were no statistically significant differences at a level (0.05) in the students point of view towards reasons for misuse of social media (Twitter model) in terms of gender (male – female). There were no statistically significant differences at a level (0.05) in the students point of view towards reasons for misuse of social media (Twitter model) in terms of age. Identify the most important obstacles to the optimal recruitment of social media (Twitter model). Identify the most important proposals to contribute to reducing the misuse of social media (Twitter model).

The researcher came out with a number of recommendations including: Connect Twitter accounts with civil registration or identity numbers without disclosing information to non-employees in the regulatory system, and necessary to activate Twitter through educational offices, schools, institutes, universities and all administrative institutions, and the importance of establishing electronic committees specialized religious, legal, scientific, psychological for awareness in all fields, and the intensification of information programs aimed at promoting the optimal use of social media, and the need to enable electronic monitoring of the authorities concerned to punish violators of regulations and instigators.

Keywords: Social Media, Twitter, Reasons for Misuse of Social Media.

الملاحق

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي الطالب/ة **وفقه الله**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .. وبعد:

بين يديك استبانة تهدف إلى معرفة " أسباب سوء استخدام وسائل التواصل الاجتماعي (تويتر Twitter أنموذجاً) " ، يُرجى التكرم بالإجابة على فقرات هذه الاستبانة بكل دقة وموضوعية حسب ما ترونه مناسبًا بوضع علامة (√) في الحقل المناسب، علمًا بأن هذه البيانات ستحاط بالسرية التامة ولن تُستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط ، مع وافر الشكر والتقدير لتعاونكم.

أولاً: البيانات العامة:

الجنس	**ذكر ( ) أنثى ( )**
العمر	• من 18 إلى أقل من 25 عام ( ) • من 25 إلى أقل من 30 عام ( ) • أكبر من 30 عام ( )

ثانياً: محاور الاستبانة:

المحور الأول: واقع التواصل الاجتماعي من خلال أسباب سوء استخدام وسائل التواصل الاجتماعي (تويتر Twitter أنموذجًا):

رقم العبارة	الأسباب	العبـــارة	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة
1	1- ضعف التوثيق في (تويتر Twitter).	يفتقر بعض المغردين للأدلة الموثقة في الطرح عبر وسيلة التواصل (تويتر Twitter).				
2		يعتقد بعض المغردين أن التغيير بناء على حرية الرأي لا يحتاج دليل أو توثيق.				
3		يعتمد بعض المغردين كلام المشاهير دليل موثوق.				
4		يعتمد بعض المغردين الهاشتاق النشط المتداول دليل موثق .				
5		يُكرر بعض المغردين الأخطاء بناء على أفكار الآخرين بإعادة التغريد .				
6		يحاول بعض المغردين إيجاد حلول جديدة للمشكلات الراهنة بأفكار مبتكرة بعيدًا عن الأصالة والتوثيق .				
7	2- الكذب والإشاعات	يستخدم بعض المغردين الكذب وترويج الإشاعات				
8		يحرص بعض المغردين على إنشاء معرفات وهمية ولجان إلكترونية تعمل على نشر الكذب وترويج الإشاعات .				

9		يستخدم بعض المغردين التدني في لغة الحوار وإدارة النقاش لدفع تهمة الكذب عنهم				
10		يتبع بعض المغردين أسلوب التشكيك عند محاولة التثبت من المعلومات لانهزام المعارض نفسيًا.				
11	3- التشبث بالرأي	يتشبث بعض المغردين برأيه دون دليل .				
12		يدافع بعض المغردين عن موقفه ورأيه ولو اقتنع بعدم صحته.				
13		يتسم حوار بعض المغردين بالجمود الفكري والعصبية القبلية.				
14		يُهاجم بعض المغردين كل من يختلف معه ويعارض أفكاره .				
15		يفرض بعض المغردين رأيه على المتابعين بأسلوب الحظر والإبلاغ عن الإزعاج وغيرها من الأساليب.				
16	4- إثارة الفتن و المشكلات	يسعى بعض المغردين لإثارة الفتن وتأجيج الثورات عبر (تويتر Twitter.)				
17		يحرض بعض المغردين الرأي العام على إثارة الفوضى والبلبلة.				
18		يستخدم بعض المغردين إثارة المشكلات العامة لمصالح وأهداف شخصية.				
19		ينشر بعض المغردين روح الانهزام وعدم الرضا بين المتابعين .				
20		يُثير بعض المغردين مشكلات العمل قبل وقوعها				
21	5- المخاطرة في الطرح	يُشجع بعض المغردين على المخاطرة بتبني أفكار غير تقليدية.				
22		يخاطر بعض المغردين في الطرح بجرأة التستر خلف المعرفات الوهمية .				
23		يتعمد بعض المغردين المخاطرة أسلوبًا لجلب المتابعين والشهرة .				
24		يُعبر بعض المغردين عن آراءهم وإن كانت مخالفة للوائح.				
25		يجهل بعض المغردين أنظمة وقوانين الجرائم الإلكترونية والأمن المعلوماتي .				
26	6- عدم القدرة على التحليل	يتخذ بعض المغردين قراراتهم بناءً على الأهواء الشخصية .				
27		يكتب بعض المغردين في أي موضوع بطريقة عشوائية.				
28		يفتقر بعض المغردين إلى تحليل المشكلات تحليلًا علميًا منهجيًا.				
29		يتأثر بعض المغردين برأي المشاهير والمغردين الأكثر متابعة .				
30		يتحدد مستوى قوة التغريد على مدى وضوح المغرد والصلاحيات المحددة له من خلال مكانته العلمية والأدبية في المجتمع.				

31	7- الخروج عن المألوف	يساعد التستر خلف المعرفات الوهمية على الخروج عن المألوف.				
32		يحرص بعض المغردين على تهيئة المناخ بالمرح والإثارة للخروج عن المألوف.				
33		يدعم بعض المغردين الأفكار الشاذة والخارجة عن تقاليد المجتمع.				
34		يُشجع بعض المغردين مواجهة التحديات والصعوبات عبر الطرح في (تويتر Twitter).				
35		يُشجع بعض المغردين الخروج عن المألوف كنوع من أنواع الرقي الفكري .				

المحور الثاني: معوقات الاستخدام الأمثل لوسيلة التواصل الاجتماعي (تويترTwitter أنموذجًا):

رقم العبارة	المعوقات	العبـــــارة	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة
1	1- المعوقات التنظيمية	عدم نشر اللوائح والأنظمة الخاصة بالأمن المعلوماتي والجرائم الإلكترونية .				
2		تعتبر التكاليف المادية عقبة أمام الأفكار الإبداعية للرقابة دون المساس بالحريات.				
3		عدم وجود صلاحيات الرقابة للجهات المعنية بإصلاح وسائل التواصل الاجتماعي.				
4		المزايا الممنوحة للمراقب لا تتناسب مع ما يبذله من جهد.				
5		كثرة الحسابات وتشعبها ما بين حقيقية ووهمية عبر وسائل التواصل الاجتماعي.				
6		مقاومة الجمهور نظم الرقابة وعدم رغبتها في التغيير.				
7		قلة الاهتمام بتطوير برامج أنظمة الأمن المعلوماتي .				
8		عدم الأخذ بعين الاعتبار وسائل التواصل الاجتماعي الحديثة بالدراسة والتحليل.				
9		عدم الاستفادة من التجارب العالمية الرائدة في مكافحة الجريمة الإلكترونية .				
10	2- المعوقات الشخصية	نقص الخبرة للمشاركة في وسائل التواصل الاجتماعي عبر الحاسوب .				
11		التردد في اقتراح أفكار جديدة عبر وسائل التواصل الاجتماعي.				
12		الخوف من الدخول في دوائر الصراع عبر وسائل التواصل الاجتماعي.				
13		فقد الجرأة على نقد الممارسات الخاطئة في وسائل التواصل				

	الاجتماعي.					
14	اعتقاد أن من الصعب تغيير واقع وسائل التواصل الاجتماعي.					
15	انخفاض مستوى الرضا النفسي عن وسائل التواصل الاجتماعي وما يطرح فيها .					
16	اقتصار النظرة للمشاكل المطروحة في وسائل التواصل الاجتماعي على أنها شخصية .					
17	التردد في الاستفسار عما يرد من معلومات في وسائل التواصل الاجتماعي.					
18	تفضيل الاستقرار وعدم الميل إلى التغيير.					

المحور الثالث: مقترحات وتوصيات للحد من أسباب سوء استخدام وسائل التواصل الاجتماعي (تويتر Twitter أنموذجًا):

رقم العبارة	العبـــــارة	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة
1	نشر ثقافة الأمن المعلوماتي والجرائم الإلكترونية في مجال التربية والتعليم وجميع المؤسسات الإدارية من خلال الدورات المكثفة.				
2	توفير الميزانيات المالية الكافية لإنشاء نظام رقابي إلكتروني يكفل الحريات في وسائل التواصل الاجتماعي.				
3	ربط المعرفات بأرقام السجل المدني أو الهويات دون كشف المعلومات لغير العاملين في المنظومة الرقابية .				
4	تكثيف الدورات الدينية لنبذ التيارات الفكرية المنحرفة عن المنهج الوسطي وإثارة الفتن والتكتلات في وسائل التواصل الاجتماعي.				
5	تكثيف الدورات الثقافية لنبذ التبعية الثقافية المتعارضة مع المجتمع الإسلامي في وسائل التواصل الاجتماعي.				
6	تكثيف الدورات الاجتماعية لنشر الوعي بأهمية وسائل التواصل الاجتماعي والالتزام بالعادات والتقاليد الاجتماعية في وسائل التواصل الاجتماعي .				
7	تبليغ الجهات الأمنية عن الجرائم الإلكترونية من تهديد أو ابتزاز أو اختراق في وسائل التواصل الاجتماعي.				
8	إنشاء شبكة من لجان التوعية الإلكترونية في كافة المجالات والتخصصات الشرعية والعلمية.				
9	تمرير رسائل توعية دينية وثقافية واجتماعية مروجة لجميع الحسابات في (تويتر Twitter) تعمل بنظام الإعلانات.				
10	تمرير رسائل توعية قانونية بالمخالفات الإلكترونية والعقوبات مروجة لجميع الحسابات في (تويتر Twitter) تعمل بنظام الإعلانات.				
11	تكريم المغردين الأكثر إيجابية وتأثير في وسائل التواصل الاجتماعي.				
12	نشر أخبار جرائم الأمن المعلوماتي والعقوبات المترتبة عليها.				

International Journal of Educational and Psychological Studies – Vol. 4, No. 1, 2018, pp. 75 –95
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130
Available online at http:// www.refaad.com

تقييم برنامج إعداد معلم اللغة الإنجليزية بكلية التربية بالرستاق من وجهة نظر طلاب التخصص

حمود بن عبدالله بن سالم الشكري

كلية التربية بالرستاق – سلطنة عُمان
humoud98.rus@cas.edu.om

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على تقييم برنامج إعداد معلم اللغة الإنجليزية في كلية التربية بالرستاق من وجهة نظر الطلبة، ولغرض جمع البيانات قام الباحث بإعداد أداة الدراسة المتمثلة في استبيان تقييم البرنامج، وقد تم التأكد من جودتها لجمع البيانات من خلال حساب معاملات الصدق والثبات التي أشارت إلى صلاحيتها لأغراض الدراسة، فكان معامل الثبات (**α=0.95**)، كما تم حساب الصدق العاملي للاستبيان. طبقت الدراسة على عينة من طلبة كلية التربية بالرستاق تخصص اللغة الإنجليزية في السنتين الثالثة والرابعة، حيث شملت ٩٢ طالبًا وطالبة منهم (٥٩) طالبًا و(٣٣) طالبة، موزعين في ضوء متغيرات الجنس والسنة الدراسية والمعدل التراكمي.

توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: إن تقييم الطلبة للبرنامج إعداد معلم اللغة الإنجليزية كانت بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط العام لتقييم الطلبة للبرنامج (٣,١٨)، ومن حيث ترتيب المحاور جاء في المقدمة محور المقررات والساعات، ثم محور الخدمات الإشرافية والإدارية، ثم محور البحوث والأنشطة، وأخيرا محور الأساتذة وطرق التدريس حيث بلغت المتوسطات (٣,٢٩ – ٣,٢١ – ٣,١٧ – ٣,٠٧) على التوالي، كما لم تشر النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس أو السنة الدراسية أو المعدل التراكمي مؤثرة في تقييم الطلبة للبرنامج. أي أن هناك توافقًا بين الطلبة في تقييمهم للبرنامج.

الكلمات المفتاحية: تقييم البرنامج، إعداد معلم اللغة الإنجليزية، كلية التربية بالرستاق.

مقدمة الدراسة وإطارها النظري:

تقوم المؤسسات الجامعية بدورًا كبيرًا في تحقيق التنمية الشاملة والمحافظة على مكتسباتها وإنجازاتها، ويمثل تطور التعليم الجامعي أحد أهم المقاييس لمعرفة تقدم أي مجتمع، كما تمثل المؤسسات التربوية أهم ركاز التعليم الجامعي. (أبوجحجوح،٢٠٠٨، ١٢٨).

إن تطوير البرامج التعليمية هو الركيزة الأساسية لتطوير المؤسسات التعليمية؛ التي ترتكز على عملية التقويم. لذا فإن توفر المعلومات والبيانات الدقيقة والصادقة يعكس صورة واقعية وحقيقية عن مدى جودة أي نظام تعليمي، وتتضاعف درجة الأهمية في مؤسسات التعليم العالي وخاصةً برامج إعداد وتأهيل المعلمين. (الجلاد،٢٠٠٦، ١٣٢)

تمثل عملية إعداد وتأهيل المعلمين محورًا أساسيًا من سياسات واستراتيجيات التطوير التربوي لدى معظم دول العالم، فقد ركزت السياسات التربوية العالمية على اختلاف فلسفاتها وأهدافها ونظمها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية على أهمية الارتقاء بعملية إعداد وتأهيل المعلمين والبرامج التربوية، حيث إن الارتقاء ببرامج إعداد المعلم يزيد من فاعلية النظام التربوي. (توم، ١٩٩٩، ٦٨)

يذكر فضل (١٩٩٨، ٣٨٥) أن المؤتمر العلمي لإعداد معلم القرن الحادي والعشرين المنعقد في القاهرة في الفترة ما بين (٢-١٩٩٨/٠٨/٥) قد حدد أهم مؤشرات واتجاهات إعداد المعلم للقرن الحادي والعشرين ومنها:

١. الارتقاء بمعايير القبول بكليات التربية ومعايير التخرج منها؛ واعتماد مؤشرات صادقة تحدد مدى صلاحية الخريج للعمل بمهنة التدريس.
٢. تطوير محتوى منهاج كليات التربية ونوعية المعرفة بحيث تسهم في تنمية الكفايات المهنية للمعلم التي تؤهله للحصول على المعلومات واستخدامها وتوليدها بما يمكنه من اتخاذ القرار وتطوير قدراته ذاتيا.
٣. تأهيل قدرات المعلم التقنية ليكون قادرا على استخدام وتوظيف تقنيات المعلومات المتجددة في محاكاة الواقع التدريسي باستخدام برامج الحاسوب والإنترنت.

لقد تطورت برامج إعداد المعلم؛ لمواكبة التطورات والتغيرات المتسارعة، حيث كانت برامج إعداد المعلم تركز على الجانب المعرفي من جوانب عملية إعداد المعلم؛ ولقد وجه كثير من الانتقادات لهذه البرامج حيث إن المعرفة لا تعني امتلاك المهارة التدريسية، فظهرت برامج تركز على طبيعة المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية وغايتها، حيث ركز هذا الاتجاه على ضرورة إكساب المعلم المهارات التي تمكنه من مساعدة المتعلم على تلبية احتياجاته المعرفية والوجدانية والاجتماعية والنفسية، وبعدها ظهرت برامج تركز على طبيعة المعلم ونمط شخصيته وأساليب تفكيره والدور الاجتماعي للمعلم لتمكنه من القيام بواجباته الاجتماعية والمساعدة في حل المشكلات. (الأحمد،٢٠٠٥، ١٢٦؛ الجلاد،٢٠٠٦، ١٢٨ ؛ الدوسري،٢٠٠٩، ٨٦)

ظهرت البرامج التي تعتمد على تزويد المعلم بدراسة أكاديمية ومهنية وتخصصية من خلال مجموعة من المواد النظرية والتطبيقية في الجانب المعرفي والتربوي والنفسي، كما ظهرت برامج إعداد المعلم القائمة على الكفايات التعليمية التي تركز على امتلاك المعلم للكفايات اللازمة لممارسة المهنة بمستويات إتقان محددة، كما تطورت بعض البرامج التي تعتمد على أن التعليم عملية معقدة ومقيدة بالموقف التعليمي وظروفه؛ لذلك ركزت تلك البرامج على مهارات التفكير التأملي من خلال توظيف عمليات عقلية لتحديد الأهداف والأنشطة وإجراء التعديلات المطلوبة بحيث يحقق المعلم الأهداف المرجوة من خلال عمليات التحليل والنقد والتقييم. (أبوجحجوح،٢٠٠٨، ١٢٧؛الدوسري،٢٠٠٩، ٨٧)

بالرغم من الاختلافات في اتجاهات إعداد المعلم إلا إنه يوجد اتفاق على ضرورة تضمين برامج إعداد المعلمين ثلاثة مجالات أساسية هي: الإعداد التخصصي الذي يركز على إتقان المعلم لمجال تخصصه، والجانب التربوي والنفسي الذي يركز على تنمية مهارات وكفايات المعلم في تنظيم الموقف التعليمي والتعامل مع حاجات الطلاب المعرفية والنفسية ومراعاة الفروق الفردية، والجانب الثقافي الذي يركز على رفع كفاءة المعلم لتلبية حاجات البيئة والمجتمع. (توم،١٩٩٩، ٧٤؛ الجلاد،٢٠٠٦، ١٢٨ ؛ أبو دقة،٢٠٠٩، ١١٨)

يشير كل من (عيسى،٢٠٠٤؛ شطناوي وعليمات،٢٠٠٨؛ الدوسري،٢٠٠٩؛ Beck,2002; Celania,2004) إلى أن معلم القرن الحادي والعشرين يجب أن يكون قادرا على ممارسة الأدوار والمهام الجديدة الملقاة على عاتقه فهو خبير ومستشار وموجه ومشرف ومعلم وباحث قادر على التعامل مع التغيرات الاجتماعية والتطورات الحياتية، فالمعلم المنشود يجب أن يتسلح

بالكثير من المهارات التي تجعله قادرا على مواكبة المستجدات المعرفية والتقنية وقادرا على التفاهم والتعامل والتعاون والعلاقات الإنسانية بينه وبين زملائه وطلابه.

يؤدي التقويم دورًا مهما في تحسين وتطوير البرامج التعليمية؛ فهو الوسيلة التي نستشعر بها مدى تحقيق الأهداف المرجوة من عملية التعلم ومدى تقدمنا في تحقيق تلك الأهداف، كما يعرفنا على أهم نقاط القوة والضعف في البرامج المستخدمة(Haystead & Marzano ,2010, 32). وللتقويم نماذج متعددة ولكل نموذج إيجابياته وسلبياته؛ وللمقوم الحرية في اختيار النموذج الذي يتلاءم مع الهدف من عملية التقويم التي يجريها، ويضيف أن هناك تصنيفات عدة ونماذج لتقويم البرامج منها: النموذج الكلاسيكي: يركز على التقويم في ضوء الأهداف، ومنها نموذج تايلر، نموذج الاعتماد: الذي يعتمد على دراسة العمليات التربوية وتقويم مخرجاتها ومنها نموذج ستك وسكرايفن، نموذج النظم: الذي يركز على النظام التربوي بكل عناصره من أهداف وعمليات ومخرجات ومنها نموذج ستيوفل بيم، نماذج التناقض: التي تركز على المعايير في مقارنة وتقييم ما يتم تحقيقه بناء على المعايير الأداء المحددة مسبقا ومنها نموذج بروفس. (عيسى،٢٠٠٤، ١١٥؛ الشريف،٢٠٠٦، ٤٥؛ شطناوي وعليمات،٢٠٠٨، ٧٧؛ (McGreal,1988,103;

وفي السلطنة فإن كلية التربية تسهم في عملية التنمية المستدامة للمجتمع وتلبية احتياجاته من الكفاءات التخصصية في مجالات عدة منها مجال التعليم؛ من خلال برنامج إعداد معلم اللغة الإنجليزية، الذي بدأ تطبيقية في كليات التربية خلال الأعوام (١٩٩٤-٢٠١٠)، واستمر البرنامج مع تحويل كليات التربية كليات العلوم التطبيقية من خلال برنامج إعداد معلم اللغة الإنجليزية الذي يطرح في كلية التربية بالرستاق، والذي يستقبل سنويا حوالي ١٠٠ طالب وطالبة؛ كمساهمة من الكلية في تلبية احتياج المجتمع من هذا التخصص.

لذلك حاولت الدراسة تسليط الضوء على تقييم طلبة اللغة الإنجليزية بكلية التربية بالرستاق لبرنامج إعداد معلم اللغة الإنجليزية المنفذ بالكلية من وجهة نظر الطلبة، ومحاولة الاستفادة من ملاحظات الطلبة في عمليات تطوير وتحسين البرنامج في السنوات المقبلة.

مشكلة الدراسة:

تحتاج البرامج التعليمية عادة إلى عمليات تقويم مستمرة، تتكامل فيها المعلومات من مصادر متعددة، وكلما تعددت مصادر جمع المعلومات من مختلف العناصر ذات الصلة المباشرة وغير المباشرة بالبرنامج التعليمي كان القرار وإجراءات التحسين والتطوير أكثر واقعية وفاعلية.

وتشير الدراسات السابقة إلى عدة مؤشرات مؤثرة في عملية التقويم منها: دراسة (Montgomery,2000) توصلت إلى أثر متغيرات الجنس والسنة الدراسية والتخصص في تقييم الطلبة لمدى استفادتهم الأكاديمية والتربوية من العلاقة بينهم وبين أساتذة التخصص. أما دراسة الخطايبة (٢٠٠٢) فقد توصلت الدراسة أن برنامج التأهيل يعاني من مجموعة من الملاحظات أهمها ضعف مواكبة البرنامج لتطور المناهج الدراسية، والفجوة ما بين المقررات النظرية والجانب التطبيقي الميداني، حيث رأى ٦٧% من العينة أن البرنامج بني على دراسة واعية لحاجات المعلم الأكاديمية والمهنية، بينما يرى ٥٢% من العينة أن البرنامج لم يكن منسجما مع مواكبة التطور في مناهج اللغة الإنجليزية، ويرى ٤٥% من العينة أن كفاءات القائمين على تنفيذ البرنامج غير مناسبة، ويرى ٤٠% من العينة أن البرنامج لم يحتو على التطبيقيات العملية اللازمة لحاجات التأهيل، ولم تشر الدراسة إلى وجود فروق في تقييم البرنامج ترجع إلى متغيرات الجنس والسنة الدراسية والمعدل التراكمي.

كذلك أشارت نتائج دراسة (Beck,2002) إلى أن من بين الأمور التي ركز عليها الطلبة هي ضرورة الدعم والتحفيز المعنوي للطلبة، وتحسين العلاقة بين الطلبة والأساتذة، والعلاقة بين الأقران، كذلك أشارت نتائج الدراسة إلى ضرورة تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة على أنشطتهم وضرورة تقديمها بطرق ملائمة. وتوصلت دراسة (Celania,2004) إلى وجود فروق بين طلاب

السنة الثانية في ضوء متغيرات التخصص والجنس في معرفة الطلبة بمعايير التدريس والتقويم. وكشفت دراسة (Javan,2004) إلى وجود فروق تعزى إلى متغيرات الجنس والخبرة والتخصص والمنطقة.

أما دراسة الجلاد (٢٠٠٦) فقد توصلت الدراسة إلى أن المتوسطات الحسابية للمجالات الثلاثة – هي أهداف البرنامج، والمكون النظري، والمكون العملي – كانت عالية، حيث جاء المكون النظري في المرتبة الأولى ثم أهداف البرنامج، في حين جاء المكون التطبيقي في المرتبة الثالثة بدرجة متوسطة. في حين توصلت دراسة كاظم وجبر (٢٠٠٦) إلى أن البرنامج يتمتع بنقاط قوة تتمثل في أهمية المقررات الدراسية، وأشارت النتائج إلى أن ٦٤% من مقررات الخطة الدراسية متداخلة من حيث المضمون، كما أشار ٧٦% من العينة أن طريقة المحاضرة هي الطريقة السائدة في التدريس مع التركيز على المستوى المعرفي، حيث أوصت الدراسة بضرورة مراجعة البرنامج.

توصلت دراسة أبو دقة (٢٠٠٩) إلى أن نسبة الرضا عن مساقات التخصص تراوحت ما بين(٥٥–٧٨)%، وتراوحت نسب العلاقة بين الأستاذة والطلبة (٦٦–٧٩)%، وعن أداء الكلية تراوحت نسب تقديرات العينة ما بين (٧٢–٨٢) %، وفي مجال التدريب الميداني تراوحت نسب تقديرات العينة ما بين (٦٢–٧٩)%، وأظهرت النتائج كذلك وجود فروق إحصائية تعزى إلى متغير التخصص الأكاديمي لصالح الكليات التطبيقية مقارنة بالكليات الإنسانية في مجالات أداء الكلية ومساقات التخصص وعلاقة الطلبة بالأساتذة. وأشارت دراسة كل من (Mathes,2009; Vevere,2009) إلى أهمية تكاملية التقويم من عناصره المختلفة وركزت على أهمية الطلبة ودورهم في عمليات تقييم الجودة في المؤسسات الجامعية.

أما دراسة السبع (٢٠١٠)، فقد أظهرت نتائجها ضعفًا في معايير سياسة القبول، بالإضافة إلى ضعف في معايير جودة البرنامج. أما دراسة الباز(٢٠١٠) فقد توصلت نتائجها إلى أن نسبة جودة البرنامج كانت عالية جدا وتحقق كل من معايير جودة المحتوى وجودة الأهداف وجودة طرق التدريس. بينما أشارت دراسة (Haystead & Marzano , 2010) إلى أثر دعم الأساتذة والمشرفين في عمليات التطوير والتقييم للمعلمين أثناء الخدمة. بينما أضافت دراسة (Saadi & Saeed,2010) إلى أهمية وضوح التوصيفات الوظيفية للمعلمين أثناء الخدمة ومعايير تقويم الأداء في عمليات ضمان الجودة.

وجاءت نتاج دراسة الماجدي (٢٠١١): إلى أن طرق التدريس الحالية طرق تلقينيه تفتقد إلى الأسلوب الحديث المبني على تنمية مهارات التفكير العلمي وحل المشكلات، وتحتاج برامج إعداد المعلم إلى مناهج دراسية خاصة بتوعية الطلاب بحقوقهم وواجباتهم، ولم تكشف الدراسة عن فروق تعزى لمتغير النوع أو الوظيفة. في حين أشارت نتائج دراسة الزيني (٢٠١١) إلى أن نسبة جودة الجانب الأكاديمي في برنامج إعداد المعلم كانت ٤٩% من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. أما دراسة (Marzano & Etal,2011) فقد أشارت إلى أهمية العلاقة الإيجابية بين المعلمين في عمليات التنمية الذاتية التفاعلية للمعلمين، وركزت على دور الدعم التفاعلي بينهم في عمليات التقييم والتطوير المستمر.

توصلت نتائج دراسة الحميدي (٢٠١٢) إلى أن موافقة أفراد العينة على فاعلية البرنامج بالرغم من وجود فروق حول فاعلية المكون الثقافي والتخصصي. وتوصلت دراسة (Hallman & Meineke, 2016) إلى أن برامج إعداد المعلمين لا تزال بحاجة إلى تلبية احتياجات الطلاب وخاصة في مجال المحتوى وطرق التدريس، وفنون تعلم اللغة. كذلك ذكرت دراسة (Lucero & Scalante, 2018) أنه من الضروري التركيز على النماذج المعرفية التفاعلية في برامج إعداد معلمي اللغة الانجليزية؛ وذلك كتطبيقات لمبادئ النظريات الاجتماعية الحديثة. وأشارت دراسة (Maizatulliza & Kiely,2017) التي هدفت إلى تقييم الطلبة لتجاربهم في تعلم اللغة الانجليزية بعد الانتهاء من البرنامج، بأنهم يركزون في تقييمهم للبرنامج على العوامل التي ساهمت في رفع كفاءتهم والتي منها؛ النماذج والاستراتيجيات التعليمية المفضلة لديهم، بالإضافة إلى الخبرات التعليمية العامة.

وانطلاقا من أهمية ودور التقويم في البرامج التعليمية الجامعية؛ ورغبة من الباحث في استطلاع رأي الطلبة حول برنامج إعداد معلم اللغة الإنجليزية في كلية التربية بالرستاق؛ والوقوف على رأي الطلبة ومستوى رضاهم عن البرنامج وأهم الملاحظات لديهم، فقد تلخصت الدراسة الحالية في الأسئلة البحثية الآتية:

ما نسبة الرضا العامة لطلبة اللغة الإنجليزية عن برنامج إعداد معلم اللغة الإنجليزية؟

ما نسبة أهمية المواد التخصصية والتربوية والثقافية في برنامج إعداد معلم اللغة الإنجليزية من وجهة نظر الطلبة؟

ما متوسط تقييم برنامج إعداد معلم اللغة في كلية التربية بالرستاق من وجهة نظر الطلبة؟

هل تختلف درجة تقييم برنامج إعداد معلم اللغة الإنجليزية من وجهة نظر الطلبة في ضوء متغيرات الجنس، السنة الدراسية، والمعدل التراكمي؟

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة في جانبين: الجانب النظري والجانب العملي:

الأهمية النظرية: تكتسب الدراسة أهميتها النظرية من كونها من الدراسات القليلة التي تسلط الضوء على تقييم طلبة اللغة الإنجليزية لبرنامج إعداد معلم اللغة الإنجليزية بكلية التربية بالرستاق من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، من حيث نسبة الرضا العامة ودرجة أهمية الجانب التخصصي والتربوي والثقافي في البرنامج، كذلك تسلط الضوء على الساعات المعتمدة والمقررات الدراسية والأساتذة وطرق التدريس والأنشطة والبحوث واللوائح التنظيمية والإدارية.

الأهمية العملية: تكتسب الدراسة الحالية الأهمية العملية من خلاصة نتائج البحوث والدراسات الميدانية التي أجريت في هذا الجانب، ومن المعالجات التي تناولتها المراجع لأهمية تقييم البرامج التعليمية من جميع العناصر ذات الصلة المباشرة وغير المباشرة بها ومنها ضرورة الأخذ بآراء الطلبة وتقييمهم حول البرامج التعليمية من حيث مدى مناسبة المقررات وطرق التدريس والأنشطة والبحوث ومدى توافق نسبة الجانب النظري والجانب التطبيقي.

حدود الدراسة:

تتحدد هذه الدراسة بالحدود الآتية:

- طُبقت هذه الدراسة في الفصل الأول من العام الأكاديمي ٢٠١٧/٢٠١٨.
- طُبقت هذه الدراسة على عينة من طلبة كلية التربية بالرستاق تخصص اللغة الإنجليزية في السنة الثالثة والرابعة فقط.
- تتحدد نتائج هذه الدراسة باستمارة تقييم البرنامج وهي من إعداد الباحث.

مصطلحات الدراسة:

التعريف النظري لتقويم البرنامج: يعرف تقويم البرنامج بأنه "عملية منظمة لجمع المعلومات من مصادرها المختلفة عن الأنشطة والعمليات التي يتم من خلالها تنفيذ البرنامج والتأثيرات التي تحدثها للحكم على البرنامج ومدى فاعليته واتخاذ كافة الإجراءات التي تعمل على تحسين وتطوير تلك الفاعلية مستقبلا " (أبوجحجوح،٢٠٠٨، ١٢٩)

التعريف الإجرائي لتقويم البرنامج: هو الدرجة التي يقيّم بها الطلبة برنامج اللغة الإنجليزية؛ من خلال استبانة تقييم البرنامج المستخدم في هذه الدراسة.

برنامج إعداد المعلم "هو أحد البرامج التي تطرحها كلية التربية بالرستاق ويعمل على تأهيل وإعداد معلمي اللغة الإنجليزية ضمن خطة تتضمن ١٣٢ ساعة تتوزع على ثلاثة محاور: الجانب اللغوي، الجانب التربوي، والجانب الثقافي، ويتم تنفيذه خلال أربع سنوات بالإضافة إلى السنة التأسيسية ".

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي كمنهج في عملية جمع البيانات وتحليلها.

مجتمع الدراسة:

يمثل مجتمع الدراسة جميع طلبة اللغة الإنجليزية في السنتين الثالثة والرابعة المسجلين في كلية التربية بالرستاق في العام الأكاديمي ٢٠١٨/٢٠١٧م والبالغ عددهم (١٨٨) طالبًا وطالبة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة عشوائية من (٩٢) طالبًا وطالبة من طلاب السنتين الثالثة والرابعة تخصص اللغة الإنجليزية من كلية التربية بالرستاق، وبنسبة تمثيل (٤٩%) من المجتمع الدراسة الأصلي، وتعد هذه النسبة نسبة عالية وممثلة للمجتمع بحث تسمح بتعميم نتائج الدراسة. والجدول التالي يوضح نسب توزيع العينة في ضوء متغيرات الجنس والسنة الدراسية والتخصص:

الجدول رقم (١): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة

الجنس/التخصص		العدد	المجموع الكلي
الجنس	ذكر	٥٩	٩٢
	أنثى	٣٣	
السنة الدراسية	الثالثة	٥٠	٩٢
	الرابعة	٤٢	
المجموع		٩٢	٩٢

أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية أداة واحدة من إعداد الباحث هي استبانة تقييم برنامج إعداد المعلم، حيث تم بناء الاستبانة بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة في هذا المجال، ثم تم صياغة الفقرات وبناء الصورة الأولية للاستبيان، وتم عرض الاستبيان على المختصين التربويين في كلية التربية بالرستاق لمعرفة رأيهم في مدى مناسبة العبارات لما أعدت لقياسه، وتم الأخذ بالاقتراحات حول تعديل أو توضيح بعض الفقرات أما النسبة العامة للاتفاق حول صلاحية فقرات الاستبيان فقد تجاوزت نسبة ٨٠% في أغلب الفقرات عدا عشر فقرات كانت تحتاج إلى توضيح وتعديل بسيط.

بعدها تم التأكد من مؤشرات الصدق والثبات للاستبيان على عينة أولية مكونة من ٣٠ طالب وطالبة وكانت المؤشرات كما يأتي:

بالنسبة للثبات فقد تم اعتماد معامل ألفا لكرونباخ في حساب درجة الثبات للاستبيان وكانت مستوى الثبات للاستبيان بشكل عام (α=0.95) وهي نسبة مقبولة جدا لمعاملات الثبات وتدل على تمتع المقياس بدرجة من الثبات تجعله صالحًا للاستخدام لأغراض الدراسة، ويوضح الجدول رقم (٢) قيم معاملات الثبات على محاور الاستبيان:

الجدول رقم (٢): يوضح قيم معامل الثبات على المحاور

المحور	قيمة معامل الثبات
المحور الأول (المقررات والساعات)	α=0.85
المحور الثاني (الأساتذة وطرق التدريس)	α=0.89
المحور الثالث (الأنشطة والبحوث)	α=0.85
المحور الرابع (الخدمات الإدارية)	α=0.85
المقياس ككل	α=0.95

أما عن الصدق فقد تم حساب الصدق العاملي للاستبيان على التطبيق النهائي للدراسة وقد أفرزت نتائج التحليل أربعة عوامل هي: العامل الأول كان المقررات والساعات ويفسر ما نسبته (٤٤%) من عمليات التقويم للبرنامج، والعامل الثاني كان الأساتذة وطرق التدريس ويفسر ما نسبته (٣٢%) من عمليات التقويم للبرنامج، والعامل الثالث كان الأنشطة والبحوث ويفسر ما نسبته (٢٧%) من عمليات التقويم للبرنامج، والعامل الرابع كان الخدمات الإشرافية والإدارية ويفسر ما نسبته (١٩%) من عمليات التقويم للبرنامج. والجدول رقم (٣) يوضح تشبعات الفقرات على العوامل الأربعة للمقياس:

الجدول رقم (٣): يوضح تشبعات الفقرات على العوامل الأربعة على المقياس

الرقم	العبارة	F1	F2	F3	F4
المحور الأول: المقررات والساعات (F1)					
١	أهداف البرنامج واضحة ومحددة.	0.64			
٢	خطة توزيع البرنامج على السنوات الدراسية متوازنة.	0.60			
٣	خطة توزيع البرنامج على السنوات الدراسية مرنة.	0.60			
٤	المقررات المطروحة في البرنامج متنوعة وشاملة.	0.60			
٥	المقررات المطروحة في البرنامج متدرجة من حيث المستوى والصعوبة.	0.59			
٦	أهداف المقررات واضحة ومحددة.	0.58			
٧	أهداف المقررات مناسبة وملائمة للطالب.	0.58			
٨	أهداف المقررات متدرجة من حيث المستوى.	0.57			
٩	المقررات المطرحة في البرنامج تكافئ المقررات في الجامعات الأخرى.	0.53			
١٠	عدد الساعات المحتسبة للمقررات مناسبة.	0.51			
١١	تتنوع المقررات من حيث التخصص ما بين القواعد والأدب	0.50			
١٢	توازن المقررات بين الجانب التطبيقي والجانب النظري.	0.49			
١٣	أوقات طرح المقررات في الجداول الدراسية مناسبة.	0.47			
١٤	تتصف المقررات بالحداثة في المعلومات التي تقدمها.	0.46			
١٥	هناك تكامل بين المقررات في المهارات التي تنميها لدى الطالب.	0.46			
١٦	نسبة الجانب التطبيقي في المقررات ملائم.	0.46			
١٧	المراجع والكتب المقترحة لكل مقرر ملائمة.	0.45			
١٨	المراجع والكتب المقترحة لكل مقرر متاحة.	0.40			
١٩	المراجع والكتب المقترحة لكل مقرر حديثة.	0.38			
٢٠	نسبة المقررات التخصصية الاجبارية ملائمة.	0.33			
٢١	نسبة المقررات التخصصية الاختيارية ملائمة.	0.33			
٢٢	نسبة المقررات التربوية ملائمة.	0.32			
٢٣	نسبة المقررات الثقافية ملائمة.	0.30			
المحور الثاني: الأساتذة وطرق التدريس (F2)					
١	عدد الأساتذة بالنسبة لعدد المقررات مناسب.		0.60		
٢	عدد الطلبة بالنسبة لكل مجموعة مناسب.		0.55		
٣	كفاءة الأساتذة بالنسبة للمقررات مناسبة.		0.53		
٤	هناك تنوع في جنسيات مدرسي المقررات وبالتالي تنوع في الخبرات.		0.50		
٥	المهارات التي يركز عليها الأساتذة مختلفة.		0.47		
٦	يستخدم الأساتذة طرق تدريس متنوعة.		0.45		
٧	طرق التدريس التي يستخدمها الأساتذة ملائمة.		0.44		

٨	طرق التدريس التي يستخدمها الأساتذة حديثة.		0.44		
٩	طرق التدريس التي يستخدمها الأساتذة مبتكرة.		0.44		
١٠	يستخدم الأستاذة تقنيات وتكنولوجيا حديثة في التدريس.		0.42		
١١	يستخدم الأساتذة مهارات تفكير مختلفة أثناء التدريس.		0.41		
١٢	يستخدم الأساتذة طرق تدريس تعمل على تنمية الحوار والنقاش مع الطلبة.		0.40		
١٣	يستخدم الأساتذة طرق تدريس تعمل على تنمية مهارات النقد البناء.		0.38		
١٤	يستخدم الأساتذة طرق تدريس تعمل على تنمية مهارات التفكير الإبداعي.		0.34		
١٥	يركز الأساتذة على إيجابية الطالب وإشراكه النشط في عملية التعلم.		0.33		
١٦	يشجع الأساتذة على التعاون والتشارك بين الطلبة خلال عملية التعلم.		0.32		
١٧	يظهر الأساتذة مرونة وتعاون جيد في تعاملهم مع الطلبة.		0.32		
١٨	طرق التدريس التي يستخدمها الأساتذة تراعي الفروق الفردية في المستويات بين الطلبة.		0.30		
١٩	يستخدم الأساتذة التعلم الإلكتروني E-Learning في التدريس.		0.30		
٢٠	يستخدم الأستاذة نظام البلاك بورد Black Board في التواصل مع الطلبة.		0.30		
المحور الثالث: الأنشطة والبحوث (F3)					
١	الأنشطة والبحوث والمشاريع الطلابية لكل مقرر مناسبة.			0.53	
٢	هناك توازن بين التكاليف المطلوبة لكل مقرر وساعاته المعتمدة.			0.51	
٣	هناك تلاؤم بين التكاليف المطلوبة وطبيعة المعلومات النظرية في المقرر.			0.50	
٤	الأنشطة والبحوث الطلابية تنمي المهارات التطبيقية للمقررات.			0.49	
٥	حجم الجهد المطلوب لتنفيذ الأنشطة والبحوث ملائم في الفصل الدراسي.			0.49	
٦	الزمن المطلوب لتنفيذ الأنشطة والبحوث ملائم بالنسبة للفصل الدراسي.			0.48	
٧	ينوع الأساتذة في طبيعة الأنشطة والبحوث والمشاريع المطلوبة لكل مقرر.			0.46	
٨	يتيح الأساتذة للطلبة حرية اختيار موضوع البحث أو المشروع أو النشاط.			0.44	
٩	يشجع الأساتذة الطلبة على ابتكار موضوع البحث والمشروع.			0.43	
١٠	يقدم الأساتذة المساعدة للطلبة للتغلب على التحديات التي يواجهونها في تنفيذ البحوث والمشاريع الطلابية.			0.41	
١١	الخدمات الإشرافية التي يقدمها الأساتذة على المشاريع الطلابية مناسبة.			0.40	
١٢	يشجع الأساتذة العمل التعاوني بين الطلاب في تنفيذ المشروعات والأنشطة.			0.39	
١٣	الأنشطة والبحوث والمشاريع الطلابية تراعي الفروق التحصيلية بين الطلبة.			0.36	
١٤	تركز الأنشطة والبحوث والمشاريع على تنمية مهارات مهنية لدى الطلبة.			0.36	
١٥	تركز الأنشطة والبحوث والمشاريع على تنمية مهارات شخصية لدى الطلبة.			0.36	
١٦	تركز الأنشطة والبحوث والمشاريع تنمية مهارات عقلية معرفية لدى الطلبة.			0.34	
١٧	تركز الأنشطة والبحوث والمشاريع على تنمية مهارات لغوية لدى الطلبة.			0.31	
١٨	الدرجات المخصصة للأنشطة والبحوث والمشاريع الطلابية مناسبة.			0.31	
١٩	معايير قبول وتقييم الأنشطة والبحوث والمشاريع واضحة ومحددة.			0.30	
المحور الرابع: الخدمات الإشرافية والإدارية(F4)					
١	السياسات الإدارية للبرنامج واضحة ومحددة في رؤية ورسالة وأهداف القسم.				0.57
٢	يدير القسم أساتذة مختصين وذي خبرات عالية.				0.55
٣	تبدي إدارة القسم وأساتذته مرونة في تطبيق اللوائح والقوانين والأنظمة الخاصة بالطلبة.				0.55
٤	تتعامل إدارة القسم وأساتذته بطريقة ديمقراطية وحوارية في التعامل مع الطلبة.				0.54

٥	يسود الود والتفاهم في التعامل بين أساتذة القسم والطلبة.				0.53
٦	يسهل القسم الإجراءات الإدارية الخاصة بمعاملات الطلبة مع الأقسام الأخرى.				0.49
٧	عدد الطلبة في مجموعات الإرشاد الأكاديمي مناسبة بالنسبة لعدد الأساتذة.				0.49
٨	الساعات المكتبية لكل أستاذ مقرر مناسب بالنسبة لعدد الطلبة لكل مجموعة.				0.48
٩	أوقات الساعات المكتبية وساعات الإرشاد الأكاديمي مناسبة لأوقات الطلبة.				0.43
١٠	يستثمر الطلبة جيدا الساعات المكتبية التي يحددها الأساتذة لكل مقرر.				0.41
١١	يقدم الأساتذة خدمات جيدة في الساعات الأكاديمية.				0.38
١٢	يراعي الأساتذة الفروق الفردية في التحصيل خلال لقاهم بالطلبة في الساعات المكتبية والساعات الإرشادية.				0.33
١٣	يعمل الأساتذة على تقديم الإيضاحات اللازمة والشرح الكافي لما يطلبه الطلبة خلال الساعات المكتبية.				0.32
١٤	يبدي الأساتذة مرونة في تحديد الساعات المكتبية بحيث تلائم مختلف المجموعات التي يدرسها الأساتذة.				0.30
١٥	يبدي الأساتذة مرونة في مقابلة الطلبة خارج نطاق الساعات المكتبية إذا دعت الضرورة إلى ذلك.				0.30
١٦	يبدي أعضاء القسم الأخرين مرونة في إرشاد الطلبة ومساعدتهم على فهم المقررات التي تتبع القسم بغض النظر إذا كان يدرسها أم لا.				0.30
نسبة التباين المفسر على العامل		0.44	0.32	0.27	0.19

الأساليب الإحصائية:

استخدمت الدراسة الحالية عدداً من الأساليب الإحصائية التي تحقق الإجابة عن تساؤلات الدراسة ومنها: المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، اختبار "ت" للعينات المستقلة، التحليل العاملي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

في هذا الجزء من الدراسة سوف يتم عرض ومناقشة نتيجة كل سؤال على حدة.

أولاً: نتائج السؤال الأول

بالنسبة للسؤال الأول في للدراسة الذي نص على " ما نسبة الرضا العامة لطلبة اللغة الإنجليزية عن برنامج إعداد معلم اللغة الإنجليزية؟"، وللإجابة عن هذا السؤال فقد قام الباحث بحساب نسب الرضا على البرنامج بوجه عام؛ فكانت نتيجة التحليل كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (٤): يوضح نسب الرضا العامة على البرنامج

نسبة الرضا	العدد	النسبة	قيمة K^2	نسبة الدلالة
%٠	٠	%٠	٣٧,٢	α=0.50
%٢٥	١٤	%١٥,٢	٢٠,٠٨	α=0.05
%٥٠	٢٨	%٣٠,٤	١٢,٥٧	α=0.05
%٧٥	٤١	%٤٤,٦	٣٠,٩	α=0.05
%١٠٠	٩	%٩,٨	١٧,٨٨	α=0.05
المجموع	٩٢	%١٠٠		

يشير الجدول رقم (٤) إلى ما نسبته (١٥,٢%) من الطلبة غير راضين عن البرنامج، وأن (٣٠,٤) منهم لم يحددوا موقفهم من الرضا وغير الرضا، بينما (٥٤,٤%) من أفراد العينة يتراوح نسبة رضاهم عن البرنامج ما بين (٧٥-١٠٠)% ؛ وهي تشير إلى نسبة رضا عالية جدا من قبل الطلبة عن البرنامج، ولاختبار دلالة هذه النسب فقد قام الباحث بحساب K^2 فكانت قيمتها **(K^2=27.2)** عند درجات حرية (DF=4) وهي قيمة دالة عن مستوى (α=0.05) وهذا يعني أن الفروق بين نسبة الرضا المشاهدة والنسبة المتوقعة كانت ذات فروق حقيقية.

ويرى الباحث أن هذه النسبة طبيعية جدا وتعبر بشكل واقعي عن الرضا لدى الطلبة عن البرنامج، وأن هذه النتيجة بالرغم من اختلافها مع ما أشارت إليه دراسات كل من (الجلاد،٢٠٠٦؛ كاظم وجبر،٢٠٠٦؛ الجلاد،٢٠٠٦؛ أبوجججوح،٢٠٠٨؛ أبو دقة،٢٠٠٩؛ الزيني،٢٠١١؛ الحميدي، ٢٠١٢؛ Beck,2002; Haystead & Marzano ,2010; Javan,2004; Montgomery,2000;) حول مستوى الرضا العام لدىٍ الطلبة عن البرامج الأكاديمية.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني

بالنسبة للسؤال الثاني في الدراسة الذي نص على " ما نسبة أهمية المواد التخصصية والتربوية والثقافية في برنامج إعداد معلم اللغة الإنجليزية من وجهة نظر الطلبة؟"، وللإجابة عن هذا السؤال فقد قام الباحث بحساب نسب أهمية المواد التخصصية والمواد التربوية والمواد الثقافية؛ فكانت نتيجة التحليل كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (٥): يوضح نسب الأهمية عن المقررات التخصصية والتربوية والثقافية

نسب الأهمية	المقررات التخصصية		المقررات التربوية		المقررات الثقافية		
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	
%٠	٠	%٠	٠	%٠	٤	%٤,٣	
%٢٥	١٤	%١٥,٢	٢٠	%٢١,٧	١٠	%١٠,٩	
%٥٠	٣١	%٣٣,٧	٢٩	%٣١,٥	٣٢	%٣٤,٨	
%٧٥	٣٣	%٣٥,٩	٢٥	%٢٧,٢	٣٢	%٣٤,٨	
%١٠٠	١٤	%١٥,٢	١٨	%١٩,٦	١٤	%١٥,٢	
المجموع			٩٢		%١٠٠		

يشير الجدول رقم (٥) إلى أن ٥١,١% من أفراد العينة كانت تتراوح نسبة أهمية المواد التخصصية لديهم ما بين (٧٥-١٠٠)%، في حين أن ٤٦,٦% من أفراد العينة كانت تتراوح نسبة أهمية المواد التربوية لديهم ما بين (٧٥-١٠٠)%، وبينما أبدى ٥٠% من أفراد العينة نسبة أهمية المواد الثقافية لديهم كانت تتراوح ما بين (٧٥-١٠٠)%، وهي تشير إلى نسب أهمية عالية جدا من قبل الطلبة عن الجوانب التخصصية والتربوية والثقافية في البرنامج، ولاختبار دلالة هذه النسب فقد قام الباحث بحساب K^2 فكانت نتائج اختبار K^2 كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (٦): يوضح نتيجة اختبار K^2 لنسب أهمية المقررات

المجال	قيمة K^2	DF	نسبة الدلالة
المساقات التخصيصية	١٤,٢	٤	α=0.05
المساقات التربوية	٢٣,٤	٤	α=0.05
المساقات التربوية	٣٦,٢	٤	α=0.05

يشير الجدول رقم (٦) إلى أن الفروق بين النسب المشاهدة والمتوقعة لأهمية المساقات التخصيصية والتربوية والثقافية كانت نسبًا دالة مما يعني أن الفروق بين هذه النسب فروق حقيقية.

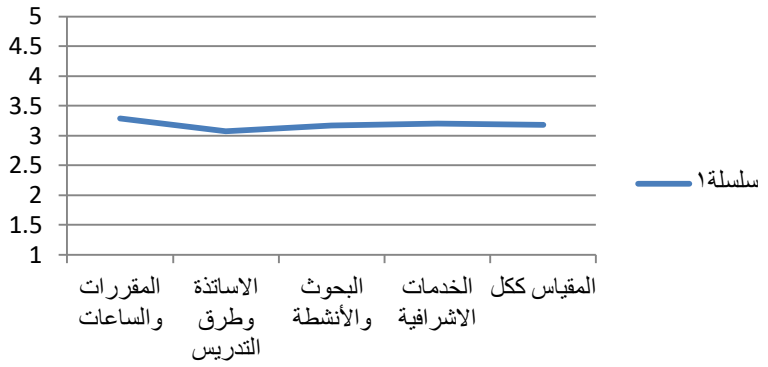
ويرى الباحث أن نسب أهمية المواد التخصصية والتربوية والثقافية جاءت متقاربة وتتراوح بين (٤٦-٥١) % وتعبر عن مستوى متوسط من الرضا والقناعة بالبرنامج، ويفسرها الباحث إلى تطلع ورغبة الطلبة في تطوير البرنامج وتحديثه بما يتماشى والفنيات التكنولوجية العصرية من وسائل وبرامج ذكية. وهذه النتيجة تتقارب مع ما توصلت إليه دراسات كل من (الخطابية،٢٠٠٢؛ عيسى،٢٠٠٤؛ كاظم وجبر،٢٠٠٦؛ الجلاد،٢٠٠٦؛ شطناوي وعليمات،٢٠٠٨؛ أبوجحجوح،٢٠٠٨؛ أبو دقة،٢٠٠٩؛ الزيني،٢٠١١؛ الحميدي، ٢٠١٢؛ Beck,2002; Haystead & Marzano ,2010; Javan,2004; Montgomery,2000;)

ثالثاً: نتائج السؤال الثالث

بالنسبة للسؤال الثالث في للدراسة الذي نص على " ما متوسط تقييم برنامج إعداد معلم اللغة في كلية التربية بالرستاق من وجهة نظر الطلبة؟"، وللإجابة عن هذا السؤال فقد قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور من المحاور على القائمة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (٧) والشكل (١) الآتي:

جدول رقم (٧): يوضح المتوسطات على المحاور والدرجة الكلية

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المقررات والساعات	**٣,٢٩**	**٠,٥٥**
الأساتذة وطرق التدريس	**٣,٠٧**	**٠,٦٧**
البحوث والأنشطة	**٣,١٧**	**٠,٥٩**
الخدمات الإشرافية والإدارية	**٣,٢١**	**٠,٦٠**
المقياس بشكل عام	**٣,١٨**	**٠,٥٢**



شكل رقم (١): يوضح المتوسطات على المحاور والدرجة الكلية

يلاحظ من الجدول (٧) والشكل رقم (١) أن درجة تقييم البرنامج بوجه عام من وجهة نظر الطلبة كانت متوسطة حيث بلغ المتوسط العام لتقييم البرنامج (3.18) وهو يشير إلى درجة متوسطة حسب المقياس المستخدم في تصحيح نتائج الدراسة – المتوسط (2.61-3.40) يعبر عن درجة متوسطة- كما يلاحظ وجود بعض التباين بين المحاور الممثلة لتقييم البرنامج حيث تراوحت هذه المتوسطات ما بين (٣,٠٧-٣,٢٩)، وهي متوسطات تدل على أن تقييم الطلبة للبرنامج في محاوره الأربعة كانت بدرجة تقييم متوسطة، حسب المقياس المستخدم في تصحيح نتائج الدراسة – المتوسط (2.61-3.40) يعبر عن درجة متوسطة، حيث جاء محور المقررات والساعات في مقدمة المحاور بمتوسط قدره (٣,٢٩) وهو يعبر عن درجة متوسطة في تقييم البرنامج، وفي المرتبة الثانية جاء محور الخدمات الإشرافية والإدارية بمتوسط قدره (٣,٢٠)، ثم جاء محور البحوث والأنشطة في المرتبة الثالثة بمتوسط قدره (٣,١٧)، وفي المرتبة الرابعة جاء محور الأساتذة وطرق التدريس بمتوسط قدره (٣,٠٧). وجميع المتوسطات على المحاور الأربعة تدل على

درجة تقييم متوسطة لدى الطلبة عن البرنامج في ضوء المقياس المستخدم في تصحيح نتائج الدراسة – المتوسط (2.61-3.40) يعبر عن درجة متوسطة.

ولاختبار دلالة المتوسطات الحسابية على كل عامل من العوامل السابقة فقد قام الباحث باستخدام اختبار "ت" للعينة الواحدة "one sample T-test"، على اعتبار أن المتوسط الفرضي لكل عامل من العوامل السابقة هو الدرجة (٣)، وكانت نتائج اختبار "ت" للعينة الواحدة كما يوضحها الجدول رقم (٨):

جدول رقم (٨): يوضح نتائج اختبار "ت" للعينة الواحدة للمحاور الستة

المحور	المتوسط	قيمة "ت"	DF	الدلالة
المقررات والساعات	٣,٢٩	٥,٠٣	٩١	**α=0.05**
الخدمات الإدارية والإشرافية	٣,٢١	١,٠٥	٩١	**α=0.05**
البحوث والأنشطة	٣,١٧	٢,٨٣	٩١	**α=0.05**
الأساتذة وطرق التدريس	٣,٠٧	٣,٣٣	٩١	**α=0.48**
المقياس بشكل عام	٣,١٨	٣,٣٠	٩١	**α= 0.05**

وتشير نتائج اختبار "ت" للعينة الواحدة في الجدول رقم (٨)؛ إلى أن هناك فروقًا دالة إحصائياً عند مستوى (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية المحسوبة لمعظم المحاور والمتوسط الفرضي، وهذا يعني أن الفروقات الظاهرة بين المتوسطات الحسابية لمحاور والمتوسط المفترض للمقياس وهو الدرجة (٣) هي فروق حقيقية مؤثرة. عدا محور الأساتذة وطرق التدريس التي لا توجد فروق بين المتوسط الواقعي والمتوسط الفرضي. وبصورة عامة فإن هذا يدل على أن مستوى تقييم الطلبة للبرنامج جاء بدرجة متوسطة؛ وأنه يوجد تجانس بين أفراد العينة في تقييمهم للبرنامج كما يتضح من نتاج اختبار "ت" للعينة الواحدة ومن قيم الانحراف المعياري للدرجات على جميع المحاور.

أما من حيث تأثير العبارات لكل محور فقد استخدم الباحث المتوسطات الحسابية، ثم استخدم اختبار one sample T-test لاختبار دلالة هذه المتوسطات، وكانت نتائج الاختبار على النحو الآتي:

بالنسبة للمحور الأول: الحاجات الأكاديمية

جدول رقم (٩): يوضح فقرات المحور الأول من حيث قوة تأثيرها، كذلك يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة هذه المتوسطات

الرقم	العبارة	المتوسط	قيمة "ت"	DF	الدلالة
١	**أهداف البرنامج واضحة ومحددة.**	٣,٧١	٧,٠٠	٩١	**α=0.05**
٢	**خطة توزيع البرنامج على السنوات الدراسية متوازنة.**	٣,٣٣	٣,١٠	٩١	**α=0.05**
٣	**خطة توزيع البرنامج على السنوات الدراسية مرنة.**	٣,٢٢	١,٩٠	٩١	**α=0.05**
٤	**المقررات المطروحة في البرنامج متنوعة وشاملة.**	٣,٣٤	٢,٩٠	٩١	**α=0.05**
٥	**المقررات المطروحة في البرنامج متدرجة من حيث المستوى والصعوبة.**	٣,٤٧	٤,٣٩	٩١	**α=0.05**
٦	**أهداف المقررات واضحة ومحددة.**	٣,٣٧	٣,٢٦	٩١	**α=0.05**
٧	**أهداف المقررات مناسبة وملائمة للطالب.**	٣,٢٣	١,٩٧	٩١	**α=0.05**
٨	**أهداف المقررات متدرجة من حيث المستوى.**	٣,٢٣	٢,٠٦	٩١	**α=0.05**
٩	**المقررات المطرحة في البرنامج تكافئ المقررات في الجامعات الأخرى.**	٣,٢٠	١,٠٦	٩١	**α=0.05**
١٠	**عدد الساعات المحتسبة للمقررات مناسبة.**	٣,٣٤	٢,٦٣	٩١	**α=0.05**
١١	**تتنوع المقررات من حيث التخصص ما بين القواعد والأدب .....**	٣,٥٣	٤,٥٨	٩١	**α=0.43**
١٢	**توازن المقررات بين الجانب التطبيقي والجانب النظري.**	٣,٢٤	١,٩٥	٩١	**α=0.05**
١٣	**أوقات طرح المقررات في الجداول الدراسية مناسبة.**	٢,٩٨	-٠,١٥	٩١	**α=0.11**
١٤	**تتصف المقررات بالحداثة في المعلومات التي تقدمها.**	٣,٢٧	٢,٣٠	٩١	**α=0.05**
١٥	**هناك تكامل بين المقررات في المهارات التي تنميها لدى الطالب.**	٣,١٤	١,٢١	٩١	**α=0.05**
١٦	**نسبة الجانب التطبيقي في المقررات ملائم.**	٢,٩٠	-٠,٨٠	٩١	**α=0.42**
١٧	**المراجع والكتب المقترحة لكل مقرر ملائمة.**	٣,١٧	١,٤١	٩١	**α=0.16**

١٨	المراجع والكتب المقترحة لكل مقرر متاحة.	٣,١٥	١,٢٣	٩١	α=0.22
١٩	المراجع والكتب المقترحة لكل مقرر حديثة.	٣,١١	٠,٨٦	٩١	α=0.86
٢٠	نسبة المقررات التخصصية الإجبارية ملائمة.	٣,٤٢	٣,٦٩	٩١	α=0.05
٢١	نسبة المقررات التخصصية الاختيارية ملائمة.	٣,٤٥	٤,٢٠	٩١	α=0.05
٢٢	نسبة المقررات التربوية ملائمة.	٣,٥٠	٤,٥٥	٩١	α=0.05
٢٣	نسبة المقررات الثقافية ملائمة.	٣,٤٠	٣,١٥	٩١	α=0.05

يلاحظ من الجدول رقم (٩) أن متوسطات العبارات في المحور الأول "المقررات والساعات كانت تتراوح ما بين (٢,٩٠-٣٧١)، وأن العبارات رقم (١،١١،٢٢،٥،٢١،٢٠) كانت درجات تقييم الطلبة عليها مرتفعة، أما باقي عبارات المحور كانت بدرجة تقييم متوسطة، وكما تشير نتائج اختبار "ت" للعينة الواحدة إلى أن هناك فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى (α=0.05) بين عدد من المتوسطات الحسابية المحسوبة للفقرات على هذا المحور والمتوسط الفرضي، وهذا يعني أن الفروقات الظاهرة بين المتوسطات الحسابية لهذه الفقرات والمتوسط المفترض (٣) هي فروق حقيقية مؤثرة.

بالنسبة للمحور الثاني: الأساتذة وطرق التدريس:

جدول رقم (١٠): يوضح فقرات المحور الثاني من حيث قوة تأثيرها، كذلك يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة هذه المتوسطات

الرقم	العبارة	المتوسط	قيمة "ت"	DF	الدلالة
١	عدد الأساتذة بالنسبة لعدد المقررات مناسب.	3.36	2.80	٩١	α=0.05
٢	عدد الطلبة بالنسبة لكل مجموعة مناسب.	3.24	2.32	٩١	α=0.05
٣	كفاءة الأساتذة بالنسبة للمقررات مناسبة.	2.88	-1.00	٩١	α=0.31
٤	هناك تنوع في جنسيات مدرسي المقررات وبالتالي تنوع في الخبرات.	3.13	1.06	٩١	α=0.29
٥	المهارات التي يركز عليها الأساتذة مختلفة.	3.18	1.67	٩١	α=0.09
٦	يستخدم الأساتذة طرق تدريس متنوعة.	2.83	-1.38	٩١	α=0.16
٧	طرق التدريس التي يستخدمها الأساتذة ملائمة.	2.92	-0.64	٩١	α=0.52
٨	طرق التدريس التي يستخدمها الأساتذة حديثة.	2.97	-0.28	٩١	α=0.77
٩	طرق التدريس التي يستخدمها الأساتذة مبتكرة.	2.76	-1.91	٩١	α=0.05
١٠	يستخدم الأستاذة تقنيات وتكنولوجيا حديثة في التدريس.	3.05	0.46	٩١	α=0.64
١١	يستخدم الأساتذة مهارات تفكير مختلفة أثناء التدريس.	3.03	0.27	٩١	α=0.78
١٢	يستخدم الأساتذة طرق تدريس تعمل على تنمية الحوار والنقاش مع الطلبة.	3.11	0.99	٩١	α=0.32
١٣	يستخدم الأساتذة طرق تدريس تعمل على تنمية مهارات النقد البناء.	3.18	1.55	٩١	α=0.13
١٤	يستخدم الأساتذة طرق تدريس تعمل على تنمية مهارات التفكير الإبداعي.	2.95	-0.44	٩١	α=0.66
١٥	يركز الأساتذة على إيجابية الطالب وإشراكه النشط في عملية التعلم.	3.23	1.88	٩١	α=0.05
١٦	يشجع الأساتذة على التعاون والتشارك بين الطلبة خلال عملية التعلم.	3.46	4.29	٩١	α=0.05
١٧	يظهر الأساتذة مرونة وتعاون جيد في تعاملهم مع الطلبة.	3.03	0.26	٩١	α=0.79
١٨	طرق التدريس التي يستخدمها الأساتذة تراعي الفروق الفردية في المستويات بين الطلبة.	3.04	0.37	٩١	α=0.71
١٩	يستخدم الأساتذة التعلم الإلكتروني E-Learning في التدريس.	3.13	1.13	٩١	α=0.25
٢٠	يستخدم الأستاذة نظام البلاك برود Black Board في التواصل مع الطلبة.	2.99	-0.08	٩١	α=0.93

ويلاحظ من الجدول رقم (١٠) أن متوسطات العبارات في المحور الثاني "الأساتذة وطرق التدريس" كانت تتراوح ما بين (٢,٧٦-٣,٤٦)، وأن عبارات المحور كانت بدرجة تقييم متوسطة، وكما تشير نتائج اختبار "ت" للعينة الواحدة إلى أن هناك فروقًا دالة إحصائياً عند مستوى (α=0.05) بين عدد من المتوسطات الحسابية المحسوبة للفقرات على هذا المحور والمتوسط الفرضي، وهذا يعني أن الفروقات الظاهرة بين هذه المتوسطات الحسابية للفقرات والمتوسط المفترض (٣) هي فروق حقيقية مؤثرة.

بالنسبة للمحور الثالث: البحوث والأنشطة:

جدول رقم (١١): يوضح فقرات المحور الثالث من حيث قوة تأثيرها، كذلك يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة هذه المتوسطات

الرقم	العبارة	المتوسط	قيمة "ت"	DF	الدلالة
١	الأنشطة والبحوث والمشاريع الطلابية لكل مقرر مناسبة.	٣,٣٣	٢,٦٧	91	α=0.05
٢	هناك توازن بين التكاليف المطلوبة لكل مقرر وساعاته المعتمدة.	٣,٢٢	١,٧٨	91	α=0.05
٣	هناك تلاءم بين التكاليف المطلوبة وطبيعة المعلومات النظرية في المقرر.	٣,١٤	١,٢٧	91	α=0.20
٤	الأنشطة والبحوث الطلابية تنمي المهارات التطبيقية للمقررات.	٣,٠٧	٠,٥٦	91	α=0.57
٥	حجم الجهد المطلوب لتنفيذ الأنشطة والبحوث ملائم في الفصل الدراسي.	٣,٠٠	٠,٠٠	91	α=0.99
٦	الزمن المطلوب لتنفيذ الأنشطة والبحوث ملائم بالنسبة للفصل الدراسي.	٣,٠٣	٠,٢٥	91	α=0.79
٧	ينوع الأساتذة في طبيعة الأنشطة والبحوث والمشاريع المطلوبة لكل مقرر.	٣,٠٢	٠,٢٠	91	α=0.84
٨	يتيح الأساتذة للطلبة حرية اختيار موضوع البحث أو المشروع أو النشاط.	٣,٢٥	٢,٣٤	91	α=0.05
٩	يشجع الأساتذة الطلبة على ابتكار موضوع البحث والمشروع.	٣,١٠	٠,٧٨	91	α=0.43
١٠	يقدم الأساتذة المساعدة للطلبة للتغلب على التحديات التي يواجهونها في تنفيذ البحوث والمشاريع الطلابية.	٣,٢٤	٢,١٨	91	α=0.05
١١	الخدمات الإشرافية التي يقدمها الأساتذة على المشاريع الطلابية مناسبة.	٣,٢٩	٢,٤٨	91	α=0.05
١٢	يشجع الأساتذة العمل التعاوني بين الطلاب في تنفيذ المشروعات والأنشطة.	٣,٣٨	٣,٦٧	91	α=0.05
١٣	الأنشطة والبحوث والمشاريع الطلابية تراعي الفروق التحصيلية بين الطلبة.	٣,٠٥	٠,٤٧	91	α=0.63
١٤	تركز الأنشطة والبحوث والمشاريع على تنمية مهارات مهنية لدى الطلبة.	٣,٠٠	٠,٠٠	91	α=0.99
١٥	تركز الأنشطة والبحوث والمشاريع على تنمية مهارات شخصية لدى الطلبة.	٣,٠٠	٠,٠٠	91	α=0.99
١٦	تركز الأنشطة والبحوث والمشاريع تنمية مهارات عقلية معرفية لدى الطلبة.	٣,٢٨	٢,٦٥	91	α=0.05
١٧	تركز الأنشطة والبحوث والمشاريع على تنمية مهارات لغوية لدى الطلبة.	٣,٣٤	٢,٨٥	91	α=0.05
١٨	الدرجات المخصصة للأنشطة والبحوث والمشاريع الطلابية مناسبة.	٣,٠٨	٠,٦٤	91	α=0.52
١٩	معايير قبول وتقييم الأنشطة والبحوث والمشاريع واضحة ومحددة.	٣,٤٩	٣,٨٥	91	α=0.05

يلاحظ من الجدول رقم (١١) أن متوسطات العبارات في المحور الثالث "البحوث والأنشطة" كانت تتراوح ما بين (٣,٠٠-٣,٤٩)، وأن عبارات المحور كانت بدرجة تقييم متوسطة، وكما تشير نتائج اختبار "ت" للعينة الواحدة إلى أن هناك فروقًا دالة إحصائياً عند مستوى (α=0.05) بين عدد من المتوسطات الحسابية المحسوبة لكل فقرة على هذا المحور والمتوسط الفرضي، وهذا يعني أن الفروقات الظاهرة بين هذه المتوسطات الحسابية للفقرات والمتوسط المفترض (٣) هي فروق حقيقية مؤثرة.

بالنسبة للمحور الرابع: الخدمات الإشرافية والإدارية:

جدول رقم (١٢): يوضح فقرات المحور الرابع من حيث قوة تأثيرها، كذلك يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة هذه المتوسطات

الرقم	العبارة	المتوسط	قيمة "ت"	DF	الدلالة
١	السياسات الإدارية للبرنامج واضحة ومحددة في رؤية ورسالة وأهداف القسم.	٣,٤٦	٤,٠٠	91	α=0.05
٢	يدير القسم أساتذة مختصين وذو خبرات عالية.	٣,٤١	٣,٩٣	91	α=0.05
٣	تبدي إدارة القسم واساتذته مرونة في تطبيق اللوائح والقوانين والأنظمة الخاصة بالطلبة.	٣,٢٣	٢,١٢	91	α=0.05
٤	تتعامل إدارة القسم واساتذته بطريقة ديمقراطية وحوارية في التعامل مع الطلبة.	٣,٢٥	٢,٢٧	91	α=0.05
٥	يسود الود والتفاهم في التعامل بين أساتذة القسم والطلبة.	٣,٣٧	٣,٥٣	91	α=0.05
٦	يسهل القسم الإجراءات الإدارية الخاصة بمعاملات الطلبة مع الأقسام الأخرى.	٢,٩٩	-٠,٩٥	91	α=0.92

٧	**عدد الطلبة في مجموعات الإرشاد الأكاديمي مناسبة بالنسبة لعدد الأساتذة.**	٣,٠٣	٠,٣٠	91	α=0.76
٨	**الساعات المكتبية لكل أستاذ مقرر مناسب بالنسبة لعدد الطلبة لكل مجموعة.**	٣,١٨	١,٥٠	91	α=0.13
٩	**أوقات الساعات المكتبية وساعات الإرشاد الأكاديمي مناسبة لأوقات الطلبة.**	٢,٩٥	٠,٤٢-	91	α=0.67
١٠	**يستثمر الطلبة جيدا الساعات المكتبية التي يحددها الأساتذة لكل مقرر.**	٣,١٤	١,١٨	91	α=0.23
١١	**يقدم الأساتذة خدمات جيدة في الساعات الأكاديمية.**	٣,١٤	١,١٩	91	α=0.23
١٢	**يراعي الأساتذة الفروق الفردية في التحصيل خلال لقاهم بالطلبة في الساعات المكتبية والساعات الإرشادية.**	٣,٠٢	٠,٢٢	91	α=0.82
١٣	**يعمل الأساتذة على تقديم الايضاحات اللازمة والشرح الكافي لما يطلبه الطلبة خلال الساعات المكتبية.**	٣,٢٨	٢,٥٠	91	α=0.05
١٤	**يبدي الأساتذة مرونة في تحديد الساعات المكتبية بحيث تلاءم مختلف المجموعات التي يدرسها الأساتذة.**	٣,٢٠	١,٧٦	91	α=0.05
١٥	**يبدي الأساتذة مرونة في مقابلة الطلبة خارج نطاق الساعات المكتبية إذا دعت الضرورة لذلك.**	٣,٣٥	٢,٩٤	91	α=0.05
١٦	**يبدي أعضاء القسم الأخرين مرونة في إرشاد الطلبة ومساعدتهم على فهم المقررات التي تتبع القسم بغض النظر إذا كان يدرسها أم لا.**	٣,٣٥	٢,٩٦	91	α=0.05

يلاحظ من الجدول رقم (١٢) أن متوسطات العبارات في المحور الرابع "الخدمات الإرشادية والإدارية" كانت تتراوح ما بين (٢,٩٥-٣,٤٦)، وأن عبارات المحور كانت بدرجة تقييم متوسطة، وكما تشير نتائج اختبار "ت" للعينة الواحدة إلى أن هناك فروقا دالة إحصائياً عند مستوى (α=0.05) بين عدد من المتوسطات الحسابية المحسوبة للفقرات على هذا المحور والمتوسط الفرضي، وهذا يعني أن الفروقات الظاهرة بين المتوسطات الحسابية للفقرات والمتوسط المفترض (٣) هي فروق حقيقية مؤثرة.

ويفسر الباحث ما توصل إليه من نتيجة حول السؤال الثالث من الدراسة حول تقييمهم للبرنامج أن هذه النتائج كانت طبيعية ومتوافقة مع فرضية السؤال الثالث حول درجة تقييم الطلبة للبرنامج بشكل عام، أما سبب تصدر محور المقررات والساعات ومحور الخدمات الإرشادية والإدارية فذلك بسبب أهمية هذين المحورين للطلبة وملامستهما لحاجاتهم بشكل مباشر، وأن نتيجة محور البحوث والأنشطة ومحور الأساتذة وطرق التدريس فكانت طبيعية بالرغم من انخفاضها إلا أنها مازالت في مستوى الدرجة المتوسطة؛ وأن هذا الانخفاض كان بسبب الضغط الذي يشعر به الطلبة من التكاليف المطلوبة من قبل الأساتذة، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات كل من (أبوجججوح،٢٠٠٨ ؛ شطناوي وعليمات،٢٠٠٨؛ السبع،٢٠١٠؛ Celania,2004; Javan,2004;) بالرغم من اختلافها مع دراسة كل من (الخطابية،٢٠٠٢؛ عيسى،٢٠٠٤؛ كاظم وجبر،٢٠٠٦؛ أبو دقة،٢٠٠٩؛ الحميدي، ٢٠١٢؛الزيني،٢٠١١؛ Beck,2002; Haystead & Marano ,2010; Marzano & Frontier,2011; Mathes,2009;) حول هذه المستوى وذلك بسبب اختلاف طبيعة العينة والأدوات المستخدمة في تلك الدراسات.

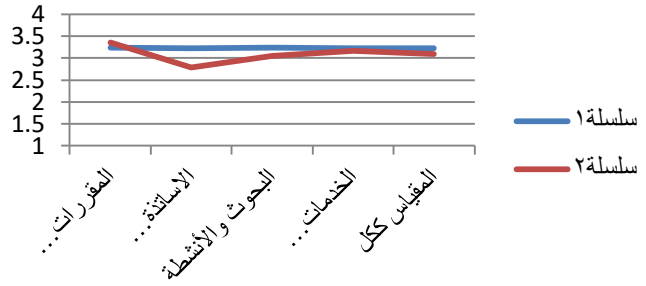
ثانيا: نتائج السؤال الرابع

بالنسبة للسؤال الرابع في الدراسة الذي نص على: " هل تختلف درجة تقييم برنامج إعداد معلم اللغة الإنجليزية من وجهة نظر الطلبة في ضوء متغيرات الجنس والسنة الدراسية والمعدل التراكمي؟"، وللإجابة عن هذا السؤال فقد قام الباحث باستخدام اختبار (T-test) للعينات المستقلة بالنسبة لمتغيري الجنس والسنة الدراسية، أما بالنسبة لمتغير المعدل التراكمي فقد قام الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) وكانت النتائج كما يلي:

بالنسبة للفروق في ضوء متغير الجنس فكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (١٣):

جدول رقم (١٣): يوضح نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للمتغير الجنس

المحور	المجموعة	Mean	DF	F	T	Sig
المقررات والساعات	ذكر	٣,٢٤	٩٠	٢,٤٢	-٠,٩٤	α=0.34
	أنثى	٣,٣٦				
الأساتذة وطرق التدريس	ذكر	٣,٢٢	٩٠	٦,٢٣	٣,٠٥	α=0.05
	أنثى	٢,٧٩				
البحوث والأنشطة	ذكر	٣,٢٤	٩٠	٧,٣٣	١,٤٤	α=0.15
	أنثى	٣,٠٥				
الخدمات الإشرافية	ذكر	٣,٢٢	٩٠	١١,٦٩	٠,٤١	α=0.67
	أنثى	٣,١٧				
المقياس بشكل عام	ذكر	٣,٢٣	٩٠	٤,٤٩	١,٢٢	α=0.22
	أنثى	٣,٠٩				



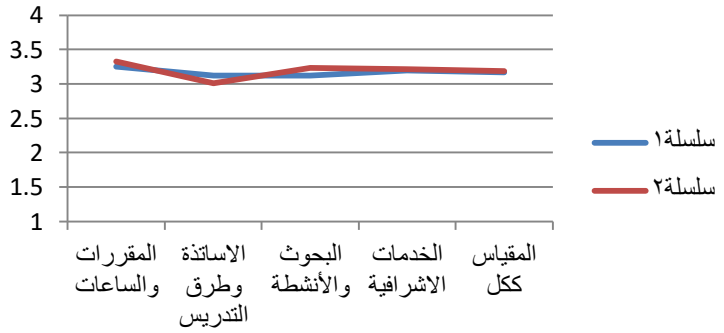
شكل رقم (٢): يوضح الفروق في المتوسطات في ضوء متغير الجنس

يلاحظ من الجدول رقم (١٣) والشكل رقم (٢) أن متوسط تقييم الذكور للبرنامج بلغ (٣,٢٣) بينما بلغ متوسط تقييم الإناث للبرنامج (٣,٠٩)، وكما يشير الجدول رقم (١٣) إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α=0.05) في المتوسط العام لتقييم البرنامج، أو في المحاور الفرعية للمقياس ترجع إلى اختلاف جنس الطالب؛ عدا المحور الثاني التي جاءت الفروق دالة لصالح الذكور، أي أن تقييم الطلبة للبرنامج لدى كلا المجموعتين متقارب. ويفسر الباحث هذه النتيجة؛ لأن كلا الجنسين من الطلبة يتعرضون لنفس الفرص والتحديات الأكاديمية لذلك جاءت آراؤهم متقاربة بالرغم من اختلاف مستوياتهم الدراسية في الكلية، إلا إنهم يواجهون نفس التحديات والصعوبات التي تؤثر على تقدمهم العلمي وتحصيلهم الدراسي، كما أن خصائص المرحلة العمرية والمعرفية للطلبة في هذه المرحلة متقاربة والظروف التي يواجهونها متشابهة كما أن قدراتهم العقلية في نفس الفئة العقلية لذلك تتقارب مستوى إحساسهم بالتحديات التي يواجهونها والفرص المتاحة، وتتقارب هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسات (الجلاد،٢٠٠٦؛ شطناوي وعليمات،٢٠٠٨؛ السبع،٢٠١٠؛ الزيني،٢٠١١؛ الحميدي، ٢٠١٢؛ Marzano & Frontier ,2011; Haystead & Marzano ,2010; Montgomery,2000;) وتتفاوت نتائجها مع ما توصلت إليه دراسات كل من (الخطابية،٢٠٠٢؛ عيسى،٢٠٠٤؛ أبوجحجوح،٢٠٠٨؛ أبو دقة،٢٠٠٩؛ Celania,2004; Mathes,2009; Javan,2004; Beck,2002;)

بالنسبة للفروق في ضوء متغير السنة الدراسية فكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (١٤):

جدول رقم (١٤): يوضح نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للمتغير السنة الدراسية

المحور	المجموعة	Mean	DF	F	T	Sig
المقررات والساعات	الثالثة	٣,٢٥	٩٠	١,١٤	٠,٦٤-	α=0.52
	الرابعة	٣,٣٣				
الأساتذة وطرق التدريس	الثالثة	٣,١٢	٩٠	١,٥١	٠,٧٣	α=0.46
	الرابعة	٣,٠١				
البحوث والأنشطة	الثالثة	٣,١٢	٩٠	٤,٦٦	٠,٩٠-	α=0.37
	الرابعة	٣,٢٣				
الخدمات الإشرافية	الثالثة	٣,٢٠	٩٠	١,٩٧	٠,١٦-	α=0.87
	الرابعة	٣,٢٢				
المقياس بشكل عام	الثالثة	٣,١٧	٩٠	٤,٠١	٠,١٩-	α=0.84
	الرابعة	٣,١٩				



شكل رقم (٣): يوضح الفروق في المتوسطات لمتغير السنة الدراسية

يلاحظ من الجدول رقم (١٤) والشكل رقم (٣) أن متوسط تقييم طلبة السنة الثالثة للبرنامج بلغ (٣٠١٧) بينما بلغ متوسط تقييم طلبة السنة الرابعة للبرنامج (٣٠١٩)، وكما يشير الجدول رقم (١٣) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α=0.05) في المتوسط العام لتقييم البرنامج، أو في المحاور الفرعية للمقياس ترجع إلى اختلاف متغير السنة الرابعة، أي أن تقييم الطلبة للبرنامج لدى كلا المجموعتين متقارب. ويفسر الباحث هذه النتيجة نظرا لتقارب المستوى التعليمي والأكاديمي للطلبة في السنة الثالثة والرابعة. لذلك جاءت آرائهم متقاربة بالرغم من اختلاف مستوياتهم الدراسية في الكلية، ولأنهم يواجهون نفس التحديات والصعوبات التي تؤثر على تقدمهم العلمي وتحصيلهم الدراسي، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسات كل من (الجلاد،٢٠٠٦؛ أبوجحجوح،٢٠٠٨؛ الدوسري،٢٠٠٩؛ الحميدي، ٢٠١٢؛ Haystead & Marzano ,2010; (Javan,2004; Montgomery,2000; بالرغم من اختلافها دراسة كل من (الخطابية،٢٠٠٢؛ عيسى،٢٠٠٤؛ كاظم وجبر،٢٠٠٦؛ شطناوي وعليمات،٢٠٠٨؛ الباز،٢٠١٠؛ السبع،٢٠١٠؛ الزيني،٢٠١١؛ Marzano & (Frontier,2011; Mathes,2009; Randy,1990;

بالنسبة للفروق في ضوء متغير المعدل التراكمي فكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (١٥):

جدول رقم (١٥): يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتقييم البرنامج في ضوء متغير المعدل التراكمي

المحور	المجموعة	Sum of squares	DF	F	Mean Squares	Sig
المقررات والساعات	بين المجموعات	1.34	3	1.50	0.722	α=0.22
	داخل المجموعات	25.98	87		0.20	
الأساتذة وطرق التدريس	بين المجموعات	0.26	3	0.08	0.84	α=0.90
	داخل المجموعات	39.54	87		0.20	
البحوث والأنشطة	بين المجموعات	0.57	3	0.54	2.45	α=0.65
	داخل المجموعات	31.05	87		0.39	
الخدمات الإشرافية	بين المجموعات	0.30	3	0.27	0.84	α=0.84
	داخل المجموعات	32.76	87		0.79	
المقياس بشكل عام	بين المجموعات	0.24	3	0.29	0.94	α=0.82
	داخل المجموعات	23.78	87		0.53	

تشير نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي في الجدول رقم (١٥) إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α=0.05) في المتوسط العام لتقييم الطلبة على البرنامج، أو في المحاور الفرعية للمقياس ترجع إلى اختلاف المعدل التراكمي، أي أن تقييم الطلبة للبرنامج لا يتأثر بمستوى معدلهم التراكمي، وأن مستوى تقييم الطلبة للبرنامج متقارب كونهم مجموعة متجانسة. ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن البرامج الأكاديمية في المستوى الجامعي لها نفس معايير التأهيل ومتطلبات النجاح؛ لذلك لا يختلف الطلبة في المستويات التحصيلية المختلفة في تقييمهم للبرنامج نتيجة العبء الأكاديمي الناتج من كثر المتطلبات والمهام المطلوب من الطلبة تأديتها حتى يستوفوا متطلبات النجاح في المقررات الدراسية. وتتقارب هذه النتيجة مع دراسة كل من (الخطابية،٢٠٠٢؛ عيسى،٢٠٠٤؛ شطناوي وعليمات،٢٠٠٨؛ أبو دقة،٢٠٠٩؛ السبع،٢٠١٠؛ Marzano & Frontier,2011; Mathes,2009; Montgomery,2000;)، بالرغم من اتفاوت نتاجها مع نتاج دراسات كل من (كاظم وجبر،٢٠٠٦؛ الزيني،٢٠١١؛ Celania,2004; Haystead & Marzano ,2010; Javan,2004;)

التوصيات:

توصي الدراسة الحالية بناء على النتائج التي تم التوصل إليها بما يلي:

١. ضرورة مراجعة برنامج إعداد معلم اللغة الإنجليزية بكلية التربية بالرستاق وتحديثه باستمرار بشكل يشبع حاجات الطلبة المعرفية والمهارية والتكنولوجية.
٢. تطوير طرائق التدريس والتعلم بما يتماشى مع التطورات في الجانب التكنولوجي وخاصة التطبيقات على الأجهزة الذكية.
٣. تطوير الجانب التطبيقي في مهارات تعلم وممارسة اللغة وربطها بالأنشطة والبحوث الطلابية داخل وخارج الكلية.
٤. إجراء مزيد من الدراسات الأكاديمية لتقييم برنامج إعداد معلم اللغة الإنجليزية في مختلف عناصره: المحتوى والطالب والمعلم وطراق التدريس والبحوث والأنشطة والخدمات الأكاديمية و حاجات المجتمع التربوي ومتغيرات التكنولوجيا والبرامج الذكية.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. أبو جحجوح، ي.(٢٠٠٨). تقويم برنامج إعداد معلم العلوم في كلية التربية بجامعة الأقصى، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية،٥(١٢٥-١٤٣).

٢. أبو دقة، س.(٢٠٠٩). تقويم البرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية بغزة من وجهة نظر الخريجين، مجلة الجامعة الإسلامية،١٥(١).١١٧-١٣٢.
٣. الأحمد، خ.(٢٠٠٥). تكوين المعلمين من الإعداد للتدريب، العين، دار الكتاب الجامعي.
٤. الباز، خ.(٢٠١٠). فعالية استخدام نموج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس مادة الكيمياء عل التحصيل والتفكير المركب والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول ثانوي بالبحرين، بحث مقدم في المؤتمر العلمي الخامس التربية العلمية للمواطنة، الإسكندرية، الجمعية المصرية للتربية العلمية،(١).٢٦٣-٤١٣.
٥. توم، أ.(١٩٩٩). إعادة هيكلة برامج إعداد المعلمين، ترجمة: العيسوي، بشير، الرياض، دار الناشر الدولي.
٦. الجلاد، م.(٢٠٠٦). تقويم برنامج إعداد المعلم في شبكة عجمان للعلوم والتكنولوجيا، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين.٧(١).١٢٦-١٤٣.
٧. الحميدي، خ.(٢٠١٢). تقويم برنامج معلم المرحلة الابتدائية في برنامج إعداد المعلم في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، مجلة القراءة والمعرفة، مصر،(١٢٦).١٩٢-٢٣٩.
٨. الخطايبة، م.(٢٠٠٢). تقويم برنامج معلمي اللغة الإنجليزية في جامعة مؤتة، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، ١١(٢١)،١٩٣-٢١٧.
٩. الدوسري، ر.(٢٠٠٩). تقويم المعلم مقاربات جديدة وأساليب حديثة، دار كيوان للطباعة والنشر والتوزيع، سوريا.
١٠. الزيني، ش.(٢٠١١). مدى توافر معايير الجانب الأكاديمي في برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة بور سعيد، مجلة كلية التربية جامعة بورسعيد، (٩).٤٦١-٤٨٠.
١١. السبع، س.(٢٠١٠). تقويم برنامج معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة، المجلة العربية لضمان الجودة التعليم العالي،(٥)،٩٦-١٣٠.
١٢. الشريف، ف.(٢٠٠٦). بناء استراتيجية قائمة على الكفايات لإعداد معلم اللغة الإنجليزية للمرحلة الابتدائية في ضوء الاتجاهات العلمية الحديثة، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
١٣. شطناوي، ن؛ وعليمات، ص.(٢٠٠٨). مدى تحقيق برنامج دبلوم التربية للكفايات التربوية في ظل إقصاد المعرفة من وجهة نظر الطلبة في الجامعة الأردنية، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية.٥(٣).
١٤. عيسى، م.(٢٠٠٤). دراسة تقويم الأداء وبرامج النمو المهني لمعلمي اللغة الإنجليزية في مدارس البحرين الثانوية، جامعة البحرين، مجلة كلية التربية، ١٢٦،١٣-١٢٩.
١٥. فضل، ن.(١٩٩٨). التطوير المهني لبرامج الإعداد التخصصي للمعلم دراسة حالة، المؤتمر العلمي الثاني، الجمعية المصرية للتربية العملية،١(٣٧٩-٤٢٠).
١٦. كاظم، ع؛ وجبر، ص.(٢٠٠٦). تقويم برنامج التربية الفنية بجامعة السلطان قابوس من وجهة نظر الخريجين، رسالة الخليج العربي، السعودية،١٠٠، ١٣-٤٨.
١٧. الماجدي، ح.(٢٠١١). مدى ملائمة برامج إعداد المعلم لمتطلبات الجودة التربوية، مجلة الثقافة والتنمية، مصر، ١١(٤٠).٢٢٩-٢٨٩.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

[1] C .Beck, (2002). Components of a good practicum placement, Student Teacher Perceptions http://www.findarticle-com/p/articles/miqa360lis - 200204/ai- nqou9695/print.

[2] E. Celania, (2004).A Study Of Iowa Second-Year Teacher's Perception Of The Iowa Teaching Standards And Implementation Of The Iowa Teacher's Quality Program. Dissertation Abstract International-A 65/02, P.357.

[3] H. Hallman & H. Meineke. (2016). Addressing the Teaching of English Language Learners in the United States: A case Study of Teacher Educators' Response,Brock Education Journal, 26(1).68-82.

[4] M.W. Haystead & R.J. Marzano, (2010) Final Report: A Second Year Evaluation Study of Promethean Active Classroom. Englewood, CO: Marzano Research Laboratory .

[5] M.H. Javan, (2004). Improving Pre-Service Elementary Teacher Education In The Islamic Republic Of Iran. Dissertation Abstract International-A64/10,P.3649.

[6] E. Lucero & J. Scalante-Morales, (2018). English language teacher educator interactional styles: Heterogeneity and homogeneity in the ELTE classroom. HOW, 25(1), 11-31. https://doi.org/10.19183/how.25.1.358.

[7] M. Maizatulliza & R.Kiely (2017). Students' Evaluation of their English Language Learning Experience, DINAMIKA ILMU,Vol. 17 No. 2, 2017, 205-222.

[8] R. J. Marzano, T. Frontier & D. Livingston, (2011). Effective supervision: Supporting the art and science of teaching. Alexandria VA: ASCD.

[9] Mathes, Y. mickie. (2009). "Case Study in Assuring Quality University", A Workshop in the Conference of Standards accreditation in Arab World, visions and experiences, Almandine Almonawarah, Faculty of Education, Tibah University, in 18-20/5/2009.

[10] T. McGreal, (1988). Teacher Evaluation : Six Prescriptions for Success. Alexandria, VA : ASCD.

[11] B. Montgomery (2000). The Student and cooperating Teacher Relationship. Journal of Family and Consumer Science Education,18 (2). 7 – 15.

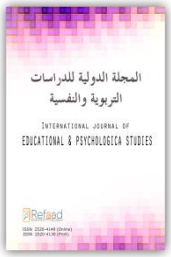
[12] F. Randy (1990) " A comparison of the Attitudes of Lowa High School Teachers and principals Towers Teacher Evaluation and the Purposes of Teacher Evaluation" EDD ,Drake Univ, (DAI 51/09 A,P.2939).

[13] A. Saadi & M . Saeed (2010) . Perceptions of Students, Educators and Principals about Quality Assurance of Elementary Teacher Education. Journal of Educational Research, 13:(1), p 92 – 104.

[14] T. Schrier, (1994). Understanding the foreign language teacher education process. ADFL Bulletin, No (25).

[15] N. Vevere, (2009) . Analysis of the Quality Assurance System in the Higher Education Establishment . Journal of Business Management,14 (2), 108- 121.

International Journal of Educational and Psychological Studies – Vol. 4, No. 1, 2018, pp. 75 –95
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130
Available online at http:// www.refaad.com



Estimation of English Language Teaching Programme at Rustaq College of Education from the English Speciality Students' Points of View

Humood Abdullah Salim Al-Shukri

Rustaq College of Education - Sultanate of Oman
humoud98.rus@cas.edu.om

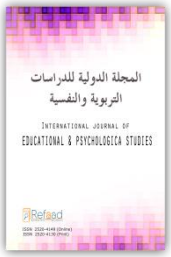
Abstract:

The study aims to estimate English Language Teaching programme at Rustaq College of Education from the English speciality students' points of View. For data collection, the researcher designed a questionnaire for evaluating the programme. The reliability and validity of the study tool has been tested, and the tool was found valid for the study. The reliability coefficient was α=0.95. The validity was also tested. The study involved a sample of 92 of both third and fourth year English specialty students of the programme, 59 males and 33 females at Rustaq College of Education, distributed into the variables of gender, year of study and GPA.

The study results have shown that the evaluation of the students of the programme was average, as the general average of the evaluation was 3.18. As far as the order of factors is concerned, the courses and hours came first, the supervision and administrative factors came second, then the research and activities, and finally teachers and teaching methods, and the averages were (3.07 - 3.17 - 3.21 - 3.29) respectively. Moreover, the results have not indicated any significant differences pertinent to the variables gender, year of study or GPA. That is, there was a consensus among the students in the evaluation of the programme.

Keywords: Programme evaluation, English Language Teacher Training, Rustaq College of Education

International Journal of Educational and Psychological Studies – Vol. 4, No. 1, 2018, pp. 96 –112
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130
Available online at http:// www.refaad.com



متطلبات تطوير مقرر بناء المناهج من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك فيصل

مهند عبداللطيف الجعفري

أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس– جامعة الملك فيصل– السعودية
aljafary@kfu.edu.sa

شاهر ربحي عليان

أستاذ مساعد بكلية التربية والآداب– جامعة صحار– سلطنة عُمان
se72sc@gmail.com

الملخص:

تأتي الدراسة الحالية منسجمة مع الجهود الرامية إلى تطوير منظومة التعليم والتعلم في جامعة الملك فيصل، وهي تهدف إلى استقصاء الاحتياجات اللازمة لتطوير مقرر بناء المناهج الذي يدرسه الطلبة في كلية التربية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة كأداة لجمع البيانات، حيث تكونت من ٦٠ فقرة وزعت على ثلاثة محاور: مفردات المقرر، وإجراءات تنفيذ المقرر، ومصادر التعلم. تشكلت عينة الدراسة من (٢٠) عضوا من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الذين يُدرسون المقرر تم اختيارهم بالطريقة القصدية، والطلبة الذين درسوا المقرر، وقد تم اختيار (٥٨) طالبة و (٧٥) طالبا بالطريقة العشوائية البسيطة. أظهرت نتائج الدراسة أهمية الاحتياج إلى بعض المفردات في تدريس المقرر مثل ربط المنهج بقضايا ومشكلات المجتمع، وكذلك الاطلاع على تجربة المملكة العربية السعودية بشكل تطبيقي في مجال المناهج المطورة. كما أكدت النتائج على أهمية بعض الإجراءات أثناء تنفيذ المقرر مثل: التنويع في أسئلة الاختبارات التحصيلية، ووجود العدد المناسب من الطلبة في الشعبة الواحدة، واستبعاد المذكرات والملخصات كمصادر للتعلم.

الكلمات المفتاحية: مقرر بناء وتطوير المناهج، تطوير المناهج.

المقدمة:

تعد مؤسسات التعليم العالي في أي دولة حاضنات معرفة، ونموذجاً يتوجب الإشارة إليه من قبل مؤسسات المجتمع الأخرى؛ حيث إنها تهدف بشكل رئيسي إلى إعداد أفرادٍ مؤهلين علميًا وتقنيًا وتربويًا، يساهمون في بناء المجتمع وتنميته وحفظ تراثه وضمن

بقائه. ونجاحها في تحقيق أهدافها مرهون بقدرتها على استنباط مواطن الابداع لدى العاملين لديها لبلورة رؤية واضحة، وتسخير جميع الخدمات اللوجستية التي تساهم في تنمية معارفهم ومهاراتهم، وبناء برامج تلبي حاجات المتعلمين وفروقهم الفردية.

يُشكّل البرنامج الأكاديمي الذي تقدمه مؤسسات التعليم العالي متمثلة في الجامعات منظومة متكاملة عناصرها الرئيسة هي: عضو هيئة التدريس والطالب والمنهاج الدراسي، يضاف لها بيئة (أو سياق) التعلم بما تشمله من خدمات ومرافق ومعينات للتعلم وغيرها. ويعد المنهاج الدراسي من أهم العناصر (أو المنظومات الفرعية) للبرنامج الأكاديمي، فهو مادة الاتصال بين عضو هيئة التدريس والطالب، وهو بدوره يتكون من عناصر رئيسة أهمها المقرر الدراسي؛ وعليه فإن تطوير المقررات الدراسية سيؤدي إلى تطوير المناهج الدراسية، وهذا بدوره سيساهم بشكل كبير في تطوير البرنامج الأكاديمي(عمران وسرور، ٢٠١٧).

ونتيجة لتبني الجامعات في الآونة الأخيرة لمعايير الجودة في برامجها وكلياتها، أصبح للمقرر الدراسي توصيف خاص (Course Profile) يتطلب تصميما محكما يشتمل على أهداف المقرر العامة (Course Objectives) ونواتج التعلم (Learning Outcome)، وطرق التدريس وإجراءات التقييم ومصادر التعلم المتنوعة. وبعد الانتهاء من تدريسه تتم مراجعة أهداف ونواتج ومحتوى المقرر وجميع إجراءاته (Course Review)، والتحقق من مدى مطابقة ذلك كله مع التوصيف، واتخاذ التدابير اللازمة في حالة وجود خلل في المطابقة مع التوصيف كله أم مع بعض عناصره، حتى لا تتكرر في الفصول الدراسية اللاحقة؛ وهذا يشير بشكل واضح إلى الاهتمام المتزايد بالمقررات الدراسية والاستمرار في تقييمها وتطويرها.

إضافة إلى ذلك، لم يعد المقرر الدراسي مجرد محتوى معرفي ووجداني ومهاري فقط، بل أصبح بمثابة هوية (أو بطاقة تعريفية ID) يمكن من خلالها الحكم على جودة البرامج الجامعية المقدمة، ومؤشرا في حصول الجامعة على الاعتماد البرامجي (الخاص)؛ مما دفع باتجاه استحداث هيئات على مستوى الدولة لمتابعة البرامج والمقررات الدراسية مثل الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية، والهيئة العُمانية للاعتماد الأكاديمي، وهيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي وضمان جودتها في المملكة الأردنية الهاشمية، وغيرها في باقي الدول العربية ودول العالم. وقد ساهم ذلك في تحسين إجراءات التدريس والتقويم والتطوير، كما ساهم في تسهيل إجراءات معادلة المقررات، وانتقال الطالب لسبب أو لآخر من جامعة إلى أخرى في نفس الدولة، وربما بين الدول(Forest & Altbach, 2007).

وانسجاما مع هذا الحراك الأكاديمي والمجتمعي الذي يشير إلى تنامي الاهتمام بالمقررات الدراسية، تأتي الدراسة الحالية التي تركز على البحث في مجالات تطوير مقرر بناء المناهج الذي تقدمه كلية التربية في جامعة الملك فيصل. وهو يكتسب أهمية قصوى في التطوير المستمر؛ كونه مقررا رئيسا في إعداد المعلم، فهو يزود الطالب/المعلم بأسس تخطيط وبناء المناهج الدراسية وتنظيماتها وعناصرها، وكيفية تنفيذها وتقويمها. ومن المهم أن ينهي الطالب/المعلم هذا المقرر وقد أحاط بالمستجدات العالمية في مجال المناهج، وكذلك التغيرات المحلية ذات الصلة في مدارس التعليم؛ بما يساعد في تقليص الفجوة بين مقررات إعداد المعلمين في الجامعات – بشكل عام – والواقع الميداني.

مشكلة الدراسة:

يُعد مقرر بناء المناهج من المقررات التي يقدمها قسم المناهج وطرق التدريس إلى جميع الطلبة في كلية التربية بمختلف تخصصاتهم في جامعة الملك فيصل، وهو يقوم على فلسفة أساسها تزويد الطالب بالمعارف والمهارات التي تعينه مستقبلاً في تصميم وحدة دراسية بكافة عناصرها الرئيسة والفرعية، أو تمكنه من تحليل وحدة دراسية من الكتاب المقرر أثناء عمله في الميدان كمعلم.

وقبل حوالي خمس سنوات (أي في العام ٢٠١٣م)، تم وضع توصيف للمقرر وفقا لمتطلبات هيئة الاعتماد والجودة في الجامعة (NCAAA)، ومنذ تلك اللحظة لم تتم مراجعة هذا التوصيف وإعادة النظر في أهداف ومفردات وأنشطة المقرر. ومن خلال الورش التي يعقدها قسم المناهج في نهاية كل فصل دراسي، يشير الزملاء أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون المقرر إلى وجود جوانب قصور فيه تحول دون تحقيقه لأهدافه، إضافة إلى ما أسفرت عنه المقابلات الشخصية التي أجراها الباحثان مع العديد

من الطلاب الذين يدرسون المقرر، والذين أشاروا إلى إن المقرر لا يلبي رغباتهم واحتياجاتهم، فضلاً عن وجود موضوعات ليس لها فائدة تذكر.

من هنا جاءت فكرة القيام بهذه الدراسة، والتي تلقي الضوء على احتياجات (متطلبات) تدريس مقرر بناء المناهج، من حيث أهمية مفرداته وإجراءات تدريسه ومصادر التعلم فيه. وبشكل رئيس ستحاول الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما متطلبات تدريس مقرر بناء وتطوير المناهج من وجهة نظر أساتذة المقرر والطلبة في كلية التربية في جامعة الملك فيصل؟

ويتفرع منه الأسئلة الآتية:

1. ما مدى الاحتياج للمفردات المتضمنة في مقرر بناء المناهج الحالي من وجهة نظر أساتذة المقرر والطلبة في كلية التربية في جامعة الملك فيصل؟
2. ما مدى الاحتياج للإجراءات التدريسية المطبقة في مقرر بناء المناهج الحالي من وجهة نظر أساتذة المقرر والطلبة في كلية التربية في جامعة الملك فيصل؟
3. ما مدى الاحتياج لمصادر التعلم المستخدمة في مقرر بناء المناهج الحالي من وجهة نظر أساتذة المقرر والطلبة في كلية التربية في جامعة الملك فيصل؟
4. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية(عند مستوى $\alpha=0.05$) بين تكرارات استجابات الطلبة الذكور والإناث فيما يتعلق بمدى الاحتياج لمفردات المقرر الحالي وإجراءات تنفيذه ومصادر التعلم الخاصة به؟

أهمية الدراسة:

1. الكشف عن نقاط الضعف والقوة في مقرر بناء المناهج، لتقديم وجهة النظر البديلة للموضوعات التي يقترح الباحثان تضمينها لهذه المادة التربوية، وعرض ذلك كبديل إرشادي تدريسي مقترح.
2. ندرة البحوث التي أجريت في المجال، حيث تعد هذه الدراسة – ضمن حدود معرفة واطلاع الباحثين– أول دراسة تحليلية تقييمية تجرى على أحد المقررات في جامعة الملك فيصل، وربما تساهم في دفع مزيد من الزملاء في كلية التربية وكليات أخرى إلى إعادة النظر في مقرراتهم وتحديثها.
3. تنسجم مع الحراك الإيجابي في جامعة الملك فيصل الذي يهدف إلى تحسين وتطوير التعليم الجامعي بكافة مدخلاته وعملياته.

حدود الدراسة:

ستقتصر هذه الدراسة على مقرر بناء وتطوير المناهج الذي درسه الطلبة في كلية التربية جامعة الملك فيصل خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٧/٢٠١٨.

مصطلحات الدراسة:

مقرر بناء المناهج:

هو المقرر الذي يدرسه الطلبة في المستوى الثاني من مرحلة البكالوريوس في كلية التربية في جامعة الملك فيصل، ويعتبر متطلباً لمقررات تُقدم في مستويات متأخرة مثل طرق التدريس الخاصة، ومقرر تصميم وتطوير الدروس. يشتمل هذا المقرر على أسس بناء المناهج وعناصره وتنظيماته وعملياته.

تطوير المناهج:

هي إحدى عمليات المنهج، وهي العملية التي تلي عملية تقويم المنهج معتمدة على نتيجته. وفي هذه الدراسة فإن عملية تطوير المنهج تُقاس بمدى الاحتياج لمفردات المقرر الحالي وإجراءات تنفيذه ومصادر التعلم له، وذلك من وجهة نظر أساتذة المقرر والطلاب والطالبات الذين درسوا المقرر.

الإطار النظري للدراسة:

المقرر الدراسي هو جزء من المنهاج الدراسي، يشتمل على الخبرات المعرفية والوجدانية والمهارية التي يطلب من المتعلمين تعلمها في مادة من المواد خلال سنة دراسية. وهو مجموعة من الموضوعات الدراسية التي يلزم الطلبة بدراستها في فترة زمنية محددة، تتراوح بين فصل دراسي إلى عام دراسي كامل، وفق خطة محددة، ويساهم النجاح فيه وتحقيق جميع متطلباته في الحصول على درجة علمية علي (٢٠٠٣).

تتنوع المقررات التي تطرحها الجامعات، حيث يمكن تصنيفها حسب موقعها في البرنامج الدراسي (أو الخطة الدراسية) إلى مقررات إجبارية Core Courses، وهي متطلبات أساسية للتخرج، وتكون في جميع أقسام الخطة الدراسية كمتطلبات الجامعة ومتطلبات الكلية أو القسم، وكذلك متطلبات التخصص الرئيسي أو الفرعي. ومقررات اختيارية Elective Courses، يتم اختيارها من ضمن قائمة المقررات التي تطرحها الجامعة أو الكلية المختصة؛ وذلك لاستكمال الساعات (أو الوحدات) الدراسية المعتمدة المطلوبة في البرنامج الدراسي(أبو عقيل، ٢٠١٤). إضافة إلى النوعين السابقين، يوجد مقررات ذات سمة خاصة في الخطة الدراسية يحددها ويضع شروطها القسم المختص مثل مقررات المتطلبات السابقة Pre-requisite Coursesالتي يشترط النجاح فيها تمهيدا لدراسة مقررات ذات صلة تتصف بعمق أكبر في المادة العلمية، والمقررات المتزامنة Synchronous Coursesالتي يسجلها الطالب في فصل واحد مثل مقرر الفيزياء ومقرر مختبر الفيزياء.

أما من حيث طريقة تقديمها للطلبة فيمكن تصنيفها إلى مقررات بالمحاضرة Lecture Course، حيث يقدم مدرس المقرر المادة العلمية بدرجة محدودة من المشاركات والأنشطة الطلابية. ومقررات الندوة Seminar or colloquium Courses، حيث يوزع المدرس القراءات العلمية على الطلبة لتحضيرها وعرضها بشكل جماعي أو فردي من أجل المناقشة والتقييم. ومقررات الدورات الخاصة tutorial course، حيث يعمل طالب أو مجموعة صغيرة من الطلبة على مشروع ذو صلة بالمادة العلمية، بحيث يكون دور المدرس خلال اللقاء الأسبوعي التوجيه والإرشاد الأكاديمي والعلمي. والمقررات العملية Laboratory Courses، وهي عبارة عن مجموعة تجارب ينفذها الطالب في المختبر أو خارج الغرفة الصفية، يقدم من خلالها مجموعة من التقارير التي تشير إلى مدى تقدمه العلمي ويقيم من خلالها. والمقررات الميدانية Practicum Courses، وهي مقررات التطبيق للمهن التعليمية أو الطبية أو الهندسية، وتكون عادة في الفصل الأخير للدراسة، حيث يقضي الطلبة فترة المقرر في أماكن العمل مثل المدارس والمستشفيات والمصانع، ينفذون داخلها ما اكتسبوه من خبرات نظرية. إضافة إلى ذلك ظهر نتيجة للتقدم التكنولوجي في مجال التربية والتعليم ما يسمى المقررات الالكترونية التي تقدم عن طريق برنامج التعلم عن بعد الذي تطرحه الجامعات، أو عن طريق المنصات التعليمية ومن أشهرها MOOC-Massive Open Online Course (عبد النعيم، ٢٠١٦).

يؤدي الاهتمام بتقييم المقررات الدراسية إلى تطويرها وتحديثها بشكل مستمر بما يحقق متطلبات الثورة المعرفية الشاملة التي يشهدها عصرنا الحالي، ويمكن تعريف عملية تقييم المقرر الدراسي على أنها عملية منهجية مخططة ومنظمة تهدف إلى تقديم تشخيص لجوانب القوة والضعف للمقرر، عن طريق أدوات القياس التي تم إعدادها وفق منهجية علمية، ومن ثم إصدار الحكم واتخاذ القرار بغرض التطوير وتحقيق الأهداف (Kelly, 2004؛ القميزي، ٢٠١٧).

تشير الدراسات (Tanner & Tanner, 2007; Wiles, 2009) إلى أن عملية تقييم وتطوير المقررات الدراسية تمر بعدة مراحل مترابطة متكاملة هي:

- تحليل الوضع الراهن (تحليل الواقع): أي تحديد الحاجات مع الأخذ بعين الاعتبار العوامل الخارجية مثل (حاجات العمل المستقبلي، والتقدم التكنولوجي، وفلسفة التعليم العالي)، والعوامل الداخلية مثل (بيئة التعلم وحاجات الطلبة ومستوياتهم، والكفاءات المنوطة بالمقرر، وعناصر المقرر أو جزء من تلك العناصر).
- تحليل الأهداف: حيث يتم في هذه المرحلة تحديد الهدف من عملية التقييم وهو معرفة واقع المقرر، ومعرفة نقاط القوة والضعف وصولاً إلى عملية الإصلاح والتطوير.
- تحديد معايير المحتوى للمقررات الدراسية: وهي المدخل إلى عملية تقييم المقررات من خلال مجموعة من الكفايات والمحكات مثل: الاعتماد الأكاديمي والجودة الشاملة.

اهتمت العديد من الدراسات بعملية تحليل وتقييم وتطوير المقررات الدراسية الجامعية، والكشف عن مواطن الضعف والقوة فيها وصولاً إلى تحديثها وتطويرها. ومن هذه الدراسات دراسة الحمادي (٢٠١٤) التي هدفت إلى تقويم تدريس مقرر علم النفس التربوي في بعض الجامعات السعودية ومعهد التدريب الأمني، ودراسة محمد(٢٠١٤) التي هدفت إلى تطوير مقرر طرق تدريس العلوم في ضوء متطلبات مناهج العلوم المطورة لتنمية الكفايات التدريسية لدى معلم العلوم أثناء إعداده بجامعة جازان، ودراسة الحدابي وأنعم ومحمد(٢٠١٢) التي تناولت تقييم مقرر طرائق تدريس العلوم بكلية التربية في جامعة صنعاء، ودراسة الشهراني(٢٠١١) في تقويم مقرر جغرافية المملكة العربية السعودية بكليات المعلمين في ضوء أهدافه من وجهة نظر الطلاب، ودراسة عامر(٢٠٠٦) في تقويم مقرر تقنية المعلومات من وجهة نظر كل من طلبة التأهيل التربوي والمعلمين العمانيين، ودراسة الخضيري(٢٠٠٢) وهدفت إلى تقويم مقرر أدب الأطفال في أقسام اللغة العربية بكليات المعلمين.

بالرغم من اشتمال الأدب التربوي على الكثير من الدراسات في مجال تقييم وتطوير المناهج و المقررات، إلا أنه تم اختيار الدراسات السابقة كونها تركز على تطوير المقررات الجامعية بما ينسجم مع الهدف العام للدراسة الحالية. ستقتصر الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة وإجراءات تطبيقها، في حين أنه يصعب مقارنة نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة، كون المقرر الذي ستتم دراسته مختلف في أهدافه ومحتواه وإجراءات تقييمه وتطويرهعن المقررات في الدراسات السابقة.

إجراءات الدراسة:

مجتمع الدراسة:

1. جميع الطلاب والطالبات الذين يدرسون مقرر بناء المناهج خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2017/2018 في كلية التربية في جامعة الملك فيصل.
2. جميع أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث الذين يقدمون مقرر بناء المناهج خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2017/2018 في كلية التربية في جامعة الملك فيصل.

عينة الدراسة:

تشكلت عينة الدراسة من (٢٠) عضواً من أعضاء هيئة التدريس (الذكور والإناث) الذين درسوا مقرر بناء المناهج خلال الفصل الأول من العام الجامعي ٢٠١٨/٢٠١٧، أو درسوه خلال الفصول الدراسية السابقة، ومن (٥٨) طالبة و (٧٥) طالباً ممن أنهوا دراسة المقرر في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٨/٢٠١٧، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة.

أداة الدراسة

بعد مسح للأدبيات التربوية ذات الصلة (الحمادي، ٢٠١٤؛ محمد، ٢٠١٤؛ الحدابي، ٢٠١٢؛ Parashar & Parashar, 2012; Akdemir et al., 2015; Shawer, 2017) تم بناء الاستبانة كأداة للدراسة، حيث تكونت من ثلاثة محاور: المحور الاول الخاص بموضوعات (مفردات) المقرر وله (٢٢) فقرة، والمحور الثاني الخاص بإجراءات تقديم (تنفيذ) المقرر وله (٢٦) فقرة، والمحور الثالث الخاص بمصادر التعلم وله (١٢) فقرة. وقد تم بناء الاستبانة على هيئة مقياس ليكرت الخماسي، بحيث يختار

المستجيب على أحد البدائل الخمسة (غير موافق بشدة ولها (١) نقطة، غير موافق ولها (٢) نقطتان، محايد وله (٣) نقاط، موافق ولها (٤) نقاط، موافق بشدة ولها (٥) نقاط).

الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

1. الصدق الظاهري

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على السادة المحكمين وعددهم (٨) من المتخصصين في مجال المناهج وتطويرها ممن يعملون خارج جامعة الملك فيصل؛ وفي ضوء وجهات نظر المحكمين، تم إعادة صياغة بعض الفقرات، وإعادة ترتيب بعضها الآخر. كما تم احتساب النسب المئوية للاتفاق بين السادة المحكمين على فقرات الاستبانة باستخدام معادلة كوبر، وهي موضحة في الجدول (١).

الجدول (١): المتوسط الحسابي للنسب المئوية لاتفاق السادة المحكمين على فقرات الاستبانة

فقرات المحور	المتوسط الحسابي
الأول	%٨٦,٤
الثاني	%٩٢,٣
الثالث	%٩١,٦

يتضح من الجدول (١) أن النسب المئوية لاتفاق السادة المحكمين على فقرات محاور الاستبانة جاءت مرتفعة. ومن خلال ما يشير إليه الأدب التربوي بأن نسبة مئوية لاتفاق المحكمين أعلى من ٨٠% تعني قبول المحكمين للأداة (الاستبانة)، وموافقتهم على وضوح صياغة فقراتها وانتماء كل منها للمحور الخاص بها (حسين، ٢٠١٨، ص٤٠٠).

2. الصدق البنائي للاستبانة

بعد التحقق من الصدق الظاهري للاستبانة، قام الباحثان بتطبيقها على عينة استطلاعية عددها (ن = ٢٨) طالباً درسوا مقرر بناء المناهج خلال الفصل الدراسي الاول ٢٠١٨/٢٠١٧، حيث تم اختيار هؤلاء الطلبة من خارج عينة الدراسة، وذلك لحساب معامل ارتباط بيرسونلقياس العلاقة بين درجة المحور والدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح بالجدول(٢).

الجدول(٢): معامل ارتباط بيرسون بين محاور الاستبانة و الدرجة الكلية

المحور	عنوان المحور	معامل الارتباط
الأول	المفردات المتضمنة في مقرر بناء المناهج	**٠,٨٧
الثاني	إجراءات التنفيذ	**٠,٩٠
الثالث	مصادر التعلم	**٠,٨٦

**** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠١**

يشير الجدول (٢) أن جميع معاملات ارتباط المحاور بالدرجة الكلية مرتفعة نسبيا، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، وهذا يشير إلى قوة نسبية للفقرات واتساق داخلي بينها، وبالتالي صلاحية تطبيق الاستبانة.

٣. ثبات الاستبانة

قام الباحثان بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية (من خارج عينة الدراسة) عدد أفرادها (ن = ٢٨)؛ لحساب الثبات باستخدام برمجية الرزم الإحصائية SPSS، حيث بلغت قيمة معامل ثبات الاستبانة ككل بطريقة ألفا (٠,٩١٣)، وهي قيمة مرتفعة نسبياً تجعل من الأداة صالحة للتطبيق.

عرض نتائج الدراسة وتفسيراتها:

بعد التحقق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، تم تطبيقها على عينة الدراسة من أساتذة المقرر والطلاب والطالبات، وجمع البيانات الأولية، ومن ثم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومدى الاحتياج لكل فقرة من فقرات المحاور الثلاثة. تم تحديد مدى الاحتياج باحتساب المدى من خلال الفرق بين أعلى درجة في مقياس ليكرت مع أدنى درجة، ثم قسمة الفرق المطلق على أعلى درجة في مقياس ليكرت، وبالتالي تحدد مدى الاحتياج حسب ما يظهر في الجدول (٣).

الجدول (٣): تحديد مدى الاحتياج لفقرات الاستبانة

الفترة	المدى الاحتياج
من ١,٠٠ – ١,٨٠	ضعيف جدا
أكبر من ١,٨٠ – ٢,٦٠	ضعيف
أكبر من ٢,٦٠ – ٣,٤٠	متوسط
أكبر من ٣,٤٠ – ٤,٢٠	كبير
أكبر من ٤,٢٠ – ٥,٠٠	كبير جدا

الإجابة عن سؤال الدراسة الفرعي الأول

ما مدى الاحتياج للمفردات المتضمنة في مقرر بناء وتطوير المناهج الحالي من وجهة نظر أساتذة المقرر والطلاب والطالبات في كلية التربية في جامعة الملك فيصل؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومدى الاحتياج لكل فقرة من فقرات المحاور الثلاثة، كما يُظهرها الجدول (٤).

يتبين من خلال الجدول (٤) التفاوت في وجهات نظر الطلاب والطالبات حول مدى الاحتياج لمضمون كل فقرة من فقرات المحور الأول الخاص بموضوعات المقرر، كما يظهر من الجدول الاتفاق بين وجهات نظر الاساتذة مع وجهات نظر الطلاب والطالبات في بعض الفقرات، واختلافها في البعض الآخر. ففي الفقرة الثانية التي نصها (التركيز على الأسس الفلسفية للمنهج) يتفق جميع أفراد العينة طلابا وطالبات وأساتذة على ضعف هذه الفقرة،من خلال احتلالها للرتب الأخيرة من حيث درجة الاحتياج، حيث جاء ترتيبها من وجهة نظر الطلاب والطالبات والأساتذة (٢٢، ٢١، ١٨) على الترتيب، وبلغ المتوسط الحسابي لهذه الفقرات(٢,٩٥، ٢,٤٥، ٣,٢٠) على الترتيب أيضا. هذه النتيجة تعكس عدم أهمية إدراج النظريات الفلسفية القديمة والحديثة كموضوع رئيس في مقرر بناء وتطوير المناهج، فالتوجهات الحديثة لا تستند في مرجعيتها إلى عالم المثل وتقسيمات المواضيع التي نادى بها أفلاطون، أو عالم الواقعية من وجهة نظر أرسطو، بل أصبحت المناهج تُبنى في وقتنا الحاضر على أسس أخرى تُراعي دور الطالب كمشارك فاعل في العملية التعليمية.

الجدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومدى الاحتياج للمفردات المتضمنة في مقرر بناء المناهج

م	الفقرات	الطلاب				الطالبات				مربع كاي	مستوى الدلالة	أساتذة المقرر			
		م*	ح*	د*	الترتيب	م*	ح*	د*	الترتيب			م*	ح*	د*	الترتيب
١	التمييز بين مفهومي المنهج: التقليدي والحديث	3.93	0.99	كبير	1	3.64	1.21	كبير	٥	١١,١٢	دالة	4.00	1.70	كبير	٤
٢	التركيز على الأسس الفلسفية للمنهج	2.95	0.98	متوسط	22	2.45	1.21	ضعيف	٢١	١٢,٤٤	دالة	3.20	1.48	متوسط	١٨
٣	تضمين الأساس العقدي (الدين الإسلامي) للمنهج	3.59	1.12	كبير	7	3.18	1.72	متوسط	١٢	١٥,١٣	دالة	4.40	1.07	كبير	٢
٤	التعرف على الأسس النفسية للمنهج	3.57	1.12	كبير	8	4.27	1.42	كبيرجدا	١	١٢,٥٦	دالة	4.00	1.70	كبير	٥
٥	ربط المنهج بالمجتمع ومشكلاته	3.69	0.90	كبير	3	3.73	1.56	كبير	٣	٧,٨٨	دالة	4.60	0.70	كبير	١
٦	ربط المنهج بالتطور التكنولوجي	3.41	1.27	كبير	13	3.73	1.56	كبير	٤	٩,٣٤	دالة	3.90	1.20	كبير	٦
٧	شرح الأهداف السلوكية ومجالاتها ومستوياتها	3.31	1.25	متوسط	18	2.00	1.41	ضعيف	٢٢	٦,٢٧	دالة	2.90	1.37	متوسط	١٩
٨	التمييز بين عناصر محتوى المقرر (حقائق ومفاهيم ومبادئ)	3.65	1.02	كبير	4	2.91	1.04	متوسط	١٦	٦,٣٩	دالة	3.50	1.27	كبير	١٤
٩	تحديد طرق واستراتيجيات تدريس الطلبة	3.57	1.15	كبير	10	3.09	1.64	متوسط	١٤	٦,٧٧	دالة	2.70	1.25	متوسط	٢٠
١٠	التعرف إلى إجراءات تصميم الأنشطة في المنهج	3.60	1.16	كبير	6	3.55	1.29	كبير	٨	٨,٥٦	دالة	3.50	1.43	كبير	١٣
١١	تعريف الوسائل التعليمية وأنواعها واستخداماتها	3.27	1.18	متوسط	20	2.73	1.56	متوسط	٢٠	٧,٦٦	دالة	2.50	1.43	ضعيف	٢٢
١٢	التعرف على إجراءات تقويم تعلم الطلبة	3.39	1.10	متوسط	14	2.91	1.58	متوسط	١٧	١١,٦٧	دالة	2.70	0.95	متوسط	٢١
١٣	تعريف منهج المواد المنفصلة وتطبيقاته	3.57	1.18	كبير	9	3.27	1.42	متوسط	١١	١٣,٦٧	دالة	3.70	1.64	كبير	١٠
١٤	تعريف منهج النشاط ومميزاته	3.35	1.18	متوسط	16	3.91	1.30	كبير	٢	١٨,٤٤	دالة	3.50	1.65	كبير	١٥
١٥	تعريف المنهج المحوري ومميزاته	3.36	1.15	متوسط	15	3.18	1.66	متوسط	١٣	١٥,٣٣	دالة	3.50	1.58	كبير	١٦
١٦	تعريف منهج الوحدات ومميزاته	3.75	1.05	كبير	2	3.55	1.44	كبير	٩	٦,٦٦	دالة	3.80	1.32	كبير	٨
١٧	التعرف على تنظيمات حديثة للمنهج (البيئي والتكنولوجي)	3.16	1.17	متوسط	21	2.82	1.66	متوسط	١٩	٧,٣٤	دالة	3.30	1.42	متوسط	١٧
١٨	تعريف عملية تقويم المنهج وإجراءاتها	3.57	1.09	كبير	11	3.64	1.12	كبير	٦	٦,٦٧	دالة	3.70	1.64	كبير	١١
١٩	تعريف عملية تطوير المنهج وإجراءاتها	3.65	1.13	كبير	5	3.64	1.43	كبير	٧	٦,٨٩	دالة	3.80	1.69	كبير	٩
٢٠	الاطلاع على تجربة المملكة العربية السعودية في تطوير المنهج	3.57	1.30	كبير	12	3.09	1.81	متوسط	١٥	٩,٢١	دالة	4.40	0.84	كبيرجدا	٣
٢١	الاطلاع على تجارب الدول العربية في تطوير المنهج	3.32	1.24	متوسط	17	2.91	1.30	متوسط	١٨	٨,٥٦	دالة	3.60	1.17	كبير	١٢
٢٢	الاطلاع على تجارب الدول الأجنبية في تطوير المنهج	3.28	1.29	متوسط	19	3.55	1.63	كبير	١٠	٧,٦٩	دالة	3.90	0.99	كبير	٧

*** (م) رمز المتوسط الحسابي و(ح) رمز الانحراف المعياري و(د) رمز مدى الاحتياج في الجداول ٤، ٥، ٦.**

وتتنوع فيها مصادر التعلم ما بين المصادر المطبوعة وتلك الالكترونية، كما توظف التكنولوجيا بشكل رئيس من خلال مواقع التواصل الاجتماعي والعالم الافتراضي.

كما اتفق أفراد الدراسة على الفقرة السابعة من المحور ذاته ونصها(شرح الأهداف السلوكية ومجالاتها ومستوياتها)، حيث احتلت هذه الفقرة الرتب الاخيرة في فقرات المحور من وجهة نظر الطلاب والطالبات والأساتذة، حيث كانت هذه الرتب (١٨، ٢٢، ١٩) على الترتيب، وبلغ المتوسط الحسابي لهذه الفقرات (٣,٣١، ٢,٠٠، ٢,٩٠) على الترتيب أيضاً. تشير هذه النتيجة إلى عدم التوسع في تقديم مجالات ومستويات الاهداف السلوكية بالرغم من أهميتها؛ فالمهم هنا تعريف الطالب المبتدئ بالهدف السلوكي ومجالاته الثلاثة المعرفية والوجدانية والنفس حركية، وتدريبه خلال الحصة الدراسية على التمييز بين الأهداف من خلال مواقف تطبيقية باستخدام الكتب المدرسية المقررة على بعض المراحل الدراسية. إضافة إلى ذلك يحتاج عرض موضوع الأهداف السلوكية وقتاً طويلاً نسبياً من أجل تقديمه بشكل تفصيلي للطلبة المسجلين في المقرر، وهم طلبة لا زالوا في المستوى الأول أو الثاني من مرحلتهم الجامعية الأولى، وقد اجتازوا حديثا الثانوية العامة، وربما يكون هذا من القرارات التي تجدر مراجعتها من قبل فريق إعداد الخطط في كلية التربية في جامعة الملك فيصل لتأخير مقرر بناء وتطوير المناهج، والبدء في تقديمه اعتبارا من المستوى الخامس، ويكون له متطلبات سابقة تساعد في استيعاب معظم مفرداته إن لم يكن كلها.

كذلك اتفق أفراد الدراسة على الفقرة الحادية عشر من المحور ذاته ونصها (تعريف الوسائل التعليمية وأنواعها واستخداماتها)، حيث احتلت هذه الفقرة الرتب الاخيرة في فقرات المحور من وجهة نظر الطلاب والطالبات والأساتذة، حيث كانت هذه الرتب (٢٠، ٢٠، ٢٢) على الترتيب، وبلغ المتوسط الحسابي لكل من هذه الفقرات (٣,٢٧، ٢,٧٣، ٢,٥٠) على الترتيب أيضاً. هذه النتيجة منطقية، حيث ان الوسائل التعليمية تعد من أدوات التدريس بشكل رئيس، بالرغم من الإشارة لها عند بناء المناهج، كما أن الإشارة إلى ضعف الاحتياج لها مبرر بوجود مقرر خاص بعنوان (تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية) يقدمه قسم تقنيات التعليم في كلية التربية، يتعرف من خلاله الطلبة على تعريف الوسائل التعليمية وأهميتها وتصنيفها وغير ذلك، وإن تقديم هذا الموضوع في مقرر بناء وتطوير المناهج يُخل بمصفوفة المدى والتتابع للمقررات الدراسية التي تقدمها الكلية في التخصصات المختلفة.

فقرة أخرى تم الاتفاق عليها هي الفقرة السابعة عشر ونصها (التعرف على تنظيمات حديثة للمنهج (البيئي والتكنولوجي والعالمي)، فقد احتلت رتب متأخرة في فقرات المحور الأول من وجهة نظر الطلاب والطالبات والأساتذة وهي الرتب (٢١، ١٩، ١٧) على الترتيب، وبمتوسطات حسابية بلغت (٣,١٦، ٢,٨٢، ٣,٣٠) على الترتيب أيضاً. وهذا يشير إلى أهمية تقديم التنظيمات التقليدية في بناء المناهج مثل: منهج المواد المنفصلة ومنهج النشاط والمنهج المحوري، وعرض مميزاتها وإجراءاتها بشكل تطبيقي – ما أمكن – على الطلبة من خلال الكتب المدرسية، وبهذا يتم تمهيد الطريق للطالب بالاطلاع ولو بشكل ذاتي على تنظيمات المنهج المستحدثة.

في الفقرة الأولى من فقرات المحور الأول ونصها (التمييز بين مفهومي المنهج: التقليدي والحديث)، تم الإجماع على أهميتها والاحتياج لها بشكل رئيس لتكون من ضمن موضوعات المقرر، فقد احتلت هذه الفقرة مراتب متقدمة هي (١، ٥، ٤) من وجهة نظر الطلاب والطالبات والأساتذة على الترتيب، بمتوسطات حسابية بلغت (٣,٩٣، ٣,٦٤، ٤,٠٠) على الترتيب السابق أيضاً. وهذا يشير إلى أهمية أن يدرك الطلبة الفرق بين المنهج بمفهومه التقليدي والمنهج بمفهومه غير التقليدي (أو الحديث أو الواسع) من حيث دور المعلم والمتعلم في كل منهما، إضافة إلى آليات التدريس والتقويم ودور كل من المفهومين في التأثير في المجتمع المحلي. يُعد هذا التمييز نقطة البدء للطلبة لدراسة (علم) المناهج، وبالتالي – وكما أظهرت النتائج – يُدرج هذا الموضوع كموضوع رئيس ويُقدم في طليعة موضوعات هذا المقرر.

وأظهرت النتائج الواردة في الجدول (٤) أهمية الفقرة الخامسة ونصها (ربط المنهج بالمجتمع ومشكلاته)، حيث احتلت أيضا رتب متقدمة من وجهة نظر الطلاب والطالبات والأساتذة وهي الرتب (٣، ٣، ١) على الترتيب، وبلغ المتوسط الحسابي لكل منها (٣,٦٩، ٣,٧٣، ٤,٦٠) على الترتيب أيضاً. مما يشير إلى أهمية الأساس الاجتماعي في بناء المنهج، فالعلاقة تبادلية بين المناهج والمجالات الأخرى، فالمنهج يؤثر في ثقافة المجتمع ويتأثر بها، كذلك بالنسبة لمجالات الاقتصاد والسياسة والتكنولوجيا وغيرها. وبمراجعة تاريخية تتضح أهمية الدور الذي لعبته المناهج في الحد من العنصرية في دولة جنوب أفريقيا، وكيف أن المناهج ساهمت في تقدم المدارس والجامعات في سنغافورة وفنلندا وكوريا الجنوبية. وبالتالي إذا لم يُراع في المناهج عند بنائها المجتمع بكافة أفراده ومؤسساته وثقافته وعاداته وتقاليده ومشكلاته والتحديات التي يواجهها، فستبقى حشواً للمفاهيم والحقائق النظرية التي لا تؤهل الفرد للتكيف مع متطلبات الحياة ومستجداتها المتسارعة.

يُشار ومن خلال النتائج في الجدول (٤) أهمية الفقرة ٢٠ من فقرات المحور الأول ونصها (الاطلاع على تجربة المملكة العربية السعودية في تطوير المنهج)، حيث احتلت رتبة متقدمة هي الرتبة (٣) وبمتوسط حسابي مرتفع بلغ (٤,٤٠) من وجهة نظر أساتذة المقرر فقط، وهو الأقدر في تحديد مفردات المقرر ومدى الاحتياج لكل فقرة. فمن الضروري – من وجهة نظر الأساتذة – الاطلاع على تجربة المملكة العربية السعودية، فهي تجربة ملموسة ومن بيئة الطلبة، وهذا يساهم في إثراء معلومات الطلبة حول أسس المنهج وعناصره وعملياته. كما أن وزارة التعليم في المملكة راعت من خلال المناهج المطورة المعايير العالمية في بناء المناهج، من حيث الاستفادة من نظريات التعلم مثل النظرية البنائية لتفعيل دور الطالب، والتنويع في عرض المحتوى وعدم اقتصاره على الطريقة اللفظية، وكذلك إرشاد الطلبة إلى مصادر التعلم الإلكترونية ذات الصلة بموضوع الدرس، بالإضافة

إلى تضمين المحتوى عدد كبير من الأنشطة تتم مناقشتها سواء داخل الغرفة الصفية أم خارجها. هذه تجربة غنية يجدر تضمينها كموضوع رئيس في مقرر بناء وتطوير المناهج، ومناقشة تفصيلاتها وإجراءاتها بشكل تطبيقي أمام الطلبة، بما يساعدهم مستقبلاً في متابعة المستجدات في المجال، ومناقشة مزايا وعيوب التجارب العالمية ذات الصلة.

الإجابة عن سؤال الدراسة الفرعي الثاني

ما مدى الاحتياج للإجراءات التدريسية المطبقة في مقرر بناء وتطوير المناهج الحالي من وجهة نظر أساتذة المقرر والطلاب والطالبات في كلية التربية في جامعة الملك فيصل؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومدى الاحتياج لكل فقرة من فقرات المحاور الثلاثة، كما يُظهرها الجدول (٥).

أظهرت النتائج في الجدول (٥) وجهات نظر كل من الطلاب والطالبات والأساتذة في فقرات محور الاستبانة الثاني الخاص بإجراءات تقديم المقرر، حيث ظهر التوافق في بعض الفقرات والاختلاف في الفقرات الأخرى. فالفقرة ٢٨ ونصها (درجة الواجبات أكبر من درجة الاختبار النصفي في أعمال الفصل) جاءت في رتب متأخرة هي (٢٠، ١٩، ٢٢) ومتوسط حسابي منخفض نسبياً (٣,٣١، ٢,٩١، ٢,٩٠) لكل من الطلاب والطالبات والأساتذة على الترتيب، كذلك الفقرة ٢٩ ونصها (وجود أكثر من اختبار تحريري معلن خلال الفصل الدراسي) جاءت في مراتب متأخرة أيضاً هي (١٤، ٢٤، ٢١)، وبمتوسطات حسابية (٣,٣٦، ١,٩١، ٣,٣٠) لكل من الطلاب والطالبات والاساتذة

الجدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومدى الاحتياج لإجراءات تنفيذ مقرر بناء المناهج

م	الفقرات	الذكور				الإناث				مربع كاي	مستوى الدلالة	أساتذة المقرر			
		م	ح	د	الترتيب	م	ح	د	الترتيب			م	ح	د	الترتيب
٢٣	تحديد أهداف المقرر	3.63	1.24	كبير	6	3.45	1.44	كبير	9	٦,٨٨	دالة	4.10	1.37	كبير	11
٢٤	تدريس المقرر داخل غرفة الصف	3.85	1.20	كبير	3	3.09	1.38	متوسط	17	٨,٦٧	دالة	4.30	0.67	كبير جدا	5
٢٥	تقديم أنشطة لا صفية لإثراء الموضوعات	3.36	1.28	متوسط	13	3.18	1.40	متوسط	14	٨,٣٩	دالة	3.60	1.26	كبير	17
٢٦	تقديم خطة المقرر في المحاضرة الأولى	3.87	1.21	كبير	2	3.36	1.91	متوسط	11	٨,٩٩	دالة	4.30	1.49	كبير جدا	6
٢٧	توزيع درجات المقرر على اختبار نصفي ونهائي وواجبات	4.05	1.14	كبير	1	3.91	1.58	كبير	5	٦,٣٣	دالة	3.80	1.62	كبير	15
٢٨	درجة الواجبات أكبر من درجة الاختبار النصفي في أعمال الفصل	3.31	1.48	متوسط	20	2.91	1.64	متوسط	19	٦,٨٩	دالة	2.90	1.52	متوسط	22
٢٩	وجود أكثر من اختبار تحريري معلن خلال الفصل الدراسي	3.36	1.47	متوسط	14	1.91	1.58	ضعيف	24	٩,٤٥	دالة	3.30	1.57	متوسط	21
٣٠	اشتمال الاختبارات على أسئلة موضوعية فقط	3.13	1.42	متوسط	22	3.73	1.68	كبير	7	٧,٣٤	دالة	2.50	1.65	ضعيف	25
٣١	اشتمال الاختبارات على أسئلة مقالية فقط	2.80	1.49	متوسط	26	1.82	1.33	ضعيف	25	١١,٤	دالة	2.30	1.42	ضعيف	26
٣٢	اتباع طريقة المحاضرة في التدريس	3.41	1.52	كبير	12	3.09	1.51	متوسط	18	٧,١١	دالة	4.30	1.06	كبير جدا	7
٣٣	الأسئلة في الاختبارات موضوعية ومقالية	3.35	1.37	متوسط	17	2.55	1.21	ضعيف	22	١٣,٨	دالة	2.70	1.57	متوسط	23
٣٤	تنويع طرق التدريس لتقديم مفردات المقرر	3.44	1.36	كبير	10	4.45	1.29	كبير جدا	1	٨,٦٦	دالة	4.20	1.32	كبير	9
٣٥	استخدام السبورة والأقلام الملونة	3.53	1.31	كبير	7	2.82	1.66	متوسط	20	٨,٤٥	دالة	3.40	1.65	كبير	20
٣٦	استخدام أجهزة العرض (DATA SHOW)	3.32	1.36	متوسط	19	4.00	1.55	كبير	4	٧,٨٩	دالة	4.50	0.71	كبير جدا	3
٣٧	يكفي ساعتان أسبوعيا لتغطية مفردات المقرر	3.75	1.10	كبير	4	3.18	1.83	متوسط	15	٧,١٢	دالة	2.70	1.34	متوسط	24
٣٨	تقديم الطلبة عروض ذات صلة أمام زملائهم	3.36	1.40	متوسط	15	2.18	1.47	ضعيف	23	٩,٢٣	دالة	4.10	1.20	كبير	12
٣٩	إعادة أوراق الإجابة للاختبار للطلبة	3.44	1.28	كبير	11	3.73	1.79	كبير	8	٩,١١	دالة	3.50	1.58	كبير	18
٤٠	مناقشة إجابات الطلبة بعد تصحيح الاختبار	3.51	1.38	كبير	9	4.36	1.43	كبير جدا	2	٩,٨٨	دالة	3.70	1.77	كبير	16
٤١	وجود قاعات صفية مهيأة للعمل التعاوني	3.36	1.49	متوسط	16	3.82	1.83	كبير	6	١٥,٤	دالة	5.00	0.00	كبير جدا	1
٤٢	القاعات الصفية ذات تهوية وإضاءة مناسبة	3.33	1.30	متوسط	18	3.36	1.63	متوسط	12	١٤,٣	دالة	4.20	1.40	كبير	10
٤٣	أعداد الطلبة في القاعة التدريسية أقل من ٣٠	3.12	1.33	متوسط	23	2.64	1.57	متوسط	21	١٤,٧	دالة	4.50	0.85	كبير جدا	4
٤٤	تفعيل المناقشات الصفية وإثارة الأسئلة	3.53	1.27	كبير	8	4.09	1.38	كبير	3	٨,٥٥	دالة	4.60	0.70	كبير جدا	2
٤٥	وجود أكثر من مدرس لتقديم محتوى المقرر	3.08	1.42	متوسط	24	1.73	1.35	ضعيف جدا	26	٧,٥١	دالة	3.50	1.65	كبير	19
٤٦	تصحيح التكليفات وإعادتها للطلبة	3.05	1.40	متوسط	25	3.45	1.69	كبير	10	٨,٤٣	دالة	4.00	1.41	كبير	14
٤٧	مناسبة الاختبارات لمحتوى المقرر	3.72	1.15	كبير	5	3.18	1.72	متوسط	16	٨,٩١	دالة	4.10	1.52	كبير	13
٤٨	تقديم المقرر بشكل تطبيقي	3.21	1.37	متوسط	21	3.27	1.62	متوسط	13	٧,١٢	دالة	4.30	0.82	كبير جدا	8

على الترتيب. يمكن تفسير هذه النتيجة من واقع مقرر بناء وتطوير المناهج نفسه، فهو مقرر يقدم للطلبة في المستوين الأول أو الثاني للطلبة المستجدين في المرحلة الجامعية الأولى بواقع ساعتين أسبوعياً على مدار الأسابيع الخمسة عشر في الفصل الدراسي، هذا يعني أن الطلبة المستهدفين في المقرر ليسوا من المتخصصين مستقبلاً في المناهج، بل هذا المقرر هو متطلب سابق لمقررات أخرى، وبالتالي لا جدوى من زيادة الواجبات على الطلبة، ومحاولة استغلال الوقت المتاح لتقديم (شيء من كل شيء) في مجال المناهج، أي تقديم أكبر كم من المفاهيم التي يمكن أن يوظفها الطلبة في المقررات اللاحقة. كما أن زيادة عدد الاختبارات التحصيلية المعلنة خلال الفصل الدراسي ربما يؤثر سلباً على الوقت المتاح لتقديم المفاهيم والحقائق ذات الصلة بالمقرر، ويحول دون تغطيتها بشكل كامل.

كما ظهر في الجدول (٥) من خلال الفقرتين (٣٠، ٣١) أهمية التنويع في أسئلة الاختبارات التحصيلية ما بين أسئلة موضوعية وأخرى مقالية، واختيار نوع واحد من كلا النوعين يُعد احتياج (ضعيف) من وجهة نظر أفراد الدراسة. فالفقرة ٣٠ ونصها (اشتمال الاختبارات على أسئلة موضوعية فقط) جاءت في رتب متأخرة هي (٢٢، ٢٥) ومتوسط حسابي منخفض نسبياً (٣,١٣، ٢,٥٠) فقطمن وجهة نظر الطلاب والأساتذة على الترتيب، كذلك الفقرة ٢٩ ونصها (اشتمال الاختبارات على أسئلة مقالية فقط) جاءت في رتب متأخرة جداً هي (٢٦، ٢٥، ٢٦)، وبمتوسطات حسابية (٢,٨٠، ١,٨٢، ٢,٣٠) لكل من الطلاب والطالبات والأساتذة على الترتيب. هذا يشير في المجمل إلى أهمية التنويع في الأسئلة، فهي – كما ذكر سابقا – ليست مادة تخصصية لفئة من المتخصصين، إنما هي مادة خدمية، بمعنى أنها تخدم الطالب في المقررات اللاحقة. وكما ورد في الفقرة السابقة من أن فلسفة المقرر تقوم على تقديم نظري – في الغالب – لأكبر كم من المفاهيم والحقائق ذات الصلة، فإن أسئلة الاختبارات التحصيلية لا فائدة من أن تقتصر على الأسئلة المقالية التي تكون إجاباتها بحاجة إلى نقد وتحليل وإبداء وجهات النظر ضمن مستويات التفكير العليا، وتتطلب قدرة الطلبة على صياغة هذه الإجابات، وهو الأمر الذي لم يتدرب الطلبة على أدائه خلال تدريس المقرر.

أما في الفقرة ٤٣ ونصها (أعداد الطلبة في القاعة التدريسية أقل من ٣٠) فقد ظهر الاختلاف في وجهات النظر بين الطلاب والطالبات من جهة وبين وجهات نظر أساتذة المقرر من جهة أخرى، فقد أشار الطلاب والطالبات إلى احتياج متوسط لمضمون هذه الفقرة برتب متأخرة هي (٢٣، ٢١) على الترتيب، وبمتوسط حسابي بلغ لكل منهما (٣,١٢، ٢,٦٤) على الترتيب أيضاً، أشار الأساتذة إلى الاحتياج الكبير لمضمون هذه الفقرة، حيث جاء ترتيبها متقدم لديهم هو الترتيب (٤) بمتوسط حسابي مرتفع بلغ (٤,٥٠). تفسير هذه النتيجة في ضوء وجهة نظر الأساتذة يعود إلى إدراكهم لأهمية تطبيق المفاهيم والحقائق ذات الصلة في سياق حقيقي وواقعي يرتبط بعرض نماذج من المناهج المدرسية لمختلف المراحل الدراسية، ومحاولة تقديم أنشطة صفية تتضمن إجراءات بناء وحدة دراسية أو تحليل وحدة أو درس ضمن الوحدة، وهذا بالطبع لا يكون متاحا ضمن الأعداد الكبيرة في الشعبة الواحدة التي تفوق ٣٠ طالباً. كما أن العدد القليل من الطلبة – كما هو معروف – يساعد في طرح المناقشات الحرة والموجهة، وفي إعادة تنظيم مواقع الطلبة في الفصل؛ لتنفيذ المواقف التعليمية التي تخدم تنفيذ المقرر على الوجه الأنسب. وإن إشارة الطلبة إلى احتياج متوسط لمضمون هذه الفقرة، يؤكد عدم قدرتهم على إدراك ما يمكن أن يدركه أساتذتهم فيما يخص محتوى المقرر وإجراءات تنفيذه.

وفي الفقرة ٤٥ ونصها (وجود أكثر من مدرس لتقديم محتوى المقرر)، لم تظهر النتائج احتياجا كبيرا لتقديم المقرر من خلال أكثر من مدرس، حيث جاءت وجهات نظر الطلاب والطالبات والأساتذة أنفسهم على هذه الفقرة في رتب متأخرة هي (٢٤، ٢٦، ١٩) على الترتيب، بمتوسطات حسابية بلغت (٣,٠٨، ١,٧٣، ٣,٥٠) على الترتيب أيضاً. ربما يكون السبب في وجهة نظر أساتذة المقرر هو شعورهم بصعوبة إعداد الجدول الدراسي، وكذلك صعوبة في متابعة الأساتذة بعضهم لبعض؛ مما يؤثر سلباً عند إعداد الاختبارات التحصيلية، وتقييم أداءات الطلبة وإنجازاتهم. أما من وجهة نظر الطلبة، فيمكن تفسير النتيجة على أساس عدم قدرة الطالب على التكيف مع أستاذين كل منهما لديه مؤهلات وخبرات مختلفة عن الآخر، ويقدمان المواضيع بطرق وأساليب مختلفة، وهذا كله ينعكس على أداء الطالب وتحصيله النهائي.

الإجابة عن سؤال الدراسة الفرعي الثالث

ما مدى الاحتياج لمصادر التعلم المستخدمة في مقرر بناء وتطوير المناهج الحالي من وجهة نظر أساتذة المقرر والطلاب والطالبات في كلية التربية في جامعة الملك فيصل؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومدى الاحتياج لكل فقرة من فقرات المحاور الثلاثة، كما يُظهرها الجدول (٦).

تُظهر النتائج في الجدول (٦) وجهات نظر كل من الطلاب والطالبات والأساتذة في فقرات محور الاستبانة الثالث الخاص بمصادر التعلم في المقرر، حيث ظهر التوافق في بعض الفقرات والاختلاف في الفقرات الأخرى. فالفقرة ٤٩ أظهرت اتفاق بين جميع أفراد العينة على سلبية استخدام المذكرة في تدريس المقرر، حيث احتلت وجهات نظر الطلاب والطالبات والأساتذة الخاصة بمضمون هذه الفقرة رتب متأخرة في ترتيب فقرات الاستبانة على المحور الثالث هي (٩، ١٠، ١٢) على الترتيب، بمتوسطات حسابية بلغت (٣,١٧، ٢,٩١، ١,٦) على الترتيب أيضا. هذه النتيجة تؤكد أن استخدام المذكرة في التدريس الجامعي هو مظهر من مظاهر الاستسهال لدى بعض الأساتذة وبعض الطلبة في تقديم المقرر، فهي تقدم المفاهيم والحقائق ذات الصلة بشكل جزئي وليس متكامل يتيح الفرصة للطالب أن يطور نفسه في هذا المجال مستقبلاً. كما أن استخدام المذكرة هو إشعار للطلبة بأن المحتوى العلمي.

الجدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومدى الاحتياج لمصادر التعلم في مقرر بناء المناهج

م	الفقرات	الذكور				الإناث				مربع كاي	مستوى الدلالة	أساتذة المقرر			
		م	ح	د	الترتيب	م	ح	د	الترتيب			م	ح	د	الترتيب
٤٩	وجود مذكرة فيها تلخيص لمحتوى المقرر	3.17	1.60	متوسط	9	2.91	1.58	متوسط	10	٦,١٨	دالة	1.60	0.84	ضعيف جدا	12
٥٠	تحديد كتاب واحد يشتمل على محتوى المقرر	3.83	1.35	كبير	1	3.91	1.64	كبير	2	١١,٢	دالة	3.90	1.45	كبير	4
٥١	دراسة المقرر من مراجع متعددة للتعمق في موضوعات المقرر	3.04	1.46	متوسط	12	2.27	1.85	ضعيف	12	١٣,٤	دالة	2.90	1.73	متوسط	11
٥٢	اشتمال الكتاب المقرر على مفردات المقرر فقط	3.12	1.28	متوسط	11	3.27	1.68	متوسط	7	٨,٩٩	دالة	3.00	1.49	متوسط	9
٥٣	الكتاب المقرر كتاب مرجعي ومفردات المقرر جزء منه	3.17	1.26	متوسط	10	2.82	1.66	متوسط	11	٦,٢٣	دالة	3.00	1.70	متوسط	10
٥٤	الكتاب المقرر حديث في طباعته	3.64	1.27	كبير	2	3.36	1.63	متوسط	4	٦,٩٨	دالة	3.70	1.77	كبير	6
٥٥	ترتيب محتويات الكتاب متوافق مع ترتيب مفردات المقرر	3.53	1.12	كبير	5	3.18	1.54	متوسط	8	١٥,١١	دالة	3.70	1.57	كبير	7
٥٦	الكتاب المقرر يقدم الموضوعات بشكل موجز(مختصر)	3.39	1.27	متوسط	7	2.91	1.51	متوسط	9	٩,١١	دالة	3.40	1.35	كبير	8
٥٧	يشتمل الكتاب المقرر على الرسومات	3.36	1.18	متوسط	8	4.09	1.64	كبير	1	١٠,٠١	دالة	4.10	1.20	كبير	3

	والجداول التوضيحية														
٥٨	محتوى الكتاب ينسجم مع أهداف المقرر العامة والخاصة	3.45	1.26	كبير	6	3.36	1.75	متوسط	5	١٣,٥٦	دالة	4.30	1.34	كبيرجدا	1
٥٩	اختياركتاب لغته بسيطة تساعد في فهم الموضوعات	3.59	1.35	كبير	4	3.82	1.54	كبير	3	١٨,٤٤	دالة	4.30	1.25	كبيرجدا	2
٦٠	يناسب الكتاب المقرر جميع التخصصات في كلية التربية	3.63	1.37	كبير	3	3.36	1.69	متوسط	6	٧,٨٨	دالة	3.90	1.60	كبير	5

*** (م) رمز المتوسط الحسابي و(ح) رمز الانحراف المعياري و(د) رمز مدى الاحتياج في الجداول ٤، ٥، ٦.**

للمقرر ما هو إلى مفاهيم جامدة مجردة لا يتطلب حفظها لتجاوز الاختبارات التحصيلية، والحصول على تقدير عال في المقرر،. إضافة إلى أن استخدام المذكرة يغيب الطالب تماماً عن المصادر المطبوعة والالكترونية ذات الصلة بالمجال، وبالتالي تضعف لديه مهارة البحث العلمي التي تسعى الجامعة في الأساس إلى تنميتها لدى المتعلمين.

وعليه ينبغي أن يكون للمقرر كتاب ورقي واحد يشتمل مفردات المقرر كما أشارت الفقرة ٥٠، وليس بالضرورة أن يكون كتابا مرجعياً متعمقا في المناهج كما أشارت الفقرة ٥١، فهؤلاء الطلبة – كما تم الإشارة سابقاً – ليسوا من المتخصصين في المناهج وعلومها ونظرياتها، على أن يكون الكتاب المقرر حديثاً كما اتفق عليه تماماً في الفقرة ٥٤ من الطلاب والطالبات، وأن يكون ذا لغة بسيطة وسهلة كما اتفق عليه من قبل الطلاب والطالبات والأساتذة أنفسهم.

الإجابة عن سؤال الدراسة الفرعي الرابع

هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى α=0.05) بين تكرارات استجابات الذكور والإناث فيما يتعلق بمدى الاحتياج لمفردات المقرر الحالي وإجراءات تنفيذه ومصادر التعلم الخاصة به؟

للإجابة عن هذا السؤال تم احتساب قيمة مربع كاي باستخدام برمجية SPSS لجميع فقرات الاستبانة، فكانت النتيجة أن قيم مربع كاي للفقرات جميعها أكبر من قيمة مربع كاي الجدولية عند درجات حرية(٢) ومستوى دلالة (٠,٠٥) والتي تساوي (٥,٩٩)، وهذا يشير إلى رفض الفرضية الصفرية " لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى α=0.05) بين تكرارات استجابات الذكور والإناث فيما يتعلق بمدى الاحتياج لمفردات المقرر الحالي وإجراءات تنفيذه ومصادر التعلم الخاصة به" والقبول بالفرضية البديلة وهي " يوجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى α=0.05) بين تكرارات استجابات الذكور والإناث فيما يتعلق بمدى الاحتياج لمفردات المقرر الحالي وإجراءات تنفيذه ومصادر التعلم الخاصة به"، هذا يشير إلى وجود اختلافات ذات دلالة معنوية في استجابة عينة الدراسة من الطلاب والطالبات لكل فقرة، وإن الاختلافات في النسب الخاصة بالعينة عي نفسها الخاصة بالمجتمع، مما يعنى إمكانية تعميم نتائج الدراسة على مجتمع الدراسة.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة، فإنها توصي بما يأتي:

1. التركيز على تنويع مصادر التعلم ما بين المصادر المكتوبة والإلكترونية، وتوظيف مستحدثات التكنولوجيا في التدريس من خلال مواقع التواصل الاجتماعي؛ لضمان إشراك الطلبة بشكل فاعل وإيجابي في المواقف التعليمية سواء داخل الغرفة الصفية أم خارجها.
2. إجراء تعديل في الخطة الدراسية لطلاب كلية التربية في جامعة الملك فيصل، بحيث يُقدم مقرر بناء وتطوير المناهج ابتداءً من الفصل الخامس، ويكون له متطلبات سابقة تساعد مدرس المقرر في تغطية المفاهيم ذات الصلة ضمن المدة الزمنية المتاحة خلال الفصل الدراسي.
3. مراعاة الأساس الاجتماعي في الدرجة الأولى عند تقديم الوحدة الخاصة بأسس بناء المنهج، وتقديم هذا الأساس بشكل وظيفي، بحيث يتم عرض قضايا ومشكلات حقيقية تواجه المجتمع بكافة أفراده ومؤسساته، وتدريب الطلبة على كيفية تضمينها في المناهج الدراسية.
4. إدراج تجربة المملكة العربية السعودية في مجال بناء المناهج الدراسية المطورة كموضوع رئيس في المقرر، واستعراض مبرراتها والتسلسل الزمني لإجراءاتها، لتكون مثالاً تطبيقيا واقعياً للطلبة في فهم أسس المنهج وعناصره وتنظيماته وعملياته.
5. تقديم مقرر بناء وتطوير المناهج بأخذ الفئة المستفيدة من هذا المقرر وهم الطلبة المستجدين في المستويين الأول والثاني في المرحلة الجامعية الأولى، ومحاولة تقديم أكبر كم من المفاهيم والحقائق ذات الصلة، التي تساعد الطلبة في مقرراتهم اللاحقة بعيداً عن المبالغة في الواجبات والتقارير، وتعدد الاختبارات التحصيلية المعلنة خلال الفصل الدراسي، التي تؤثر سلبا على تغطية مفاهيم وحقائق المقرر ضمن الوقت المتاح لتقديمه.
6. التنويع في أسئلة الاختبارات التحصيلية ذات الصلة بالمقرر، حيث إن فلسفة مقرر بناء وتطوير المناهج تقوم على أساس تقديم أكبر كم من المفاهيم والحقائق في مجال المناهج، وتقديمها لطلبة غير متخصصين، وهذا ما يتناسب مع الأسئلة الموضوعية المقننة والأسئلة المقالية القصيرة.
7. تقليل أعداد الطلبة في الصف الدراسي بحيث لا يتجاوز الثلاثين، بما يتيح الفرصة لأساتذة المقرر لتطبيق الأنشطة المتنوعة ذات الصلة المتمثلة بتدريب الطلبة على بناء وحدة دراسية، أو تحليلها إلى عناصرها الأساسية.
8. استبعاد المذكرة لتدريس مقرر بناء وتطوير المناهج، وتحديد كتاب حديث التأليف، واضح الطباعة والصياغة، يشتمل على جميع مفردات المقرر المعتمدة من قسم المناهج وطرق التدريس في التوصيف الذي يعده أساتذة المقرر، إضافة إلى تحديد بعض مصادر التعلم الالكتروني التي تثري تعلم الطلبة في مجال المناهج الدراسية.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1. أبو عقيل، ابراهيم ابراهيم (2014). استراتيجية تعديل وتطوير الخطط الدراسية للمناهج التربوية الجامعية في الجامعات الفلسطينية. مجلة الأندلس للعلوم الانسانية والاجتماعية. 8(4)، 161-192.
2. الحدابي، داود وأنعم، ميهوب ومحمد، جيتا عبد الباقي (2012). تقييم مقرر طرائق تدريس العلوم بكلية التربية جامعة صنعاء. المجلة العربية للتربية العلمية. 1(1)، 1-33.
3. حسين، عبد المنعم (2018). القياس والتقويم في الفن والتربية الفنية. القاهرة: مركز الكتاب الأكاديمي.
4. الحمادي، ناصر بن محمد (2014). تقويم تدريس مقرر علم النفس التربوي في بعض الجامعات السعودية ومعهد التدريب الأمني. مجلة التربية (جامعة الأزهر). 158(1). 743- 788
5. الخضيري، صالح بن عبدالله (2002). تقويم مقرر أدب الأطفال في أقسام اللغة العربية بكليات المعلمين. رسالة الخليج العربي. 23(85). 13-35.
6. الشهراني، مسعود محمد (2011). تقويم مقرر جغرافية المملكة العربية السعودية بكليات المعلمين في ضوء أهدافه من وجهة نظر الطلاب. مجلة عالم التربية. 12(33)، 155- 206.

7. عامر، طلال شعبان (2006). تقويم مقرر تقنية المعلومات من وجهة نظر كل من طلبة التأهيل التربوي والمعلمين العمانيين. ورقة علمية مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثاني للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية المعلوماتية ومنظومة التعليم(جمهورية مصر العربية). المجلد الثاني، 501 – 531.
٨. عبد النعيم، رضوان (٢٠١٦). المنصات التعليمية: المقررات التعليمية المتاحة عبر الانترنت. القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع.
9. علي، محمد السيد (2003). تطوير المناهج الدراسية في ضوء هندسة المنهج. مصر: دار مكتبة الإسراء.
10. عمران، تغريد و سرور، إيناس (2017). تطوير أساليب بناء المقررات الجامعية في ضوء مواصفات الخريج ومصفوفات نمو الخبرات المتكاملة: دراسة تطبيقية في أحد الجامعات السعودية. مجلة العلوم التربوية. 2(1)، 3–39.
11. القميزي، حمد بن عبدالله (2017). نماذج وتجارب في تقويم البرامج والمقررات التربوية في الجامعات العالمية. ندوة في جامعة الجوف: التقويم في التعليم الجامعي؛ مرتكزات وتطلعات. 1–12.
١٢. محمد، حاتم محمد (2014). تطوير مقرر طرق تدريس العلوم في ضوء متطلبات مناهج العلوم المطورة لتنمية الكفايات التدريسية لدى معلم العلوم أثناء إعداده بجامعة جازان. مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس. 54 (الجزء2)، 17–54.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

[1] E. Akdemir , E. N. Karames & A. Arslan, (2015). Descriptive Analysis of Researches on Curriculum Development in Education. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 174: 3199- 3203.
[2] J. J.Forest & P. Altbach, (2007). International Handbook in Higher Education. Part1: Global Themes and Contemporary Challenges. Netherland: Springer.
[3] A. V.Kelly, (2004). The Curriculum: Theory and Practice. London: SAGE Publications Limited.
[4] A., K. Parashar & R. Parashar, (2012). Innovations and Curriculum Development for Engineering Education and Research in India. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 56: 685- 690.
[5] S. F. Shawer, (2017). Teacher-Driven curriculum Development at the Classroom Level: Implications for Curriculum , Pedagogy and Teacher Training. Teaching and Teacher Education, 63: 296-313.
[6] L.Tanner & D. Tanner, (2007). Curriculum Development: Theory into Practice. New Jersey: Prentice Hall.
[7] J. Wiles, (2009). Leading curriculum Development. California: Crown Press, A SAGE Company.

International Journal of Educational and Psychological Studies – Vol. 4, No. 1, 2018, pp. 96 –112
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130
Available online at http:// www.refaad.com

The Requirements to Develop Curriculum Construction Course form the Point of Views of the Students and Teaching Staff in the King Faisal University

Mohannad A. Aljafary

Assistant Professor at Department of Curriculum and Teaching Methods
King Faisal University- Saudi Arabia
aljafary@kfu.edu.sa

Shaher R. Elayyan

Assistant Professor at Faculty of Education and Arts
Sohar University- Sultanate of Oman
se72sc@gmail.com

Abstract:

The current study falls in line with the contemporary effort aiming towards developing teaching and learning system in King Faisal University in Saudi Arabia. It aims to investigate the requirements necessary to develop Curriculum Construction course for the students in The Faculty of Education. The descriptive survey approach was adopted in the methodology of the study, and the questionnaire which included 60 items as its tool which were distributed to three fields: course's items, teaching procedures and learning resources. The study sample consisted of (20) related teaching staff and students (75 male and 58 female) that choosing randomly. Study findings showed the importance of some items to teach this course such as: the relationship between the curriculum and the society issues, and study the Saudi Arabia experiment in the field of the development curriculum. The findings also emphasized the importance of some procedures during teaching the course such as: diversification between questions in the achievement tests, existing a suitable number of students in each section and neglecting the academic abstracts and summations as the learning resources.

Keywords: Curriculum construction and development, Curriculum development.

International Journal of Educational and Psychological Studies – Vol. 4, No. 1, 2018, pp. 113 – 135
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130
Available online at http:// www.refaad.com

فاعلية تدريس العلوم بمدخل STEM في تنمية مهارات البحث بمعايير ISEF لدى طلاب المرحلة الابتدائية

ماجد محمد حسن المالكي

إدارة تعليم جدة– المملكة العربية السعودية
Joojooo1985@hotmail.com

الملخص:

هدف البحث إلى التعرف على مدى فاعلية تدريس العلوم بوحدة الأنظمة البيئية وفق مدخل ستيم STEM في تنمية مهارات البحث العلمي بمعايير أنموذج Intel ISEF لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي في جدة، وذلك للوقوف على مدى إيفاء تعليم مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية بالطموحات الوطنية في إكساب طلاب المرحلة الابتدائية مهارات القرن الحادي والعشرين، وبخاصة مهارات البحث العلمي.

وقد تم إتباع التصميم شبه التجريبي لمجموعتين (تجريبية وضابطة) أُجري عليهما القياس القبلي والبعدي باستخدام اختبار مهارات البحث العلمي وفق معايير مسابقة Intel ISEF، حيث درس طلاب المجموعة التجريبية (٣٥ طالباً) وحدة الأنظمة البيئية باستخدام دليل المعلم بمدخل STEM لتنمية مهارات البحث وفق معايير إنتل أيسف Intel ISEF، بينما درس طلاب المجموعة الضابطة (٣٥ طالباً) وحدة الأنظمة البيئية بالأساليب التدريسية المعتادة.

وأظهرت النتائج ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات البحث العلمي وفق معايير مسابقة Intel ISEF، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.
- بلغ حجم الأثر حسب معادلة مربع إيتا (η^2) (٠,٧٥)، وهي نسبة تشير إلى الفاعلية التأثيرية الكبيرة لمدخل STEM في تنمية مهارات البحث العلمي وفق معايير مسابقة Intel ISEF لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي بجدة الذين درسوا وحدة الأنظمة البيئية وفق مدخل STEM.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات معدل التحسن في مهارات البحث العلمي لدى طلاب المجموعة التجريبية ذوي المستويات المهارية المتباينة (مرتفع، متوسط، منخفض)، مما يشير إلى فاعلية دراسة وحدة الأنظمة البيئية بمدخل STEM في تنمية مهارات البحث العلمي بمعايير Intel ISEF لدى الطلاب ذوي المستويات المهارية المتباينة.

وبناء على نتائج البحث، تمت التوصيات بتعميم استخدام مدخل STEM في تدريس مناهج العلوم، لما له من فاعلية في تنمية

مهارات البحث العلمي لدى الطلاب، وتأكيد أهمية تهيئة البيئة التعليمية بتوفير البنية الأساسية للتعليم استخدام مدخل STEM لتدريس العلوم، وضرورة تدريب الطلاب بمراحل التعليم المختلفة على طرق اختبارات المسابقات الدولية Intel ISEF التي يشارك فيها طلاب المملكة العربية السعودية.

الكلمات المفتاحية: العلوم، المرحلة الابتدائية، ستيم(STEM).

المقدمة:

يعيش واقعنا المعاصر تطورات متسارعة في المعرفة العلمية شملت مجالات الحياة المختلفة، الأمر الذي يشكل تحديًا كبيرًا للطلاب، والمعلمين، ومناهج التعليم عامة، وبخاصة مناهج العلوم بمراحل التعليم المتعددة. وقد أوجب ذلك على الأنظمة التربوية القيام بأدوار فاعلة لمراعاة هذا الزخم المعرفي المتنامي، والوفاء بإعداد أجيال متقنة لمهارات القرن الحادي والعشرين، وقادرة على التوافق مع التطورات العلمية المتسارعة، بأساليب تفكيرية إيجابية، تعكس تمكنهم من مهارات البحث العلمي، لمواجهة المشكلات الحياتية المتنوعة.

وتتطلب تنمية مهارات البحث لدى الطلاب عدم اقتصار مناهج العلوم على اكتساب المعارف العلمية للطلاب فحسب، بل يتطلب ذلك تهيئتها فرصًا تعليمية متنوعة، لمساعدة المتعلم على التفكير، وتنمية مهارات التعلم الذاتي لديه، ومن ثم تعزيز مقدرته على التعلم المستمر، وتوظيف ما اكتسبه من معارف، ومهارات، واتجاهات، وقيم، وأنماط تفكير إبداعي. وتحرص وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية على مواكبة حركات إصلاح التربية العلمية، وذلك بتفعيل مبادرات تطويرية لضمان التحول النوعي في أداء النظام التعليمي السعودي، وتحقيق التطلعات المجتمعية المأمولة، وفق معايير دولية موثوقة.

ويُعد مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية من أبرز جهود وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، حيث شمل مواءمة سلسلة مناهج ماجروهيل العالمية، والمشاركة في الدراسة المقارنة الدولية للتحصيل في العلوم والرياضيات (TIMSS) بدوراتها المتتالية لتعزيز مقومات الثقافة العلمية Science Literacy لدى الطلاب (مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم، ٢٠١١).

وتشارك المملكة العربية السعودية في مسابقات دولية متعددة، كمحكات تقييمية لفاعلية أثر مناهج العلوم في تفكير الطلاب، وتنمية مهارات البحث العلمي لديهم، ومنها أولمبياد معرض إنتل أيسف (INTEL ISEF) للعلوم والهندسة، والذي أبرمت مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع اتفاقية شراكة فيه مع شركة INTEL منذ عام ٢٠٠٧. ويُعد معرض INTEL للعلوم والهندسة من أعرق المسابقات العلمية التنافسية وأكثرها انتشاراً في مجال منافسات البحث العلمي للطلاب، حيث يستهدف طلاب المرحلة ما قبل الجامعية الذين تتراوح أعمارهم بين (٧-٢٠) سنة. وتنظم جمعية العلوم والمجتمع هذا المعرض سنوياً في شهر مايو في الولايات المتحدة الأمريكية، ويشارك فيه أكثر من ١٦٠٠ مشارك من أكثر من ٧٠ دولة، ويتنافس المشاركون والمشاركات – في مجالات متعددة – للفوز بجوائز تُقدر قيمتها بأكثر من ٤ ملايين دولار أمريكي. وتتمحور المشاركات التنافسية حول تقديم المادة العلمية من قبل كل مشارك، في إطار نموذج بحث علمي يتضمن ثلاث مراحل تشمل: مدخلاته، وعملياته، ونواتج مشروعات بحثية نفذها الطلاب (مركز الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع، ٢٠١٦).

كما يُعد مدخل العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) من المداخل العالمية الحديثة في التعليم، وذلك بتدريس الموضوعات في سياقات تكاملية بين فروع المعرفة العلمية، والتقنية، والهندسية، والرياضية، سعياً للتصدي إلى ضعف مخرجات التدريس المنفرد للمجالات الأربعة لتحقيق مهارات القرن الحادي والعشرين (William & Dugger, 2013). ويتسق ذلك مع توصيات مؤتمر القمة للابتكار في التعليم (وايز، ٢٠١٣) والتي أكدت أهمية الارتقاء بمهارات الطلاب في مجالات العلوم، والتقنية، والهندسة، والرياضيات لبناء قوى عاملة

مبتكرة وتنافسية.

وعقدت كلية التربية في جامعة الملك سعود مؤتمراً حول مدخل STEM عام ٢٠١٥ م كان يستهدف تحقيق التكامل بين فروع المعرفة العلمية والتقنية والرياضيات، حيث أجريت دراسات عربية ووطنية للتحقق من فاعلية تصميم مناهج العلوم وفق مدخل STEM في تحقيق بعض الأهداف المعرفية والمهارية لدى الطلاب الموهوبين، ومنها دراسة الخبتي (١٤٣٨ هـ) التي هدفت إلى دراسة فاعلية برنامج إثرائي مقترح قائم على مدخل STEM والتربية من أجل التنمية المستدامة في تنمية مهارات حل المشكلات لدى موهوبات المرحلة الابتدائية بجدة. واقتصرت الدراسة على الطالبات الموهوبات فقط، دون قياس فاعلية مدخل STEM على الطلاب متباينى المستوى بالمرحلة الابتدائية. وهدفت دراسة القثامي (١٤٣٨هـ) إلى التعرف على أثر تدريس الرياضيات باستخدام مدخل STEM على التحصيل الرياضي لطلاب الصف الثاني المتوسط ومهارات تفكيرهم. وبينت دراسة الرويلي (٢٠١٦)، إلى إيلاء التعلم باستخدام مهارات البحث المستقل عناية واهتماماً أكثر، والعمل على تعميم ذلك في الميدان التربوي، وتوفير البيئة والمواد التعليمية المناسبة لتوظيف التدريس باستخدام مهارات البحث المستقل، وتدريب الطلاب على مهارات البحث العلمي لوجود قصور في امتلاك الطلاب لهذه المهارات، وتدريب المعلمين في الميدان على خطوات التدريس باستخدام مهارات البحث العلمي. كذلك أوضحت دراسة العصيمي (٢٠١٤)، والتي هدفت إلى دراسة فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات البحث العلمي لدى معلمات العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوي وانعكاس أثر البرنامج على تنمية التفكير العلمي لدى طالباتهن بمدينة الطائف، حيث كان للبرنامج التدريبي الأثر الإيجابي على المعلمات والذي انعكس على طالباتهن، حيث لوحظ ارتفاع متوسط الأداء البعدي للطالبات على مقياس مهارات التفكير العلمي. وأوصت الباحثة بإعداد دليل معلم يتناول كيفية تضمين مهارات البحث العلمي أثناء تدريس العلوم المختلفة بالمرحلة الثانوية دون التطرق للمرحلة الابتدائية. كما أجريت عدة دراسات في مجال تعليم STEM والتعلم القائم على المشاريع وأيضاً دراسات حول مسابقة INTEL ISEF منها: **دراسة Olivarez (2012)**: هدفت الدراسة إلى تقصي أثر برنامج قائم على تعليم STEM في التحصيل الدراسي في العلوم والرياضيات والقراءة للصف الثاني متوسط في جنوب تكساس كدراسة سببية، وشملت الدراسة مجموعتين: المجوعة التجريبية تكونت من (٧٣) طالباً، خضعت هذه المجموعة لبرنامج تعليم STEM، والمجموعة الثانية مجموعة مقارنة تكونت من (١٠٣) طلاب. ومن أهم نتائج هذه الدراسة تفوق طلاب المجموعة التجريبية الخاضعة لتعليم STEM على المجموعة المقارنة، حيث كان المعلمون في تدريس تعليم STEM يستخدمون طرائق تدريسية حديثة، مثل: التدريب العملي، والتعلم المبني على المشروع العلمي، مما كان له أثر ايجابي في التحصيل الدراسي للعلوم والرياضيات والقراءة. و**دراسة فهمي (٢٠١٦)**: هدفت الدراسة إلى استقصاء التعلم القائم على المشروعات في مدارس تعليم STEM للبنين بالسادس من أكتوبر، وتُعتبر هذه المدرسة من أوائل مدارس المتفوقين في جمهورية مصر. وكان هذا الاستقصاء لفهم تصورات الطلاب في التعلم القائم على المشروعات، وأُجريت الدراسة عن طريق ثلاثة معلمين متدربين مع ست مجموعات من الطلاب، وتم تحليل البيانات التي جُمعت وفقاً لما يلي:

- المحور الأول: قائم على تصورات الطلاب عن التعلم القائم على المشروعات.
- المحور الثاني: قائم على تعاون الطلاب.

وأشارت نتائج الدراسة أن الطلاب قادرون على التعبير عن تصورات تتسم بالوضوح، وأيضاً أن الطلاب يعتقدون أن تطبيق التعلم القائم على المشاريع ساعد على تعزيز تعلمهم للموضوعات المتكاملة في مشاريعهم، وكذلك زيادة تعاونهم مع بعضهم البعض في مجموعات المشاريع. وكذلك تشير النتائج إلى أن مستوى درجات الطلاب المتعرضين للتعلم القائم على المشاريع قد أثر على تصوراتهم عن ذلك التعلم. و**دراسة الخالدي والعطيوي (٢٠١٠)**: هدفت الدراسة إلى معرفة التجربة السعودية في رعاية الموهبة والإبداع مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع نموذجاً من خلال استعراض برامج الموهوبين في المملكة العربية السعودية والتعرف على استراتيجياتها. وقد انتهج البحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال عرض الأفكار وتحليلها وصولاً إلى نتائج من خلال مبحث مشروعات رعاية الموهوبين بالمملكة العربية السعودية وتجربة مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع. وكانت من أبرز هذه المشروعات مسابقة معرض موهبة للعلوم والهندسة التي تعتبر امتداداً لمسابقة Intel ISEF والتي تقوم فكرتها

على تقديم بحث علمي في مجالات العلوم والهندسة باستخدام لوحات عرض لمشاريع الأبحاث العلمية للطلاب والطالبات، وهي تختلف عن مسابقات الابتكارات والاختراعات، بحيث يقدم المشارك أو المشاركة بحثاً علمياً بناءً على قراءة وإطلاع وفهم وتعمق، وذلك لوضع فرضيات للبحث العلمي واختبارها بالدراسة النظرية أو التجربة العملية. وتتيح مؤسسة الملك عبد العزيز للموهبة والإبداع "موهبة" للفائزين فرصة المشاركة في معرض إنتل الدولي للعلوم والهندسة ISEF والمسابقات الدولية وذلك بحسب ما تراه. واستنتج الباحث أن معرض العلوم والهندسة يسلط الضوء على مراحل البحث بصورة أكبر كما يهتم بالناتج المنطقي من هذه الدراسات والإحصاءات وفق تسلسل علمي مقنع ومفهوم يتوصل إليه بعد مراعاة جميع المتغيرات، ويعرض عناصر البحث الرئيسية على لوحة عرض بمواصفات ومقاسات محددة. وقدمت الباحثتان بعض التوصيات أبرزها: تعميم تجربة مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله في المنطقة العربية.

مشكلة الدراسة:

في ضوء ما تقدم، فإن ثمة تساؤلات يمكن إثارتها حول المستقبل المأمول لتعليم مناهج العلوم في المملكة العربية السعودية، لكي تفي مناهجها في المرحلة الابتدائية بالطموحات الوطنية الخاصة بإكساب الطلاب مهارات البحث العلمي، حيث إنها تتصدر مهارات القرن الحادي والعشرين المستهدف تنميتها لدى الطلاب. ومن ثم، برز تساؤل حول مدى إمكانية توظيف مدخل STEM لتحقيق توجهات التكامل في مناهج العلوم للمرحلة الابتدائية، وذلك بهدف تنمية مهارات البحث العلمي وفق معايير Intel ISEF لدى طلاب مدارس التعليم العام في جدة.

وهذا ما دفع الباحث إلى إجراء دراسة استطلاعية، لاستقصاء آراء مشرفي العلوم، والمعلمين، وخبراء المناهج، حول مدى مناسبة وحدات مناهج العلوم بالصفوف العليا للمرحلة الابتدائية للتطوير وفق خصائص STEM ومعايير ISEF.

ومرت الدراسة الاستطلاعية بالإجراءات التالية:

أ- مراجعة الأدبيات التربوية:

لتحديد مدلولات العناصر التالية:

- **مدخل STEM:** هو اختصار لأربع كلمات، هي: العلوم، والتقنية، والهندسة، والرياضيات. ويسعى مدخل STEM إلى إحداث تكامل بين تعليم المجالات الأربعة وتعلمها، ويتطلب ذلك تجهيز بيئات تعليمية فاعلة، يمارس فيها الطلاب التعلم النشط في ورش العمل والمشاريع التعليمية البحثية، التي يشعر خلالها الطلاب بمتعة التعلم التي تدفعهم إلى الوصول لمعرفة شاملة ومترابطة حول الموضوعات المتعلقة بها، بعيداً عن الحفظ الأصم للمفاهيم النظرية التي يتلقونها بصورة تقليدية في الفصول الدراسية (McComa, 2014).
- **خصائص STEM:**

تتلخص خصائص STEM بإيجاز فيما يلي (المحيسن وخجا، ١٤٣٦هـ):

أ. فهم المفاهيم العلمية في تكاملها مع تطبيقاتها التكنولوجية.

ب. اكتساب مهارات التفكير العلمي، والابتكاري، والفراغي.

ج. اكتساب مهارات البحث، والتحري، وحل المشكلات، واتخاذ القرار.

د. اكتساب مهارات الرياضيات الأساسية، وحل المشكلات الرياضية.

هـ. معرفة المفاهيم الأساسية لعلم التصميم الهندسي.

و. تنمية قدرات أداء الأنشطة ذات الصلة بالتطبيقات الهندسية.

- **منافسة Intel ISEF:** هي مسابقة دولية بالمعرض الدولي للعلوم والهندسة تقام في الولايات المتحدة الأمريكية تحت إشراف شركة إنتل Intel، وتشارك فيها المملكة العربية السعودية، حيث يلتقي في المعرض الباحثون من الطلاب والطالبات في المرحلتين المتوسطة والثانوية (صف ٧ – ١٢) ، قادمين من دول متنوعة، وذلك بعد ترشيحهم من قبل

المعرض المحلي المقام في مركز إبداع، لتقديم وعرض نتائج الأعمال بخطوات البحث العلمي، في عدة مجالات أبرزها مجالات العلوم بفروعها (مركز الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع، ٢٠١٦).

- **أساليب البحث العلمي وفق معايير مسابقة Intel ISEF:**

تشمل الأساليب الرئيسة للبحث وفق معايير (الأولمبياد الوطني للإبداع العلمي، ٢٠١٦)

أ. تحديد المشكلة أو الهدف: وهي مشكلة مستقاة من المحيط والبيئة المحلية، وتصاغ على شكل سؤال أو هدف يحاول الطالب الوصول لإجابته، ووضع فرضيات لإثباتها أو نفيها.

ب. إجراءات البحث: وهي الخطوات المتبعة في عملية البحث بمراحله المختلفة لإثبات الفرضية.

ج. النتائج: يضع الباحث نتيجة كل خطوة من مراحل بحثه، والاستنتاجات لنفي أو إثبات الفرضية، والتطبيقات على أرض الواقع، ومدى الفائدة منها.

ب- مراجعة مقررات العلوم للصفوف الثلاثة العليا للمرحلة الابتدائية

وذلك بهدف حصر توزيع وحداتها؛ وكانت على النحو المبين في الجدول (١) التالي

الجدول (١): الوحدات الدراسية لمناهج العلوم للصفوف الثلاثة العليا في المرحلة الابتدائية

الصفوف الدراسية	الفصول الدراسية	الوحدات
الصف الرابع	فصل (١)	المخلوقات الحية
		الأنظمة البيئية
		الأرض ومواردها
	فصل (٢)	الفضاء
		المادة
		القوى والطاقة
الصف الخامس	فصل (١)	تنوع الحياة
		الأنظمة البيئية
		الأرض ومواردها
	فصل (٢)	الطقس
		المادة
		القوى والطاقة
الصف السادس	فصل (١)	تنوع الحياة
		عمليات الحياة
		الأنظمة البيئية ومواردها
	فصل (٢)	الفضاء
		المادة
		القوى والطاقة

ج- إعداد الاستبانة التقييمية لآراء مشرفي العلوم، والمعلمين، وخبراء المناهج

وذلك لتحديد مدى مناسبة وحدات مناهج العلوم بالصفوف العليا للمرحلة الابتدائية للتطوير وفق خصائص STEM ومعايير Intel ISEF، وذلك بعد عرضها على (٥) من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وتمت مراعاة ملاحظاتهم.

د- تطبيق الاستبانة على (١٢) من مشرفي العلوم، والمعلمين، وخبراء المناهج.

هـ- حساب الأوزان النسبية للاستجابات

أظهرت النتائج أن وحدة (الأنظمة البيئية) في الصف الخامس الابتدائي بالفصل الدراسي الأول احتلت صدارة وحدات مناهج العلوم بالصفوف العليا للمرحلة الابتدائية من حيث قابليتها للتطوير وفق خصائص مدخل STEM (العلوم؛ التقنية، الهندسة، الرياضيات) بمتوسط وزني نسبي (٨٤,٢%)، وأن ما تثيره من مشكلات تكون قابلة للتحديد، والمعالجة، للوصول إلى نتائج وفق معايير Intel ISEF، وذلك بنسبة (٨٧,٩%) في ضوء آراء مشرفي العلوم، والمعلمين، وخبراء المناهج.

أسئلة الدراسة:

تحدد سؤال البحث الرئيس في: **ما مدى فاعلية تدريس وحدة الأنظمة البيئية وفق مدخل STEM في تنمية مهارات البحث العلمي بمعايير نموذج Intel ISEF لدى الطلاب دارسي العلوم بالصف الخامس الابتدائي في جدة؟**

وتطلبت الإجابة عنه إجابة الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما أهم الخصائص المميزة لمدخل STEM التي تلزم مراعاتها عند تطوير مناهج العلوم للمرحلة الابتدائية؟
٢. ما أهم معايير نموذج Intel ISEF التي تلزم مراعاتها لتنمية مهارات البحث العلمي لدى طلاب الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية؟
٣. ما التصميم البنائي المقترح لدليل المعلم وأنشطة وحدة الأنظمة البيئية وفق مدخل STEM لتنمية مهارات البحث العلمي بمعايير نموذج Intel ISEF؟
٤. ما مدى فاعلية تدريس وحدة الأنظمة البيئية وفق مدخل STEM في تنمية مهارات البحث العلمي بمعايير نموذج Intel ISEF لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي؟

أهمية الدرسة:

من المتوقع أن يساهم البحث في ما يلي:

١. تعزيز مهارات البحث العلمي لدى الطلاب وفق معايير Intel ISEF عند دراستهم لوحدة الأنظمة البيئية المعدة وفق مدخل STEM لتطوير تعليم العلوم بالمرحلة الابتدائية.
٢. إفادة المشرفين والمعلمين بتقديم دليل تدريسي باستخدام مدخل STEM لوحدة الأنظمة البيئية في منهج العلوم للصف الخامس الابتدائي، واختبار تقييمي لمهارات البحث العلمي وفق معايير نموذج Intel ISEF، وذلك لإعداد وحدات واختبارات مماثلة.
٣. تزويد الباحثين والمهتمين بتطوير التعليم بتضمينات نتائج دراسة علمية تطبيقية لمدخل STEM في تنمية مهارات البحث العلمي وفق معايير نموذج Intel ISEF لطلاب المرحلة الابتدائية.
٤. فتح آفاق جديدة لمجالات بحثية تطبيقية لاختبار فاعلية مدخل STEM في تصميم مناهج العلوم بمراحل تعليمية أخري، وفى مناهج تعليمية أخري على مستوى مناهج التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة:

- **مدخلSTEM (العلوم، التكنولوجيا، الهندسة، الرياضيات): Science, Technology, Engineering &**

Mathematics

عرَف المحيسن وخجا (١٤٣٦هـ، ٢٠) مدخل STEM بأنه "اختصار لأربعة علوم معرفية يدرسها الطالب في المدرسة وهي: العلوم، والتقنية، والهندسة، والرياضيات، وتتطلب التكامل في تعليمها وتعلمها، كما تتطلب تجهيز البيئات التعليمية في سياق العالم الحقيقي، بحيث تساعد الطلاب على الاستمتاع في ورش العمل والمشاريع التعليمية، والتي تمكنهم من الوصول إلى المعرفة الشاملة والمترابطة للموضوعات المتعلقة بها، بعيداً عن المفاهيم النظرية التي يتلقونها بصورة تقليدية داخل الفصول الدراسية."

ويمكن تعريف مدخل ستيم STEM إجرائياً بأنه منحي للتكامل المنهجي التطبيقي بين مجالات العلوم، والتقنية، والهندسة، والرياضيات لتطوير وحدة الأنظمة البيئية بالصف الخامس الابتدائي، من أجل المساهمة في تنمية مهارات البحث العلمي للطلاب الدارسين لها وفق معايير الأولمبياد الدولي للعلوم والهندسة لشركة إنتل Intel. (من إعداد الباحث)

- **معرض إنتل الدولي للعلوم والهندسة The Intel International Science and Engineering Fair (Intel ISEF):**

هو معرض دولي للعلوم والهندسة يلتقي فيه الباحثون من الطلاب والطالبات في المرحلتين المتوسطة والثانوية (صف ٧ – ١٢) من عمر (١٢ – ١٨) سنة، قادمين من دول متنوعة بعد ترشيحهم من قبل المعرض المحلي المقام في مركز إبداع لتقديم وعرض نتائج أعماله بخطوات البحث العلمي (مركز الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع، ٢٠١٦)

حدود الدراسة:

١. الحدود الزمنية: نفذ هذا البحث خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٩ هـ.
٢. الحدود المكانية: محافظة جدة التابعة لمنطقة مكة المكرمة في المملكة العربية السعودية.
٣. الحدود الموضوعية: وحدة (الأنظمة البيئية) بالصف الخامس الابتدائي بكتاب الفصل الدراسي الأول.
٤. الحدود البشرية: عينة من طلاب الصف الخامس الابتدائي بمدارس التعليم العام بإدارة تعليم جدة.

منهج الدراسة:

تبدأ خطوات تصميم البحث باختيار المنهج العلمي المناسب، وفق طبيعة البحث، ويتم الاسترشاد في ذلك بما تمت مراجعته من دراسات سابقة. واتبع البحث المنهج الوصفي في جمع بعض البيانات حول متغيراته، حيث أُعدت استبانة تقييمية لمدى مناسبة وحدات مناهج العلوم بالصفوف العليا للمرحلة الابتدائية للتطوير وفق خصائص STEM ومعايير ISEF من وجهة نظر المشرفين والمعلمين وخبراء المناهج.

كما استُخدم المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي لمجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. حيث عرف مطاوع والخليفة (١٤٣٥هـ، ١٢٢) المنهج التجريبي بأنه "محاولة لضبط كل العوامل الأساسية المؤثرة في المتغير أو المتغيرات التابعة في التجربة، ما عدا عامل واحد يتحكم فيه الباحث ويغيره على نحو معين، بقصد قياس تأثيره على المتغير أو المتغيرات التابعة." وقد تم إتباع التصميم شبه التجريبي المناسب للدراسات التربوية التي يصعب فيها تحكم الباحث في تحقيق الضبط التجريبي التام للمتغير، ويمكن توضيح التصميم البحثي في الجدول التالي:

الجدول (٢): التصميم شبه التجريبي لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)

	المجموعات	تطبيق قبلي	المعالجة	تطبيق بعدي
اختيار عشوائي لطلاب المجموعتين	مجموعة تجريبية	اختبار قبلي لمهارات البحث العلمي وفق معايير ISEF لوحدة الأنظمة البيئية	دراسة وحدة الأنظمة البيئية المطورة باستخدام مدخل STEM وأنشطة تنمية مهارات البحث SEF	اختبار بعدي لمهارات البحث العلمي وفق معايير ISEF في وحدة الأنظمة البيئية
	مجموعة ضابطة		دراسة وحدة الأنظمة البيئية بالطريقة المعتادة	

مجتمع الدراسة:

يشمل مجتمع البحث جميع طلاب الصف الخامس الابتدائي بالتعليم العام بالمدارس التابعة لإدارة تعليم جدة، خلال الفصل الدراسي الأول، في العام الدراسي ١٤٣٩ هـ، والبالغ عددهم (٢٣٨٨٨) طالباً، وذلك في ضوء خطاب مسئول إدارة التعليم بمحافظة جدة.

عينة الدراسة:

بلغت عينة البحث (٧٠) طالباً من طلاب المرحلة الابتدائية بمحافظة جدة، وقد قُسم أفرادها إلى مجموعتين، هما:

المجموعة تجريبية: تألفت من (٣٥) طالباً من طلاب الصف الخامس بمدرسة عمير بن سعد الابتدائية، ودرست وحدة الأنظمة البيئية باستخدام الدليل التدريسي المعد وفق مدخل STEM التكاملي (العلوم، التقنية، التصميم الهندسي، الرياضيات).

٢) **مجموعة ضابطة:** تألفت من (٣٥) طالباً من طلاب الصف الخامس بمدرسة الإمام الشاطبي الابتدائية، ودرس طلابها وحدة الأنظمة البيئية بالطرق التدريسية المعتاد استخدامها في تدريس العلوم.

وتم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية العنقودية، وذلك وفق الخطوات التالية:

أ. حصر مكاتب التعليم التابعة لإدارة تعليم جدة، واختيار أحدها عشوائياً.

ب. حصر مدارس المرحلة الابتدائية الموجودة في مكتب التعليم الذي تم اختياره عشوائياً، واختيار مدرستين منها بالطريقة العشوائية، إحداها للمجموعة التجريبية والأخرى للمجموعة الضابطة.

ج. اختيار فصل من فصول الصف الخامس الابتدائي من كل مدرسة اختياراً عشوائياً.

الجدول (٣): توزيع أفراد عينة البحث

المجموعة	المدرسة	العدد
التجريبية	ابتدائية عمير بن سعد	٣٥
الضابطة	ابتدائية الإمام الشاطبي	٣٥
المجموع		٧٠

متغيرات الدراسة:

تضمنت متغيرات البحث ما يلي:

1. المتغير المستقل: ويتمثل في طريقة التدريس باستخدام مدخل STEM (العلوم، التقنية، الهندسة، الرياضيات) في تعليم وحدة الأنظمة البيئية للمجموعة التجريبية.
2. المتغير التابع: ويتمثل في تنمية مهارات البحث العلمي وفق معايير مسابقة Intel ISEF.

مواد الدراسة وأدواته:

لتحقيق أهداف الدراسة والمتمثلة في التحقق من فاعلية استخدام مدخل STEM التكاملي (العلوم، التقنية، التصميم الهندسي، الرياضيات) في تنمية مهارات البحث وفق معايير ISEF في العينة التجريبية للدراسة تم استخدام أدوات الدراسة التالية:

- دليل المعلم لتعليم وحدة (الأنظمة البيئية) وسجل أنشطة الطالب في ضوء مدخل STEM ومعايير Intel ISEF للبحث العلمي (إعداد الباحث).
- اختبار مهارات البحث العلمي وفق معايير مسابقة Intel ISEF (إعداد الباحث).

دليل المعلم وسجل الأنشطة:

يقدم دليل المعلم وسجل الأنشطة التوجيهات لكيفية تطبيق وحدة الأنظمة البيئية لطلاب الصف الخامس باستخدام مدخل STEM التكاملي، ومعايير Intel ISEF للبحث العلمي، وشمل ذلك ما يلي:

أ. أهداف الدليل

تتمثل أهداف دليل المعلم لوحدة الأنظمة البيئية وفقاً لمدخل STEM التكاملي فيما يلي:

1. التعريف بالجانب التطبيقي للدراسة، والتي تسعى إلى معرفة" فاعلية تدريس العلوم بمدخل STEM في تنمية مهارات البحث بمعايير Intel ISEF لدى طلاب المرحلة الابتدائية.
2. تصميم نماذج لتحقيق أهداف الوحدة في ضوء تعليم STEM، شاملة الطرق والاستراتيجيات والأساليب، والوسائل التعليمية، والتقنية، وأدوات التقويم.
3. إبراز التكامل بين العلوم، والتقنية، والهندسة، والرياضيات، ودور كل تخصص في خدمة الآخر.
4. زيادة الدافعية لدى الطلاب نحو تعلم منهج العلوم المطور من خلال مجموعة الأنشطة المتنوعة القائمة على تعليم STEM.
5. تنمية مهارات البحث العلمي من خلال تدريب الطلاب على العثور على إيجاد مشكلات بحثية، وتوظيف خبراتهم في حلها بإتباع خطوات البحث العلمي وفق معايير مسابقة Intel ISEF.

ب. مكونات الدليل

اشتمل الدليل في صورته الأولية على العناصر التالية:

١. المقدمة.
٢. نبذة تعريفية عن تعليم STEM.
٣. نبذة عن مهارات البحث العلمي وفق مسابقة INTEL ISEF.
٤. توجيهات عامة للمعلم.
٥. الموضوعات والمفاهيم المتضمنة في الوحدة.
٦. الأهداف التعليمية للوحدة.
٧. الخطة الزمنية لتنفيذ الوحدة.
٨. خطة دروس الوحدة في ضوء تعليم STEM.
٩. الأنشطة المصاحبة لموضوعات الوحدة.
١٠. قائمة بالمراجع التي يمكن أن يستفيد منها المعلم في تدريس الوحدة باستخدام مدخل تعليم STEM.

ج. توزيع دروس وموضوعات وحدة الأنظمة البيئية في الدليل

حُددت موضوعات الوحدة في (٤) موضوعات من واقع المنهج المدرسي المقرر، على مدى (٤) أسابيع دراسية، بواقع (٣) حصص في الأسبوع، وبمجموع (١٢) حصة، كما هو مبين في الجدول (٤):

الجدول (٤): توزيع دروس الوحدة وموضوعاتها

الدرس	عنوان الموضوع	عدد الحصص
الدرس الأول	العلاقات في الأنظمة البيئية	٣
الدرس الثاني	التكيف والبقاء	٣
الدرس الثالث	الدورات في الأنظمة البيئية	٣
الدرس الرابع	التغيرات في الأنظمة البيئية	٣
المجموع		١٢

وبعد إعداد دليل المعلم وأنشطته، تم عرضها على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم ومشرفي ومعلمي العلوم، وذلك لإبداء آراءهم حول النقاط التالية:

- مستوى الدقة العلمية واللغوية.
- مدى مناسبة الأهداف العامة والإجرائية لدروس الوحدة.
- مدى مناسبة الدليل لاستخدامه في التدريس وفقاً لنموذج تعليم STEM.
- مدى مناسبة الأدوات المقترحة لتنفيذ الأنشطة المصاحبة لمحتوى الدليل.
- مدى مناسبة أساليب التقويم الواردة بالدليل لتقويم أهداف الوحدة.

واقترح المحكمون بعض التعديلات منها:

١. تصويب بعض الأخطاء الطباعية.
٢. حاجة بعض مستويات الأهداف التعليمية للمزيد من المراجعة والضبط.
٣. المزيد من الربط بين الأنشطة وفق تعليم STEM ومهارات البحث في لوحة العرض مسابقة Intel ISEF.

وبعد إجراء التعديلات المقترحة من المحكمين لدليل المعلم، أصبح في صورته النهائية الصالحة للتطبيق على عينة البحث.

وروعيت ملاحظات المحكمين حول دليل المعلم وأنشطته، ثم حُسبت نسب الاتفاق بين آراء المحكمين باستخدام معادلة كوبر، وبلغت ٩٥ %.

كما تم صياغة محتوى وحدة (الأنظمة البيئية)، في صورة دروس، بحيث شمل كل درس مجموعة من الأنشطة، بما يتناسب مع خطوات تعليم STEM، ومع مهارات البحث وفق معايير ISEF.

اختبار مهارات البحث وفق معايير مسابقة Intel ISEF:

مرت خطوات إعداد اختبار مهارات البحث وفق معايير Intel ISEF بما يلي:

أ. تحديد المجال الموضوعي للاختبار:

شمل المجال الموضوعي للاختبار موضوعات وحدة (الأنظمة البيئية) للصف الخامس الابتدائي.

ب. تحديد هدف الاختبار

وتحدد هدفه الرئيس في قياس مستوى مهارات الطلاب البحثية وفق معايير مسابقة Intel ISEF في مجال موضوعات وحدة الأنظمة البيئية.

ج. تحليل محتوى وحدة الأنظمة البيئية

لتحديد مجالات الأسئلة البحثية لموضوعاتها، وتصنيف المستويات المعرفية التي يقيسها كل سؤال وفق تصنيف بلوم وهى: التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتي تلزم لمساعدة الطالب على إيجاد حل للمشكلة المدروسة التي يتضمنها السؤال لكي يصدر حكماً تقويمياً للمشكلة (بتشخيص أبعادها، وفرض فروض لحلها، واختبار صحة الفروض، والوصول إلى أنسب الحلول).

د. إعداد قائمة بالمشكلات وفروعها

شملت القائمة الأسئلة المشكلة وفروعها، والمستويات المعرفية التي تتبعها، والرأي في انتماء السؤال للمستوى المعرفي، وذلك بعرض القائمة على محكمي البحث كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول (٥): قائمة بجدول مواصفات الاختبار وما يتضمنه من أسئلة مشكلة والمستويات المعرفية لها

الأسئلة المشكلة وفروعها	المستويات المعرفية					انتماء السؤال للمستوى المعرفي		الملاحظات
	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	ينتمي	لا ينتمي	
السؤال الأول: كيف يساعد التكيف المخلوقات الحية على البقاء في بيئاتها؟					√			
١- المشكلة	√							
٢- الفرضيات				√				
٣- المتغيرات	√							
٤- المراجع أو المصادر		√						
٥- المواد المستخدمة		√						
٦- الإجراءات			√					
٧- البيانات	√							
٨- الصور المستخدمة			√					
٩- تحليل البيانات				√				
١٠- النتائج		√						
١١- الاستنتاجات		√						
السؤال الثاني: كيف تتفاعل المخلوقات الحية في النظام البيئي؟					√			
١- المشكلة	√							
٢- الفرضيات				√				
٣-المتغيرات	√							
٤- المراجع أو المصادر		√						
٥- المواد المستخدمة		√						
٦- الإجراءات			√					
٧- البيانات	√							
٨- الصور المستخدمة			√					
٩- تحليل البيانات				√				
١٠-النتائج		√						
١١-الاستنتاجات		√						
السؤال الثالث: كيف تدور المواد الأساسية اللازمة للحياة في النظام البيئي؟					√			
١- المشكلة	√							
٢- الفرضيات				√				
٣- المتغيرات	√							
٤- المراجع أو المصادر		√						
٥- المواد المستخدمة		√						
٦- الإجراءات			√					
٧- البيانات	√							
٨- الصور المستخدمة			√					
٩- تحليل البيانات				√				
١٠- النتائج		√						
١١- الاستنتاجات		√						
السؤال الرابع: كيف تغير الأحداث الطبيعية والإنسان في النظام البيئي؟					√			
١- المشكلة	√							
٢- الفرضيات				√				
٣- المتغيرات	√							
٤- المراجع أو المصادر		√						

٥- المواد المستخدمة		√						
٦- الإجراءات			√					
٧- البيانات	√							
٨- الصور المستخدمة			√					
٩- تحليل البيانات				√				
١٠- النتائج		√						
١١- الاستنتاجات		√						
السؤال الخامس: كيف تتم إعادة تدوير المادة؟				√				
١- المشكلة	√							
٢- الفرضيات				√				
٣- المتغيرات	√							
٤- المراجع أو المصادر		√						
٥- المواد المستخدمة		√						
٦- الإجراءات			√					
٧- البيانات	√							
٨- الصور المستخدمة			√					
٩- تحليل البيانات				√				
١٠- النتائج		√						
١١- الاستنتاجات		√						
السؤال السادس: ماذا يحدث عندما تتغير الأنظمة البيئية؟				√				
١- المشكلة	√							
٢- الفرضيات				√				
٣- المتغيرات	√							
٤- المراجع أو المصادر		√						
٥- المواد المستخدمة		√						
٦- الإجراءات			√					
٧- البيانات	√							
٨-الصور المستخدمة			√					
٩- تحليل البيانات				√				
١٠- النتائج		√						
١١- الاستنتاجات		√						
المجموع	١٨	٢٤	١٢	١٢	٦			
النسبة المئوية %	٢٥	٣٣,٣	١٦,٧	١٦,٧	٨,٣			

هـ. صياغة مفردات الاختبار

تم إعداد مفردات الاختبار في صورته الأولية، واشتمل على (٦) أسئلة رئيسة، وتكون كل سؤال من (١١) عنصراً من نمط الاختيار من متعدد، وفق العناصر المكونة للأجزاء الثلاثة للوحة عرض مسابقة Intel ISEF، والمعتمدة في مركز الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع (إبداع) للمشاركة في المسابقات العالمية التي تقدم مشاريع علمية. وشملت الأجزاء ما يلي:

١. الجزء الأول: ويشمل مشكلة البحث، ويتضمن المشكلة، والفرضيات، والمتغيرات، والمراجع، وتتبع كل عنصر منها ثلاثة بدائل إجابة، توجد بينها إجابة واحدة فقط صحيحة.

٢. الجزء الثاني: ويخصص لإجراءات البحث، ويشمل تحديد المواد المستخدمة، والإجراءات التنفيذية، والبيانات والصور المستخدمة، ونتائج تحليل البيانات. وتتبع كل عنصر منها ثلاثة بدائل إجابة، توجد بينها إجابة واحدة فقط صحيحة.

٣. الجزء الثالث: ويُخصص للنتائج، ويشمل النتائج والاستنتاجات التي خلص إليها البحث، وتتبع كل عنصر منها ثلاثة بدائل

إجابة، توجد بينها إجابة واحدة فقط صحيحة.

وراعى الباحث في صياغته مفردات الاختبار ما يلي:

١. السلامة اللغوية.
٢. الشمول للمحتوى العلمي لوحدة الأنظمة البيئية.
٣. الخلو من الغموض.
٤. مناسبة أسلوب الصياغة للمستوى العمري للطلاب.

و. تحديد تعليمات إجابة الاختبار وبيانات المستجيب

- شملت التعليمات توضيح طريقة الإجابة عن أسئلة الاختبار.
- شملت البيانات الأولية: اسم الطالب، ورقم فصله، وتاريخ الاختبار.

ز. وضع نظام تقدير درجات إجابة أسئلة الاختبار

تراوحت قيم الدرجات الخاصة بكل سؤال من الأسئلة الستة بين (صفر إلى ١١ درجة)، وبمجموع كلي (٦٦) درجة لجميع أسئلة الاختبار.

ح. صدق الاختبار

الاختبار الصادق هو الاختبار الذي يقيس ما وُضع من أجل قياسه، وقد تم حساب صدق الاختبار من خلال: الصدق الظاهري (صدق المحكمين)، وصدق الاتساق الداخلي.

1. صدق المحكمين:

عرض النسخة الأولية للاختبار على عدد من المحكمين المتخصصين في مناهج وطرق تدريس العلوم ومشرفي ومعلمي العلوم، وذلك للتأكد من:

- انتماء السؤال المشكل وفروعه للمستوى المعرفي الذي يقيسه.
- مناسبة تحديد المشكلة.
- مناسبة صياغة الإجراءات.
- مناسبة صياغة النتائج.

وبلغ عدد المحكمين لاختبار مهارات البحث وفق معايير Intel ISEF (١٤) محكماً، وقد أبدوا بعض الملاحظات التي تمت مراعاتها بشأن تساوي أطوال بعض بدائل الإجابات.

وقد أبدى المحكمون مجموعة من الملاحظات، كان من أبرزها:

- استبدال بعض البدائل لزيادة التشتت بالإجابات لدى الطلاب.
- استبدال بعض المفردات اللغوية لتناسب الفئة العمرية للطلاب.

وقد روعيت ملاحظات التحكيم، وحُسبت نسبة الاتفاق بين آراء المحكمين باستخدام معادلة "كوبر"، وقد بلغت نسبتها ٩٣,٤%، وبذلك تم الاطمئنان على الاختبار ظاهرياً.

ط. التطبيق الاستطلاعي للاختبار

تم التطبيق الاستطلاعي للاختبار على عينة تكونت من (٣٢) طالباً (من غير طلاب عينة البحث)، وذلك للتأكد من وضوح تعليماته، وحساب الزمن اللازم للإجابة عن أسئلته، وحساب صدقه وثباته، وحساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييزية لأسئلته.

وبعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية، تبين وضوح تعليماته، وتم حساب زمن الاختبار بتطبيق المعادلة التالية:

زمن الاختبار= الزمن الذي استغرقه الطالب الأول في الإجابة – الزمن الذي استغرقه الطالب الأخير في الإجابة

وقد كان الزمن المناسب لتأدية الاختبار هو (٤٥) دقيقة.

ي. ثبات الاختبار

يُقصد بثبات الاختبار أن نحصل على النتائج نفسها للاختبار – أو قريب منها – إذا ما تم تطبيقه مرة أخرى على العينة نفسها، وتحت الظروف نفسها، وهو الاتساق في نتائج الاختبار عند تطبيقه من وقت لآخر. وقد قام الباحث بحساب ثبات الاختبار بالطرق التالية:

- التجزئة النصفية
- معامل ألفا كرونباخ

بعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية، وبعد تصويب الاختبار، تم حساب ثبات الاختبار من خلال معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية بعد التصحيح وفقاً لمعادلة سبيرمان براون ومعادلة جتمان. ويبين الجدول (٦) التالي القيم الإحصائية:

الجدول (٦): قيم ثبات اختبار مهارات البحث وفق معايير مسابقة Intel ISEF في مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي

عدد الأسئلة الرئيسة للاختبار	عدد الفقرات الفرعية للأسئلة	معامل الثبات		
		ألفا كرونباخ	بطريقة التجزئة النصفية	
			سبيرمان براون	جتمان
٦	٦٦	٠,٧٨	٠,٧٢	٠,٧٠

ويتضح من الجدول (٦) أن معامل الثبات لاختبار مهارات البحث وفق معايير مسابقة Intel ISEF بطريقة ألفا كرونباخ بلغ (٠,٧٨)، بينما بلغ معامل ثباته بطريقة التجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان براون (٠,٧٢)، وبمعادلة جتمان (٠,٧٠) وهي معاملات ثبات مناسبة تشير إلى تمتع الاختبار بدرجة ثبات مقبولة.

ك. صدق الاتساق الداخلي

لحساب صدق الاتساق الداخلي للاختبار التحصيلي لمهارات البحث وفق معايير مسابقة INTEL ISEF في مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي، قام الباحث بحساب معاملات ارتباط بيرسون للعلاقة بين درجة كل بند من بنود الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار. ويبين الجدول (٧) التالي النتائج:

الجدول (٧): معاملات الارتباط بين كل بند من بنود الاختبار التحصيلي مع الدرجة الكلية للاختبار

السؤال	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط
١	.311**	١٥	.479**	٢٨	.390**	٤١	.287**	٥٤	.297**
٢	.425**	١٦	.262**	٢٩	.486**	٤٢	.265**	٥٥	.288**
٣	.389**	١٧	.297**	٣٠	.323*	٤٣	.330**	٥٦	.299**
٤	.306**	١٨	.371**	٣١	.336*	٤٤	.384**	٥٧	.284**
٥	.331**	١٩	.510**	٣٢	.297*	٤٥	.395**	٥٨	.501**
٦	.281*	٢٠	.410**	٣٣	.379**	٤٦	.363*	٥٩	.375**
٧	.258**	٢١	.343**	٣٤	.295**	٤٧	.298**	٦٠	.320**
٨	.219*	٢٢	.322*	٣٥	.490**	٤٨	.544**	٦١	.424**
٩	.422**	٢٣	.284**	٣٦	.267**	٤٩	.328**	٦٢	.286**
١٠	.345**	٢٤	.400**	٣٧	.303**	٥٠	.501**	٦٣	.435**
١١	.436**	٢٥	.554**	٣٨	.412*	٥١	.431**	٦٤	.352**
١٢	.309**	٢٦	.357**	٣٩	.290**	٥٢	.405**	٦٥	.377**
١٣	.283*	٢٧	.499*	٤٠	.402**	٥٣	.320*	٦٦	.344**
١٤	.486**								

****معامل الارتباط دال عند مستوى (٠,٠١) *معامل الارتباط دال عند مستوى (٠,٠٥)**

من الجدول (٧) نجد أن جميع قيم معاملات الارتباط بين كل بند من بنود الاختبار التحصيلي مع الدرجة الكلية للاختبار كانت دالة إحصائيّاً عند مستوى (٠,٠١) أو (٠,٠٥) وقد كانت قيم الارتباط موجبة ومقبولة، مما يشير إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة

مقبولة من الاتساق والتماسك الداخلي.

كما أُجريت المقارنة الطرفية للاختبار لمعرفة قدرته على التمييز بين طرفي القدرة التي يقيسها، حيث تم أخذ (٢٥%) من الدرجات المرتفعة لتمثل مجموعة الإرباعي الأعلى، و(٢٥%) من الدرجات المنخفضة لتمثل مجموعة الإرباعي الأدنى، وتمت المقارنة بين متوسطي الإرباعيين(الأعلى والأدنى) باستخدام اختبار (ت) للمقارنة بين المتوسطات، ورُصدت النتائج في الجدول (٨)

الجدول (٨): نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطي المجموعات الطرفية (الإرباعى الأعلى، والإرباعى الأدنى) لاختبار مهارات البحث

المتغير	الإرباعيات	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
اختبار مهارات البحث	الإرباعي الأعلى	6	23.0	1.98	١١	١٤,٢٣	دال عند (٠,٠١)
	الإرباعي الأدنى	7	34.0	2.54			

ويتضح من الجدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسطات مجموعة الإرباعي الأعلى ومتوسطات مجموعة الإرباعي الأدنى على الاختبار التحصيلي لمهارات البحث وفق معايير مسابقة Intel ISEF في مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي مما يدل على القدرة التميزية للاختبار.

ل. معاملات السهولة والصعوبة والتمييز

بعد تصويب درجات الطلاب (العينة الاستطلاعية) في اختبار مهارات البحث، تم تحليل تلك الدرجات لحساب معامل الصعوبة والسهولة ومعامل التمييز بين الطلاب في هذا الاختبار كالتالي:

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة}}{} \times ١٠٠$$

وتم حساب معامل الصعوبة من خلال المعادلة الآتية:

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{عدد الإجابات الخطأ}}{\text{عدد الإجابات الكلي}} \times ١٠٠$$

وبعد إجراء الحساب الرياضي من خلال المعادلتين السابقتين، تبين أن معاملات السهولة انحصرت بين (٠,٢٦ – ٠,٦٩) ومعاملات الصعوبة تراوحت بين (٠,٣١ – ٠,٧٤). وتُعد مفردات جيدة إذا تراوحت معاملات السهولة والصعوبة فيها بين (٠,٢٠ – ٠,٨٠) (هاشم والخليفة، ٢٠١١: ١١٠).

أما معامل التمييز فيُقصد به أن تكون للاختبار القدرة على إبراز الفروق بين المفحوصين من حيث تفوقهم في تحصيل المادة الدراسية أو ضعفهم فيها، بمعنى أن تكون جميع أسئلة الاختبار مميزة، أي أن كل سؤال تختلف الإجابة عنه من طالب إلى آخر. وتم حساب معامل التمييز باستخدام المعادلة الآتية:

معامل التمييز= معامل السهولة × معامل الصعوبة.

وقد تراوحت معاملات التمييز بين (٢١% – ٣٦%). وهى معاملات مقبولة إذا ما تراوحت بين (١٩% – ٣٩%) (الغامدي، ٢٠١٥ : ٢٠٤).

وبذلك تم التحقق من توافر الشروط السيكومترية فى الاختبار، وأصبح في صورته النهائية الصالحة للتطبيق على عينة البحث، حيث اشتمل على (٦) أسئلة رئيسة، تتبع كل سؤال منها (١١) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ثلاثي البدائل.

خطوات تطبيق الدراسة ميدانياً:

للإجابة عن أسئلة البحث، والتحقق من مدى صحة فروضه، تم اتباع المراحل الإجرائية التنفيذية لخطوات البحث على النحو التالي:

١. مراجعة الأدبيات السابقة التي تناولت متغيرات البحث (مدخل STEM البنائي التكاملي، مهارات البحث وفق معايير مسابقة Intel ISEF).

٢. إعداد اختبار تقييمي استطلاعي للمهارات البحثية الواردة في وحدة الأنظمة البيئية بمنهج العلوم للصف الخامس الابتدائي، والتحقق من استيفائه معايير الصدق والثبات.

٣. إعداد دليل المعلم وأنشطته لتدريس وحدة الأنظمة البيئية وفقاً لمدخل STEM وأنشطة Intel ISEF وضبطه علمياً.

٤. أخذ الموافقات الرسمية لبدء تنفيذ الدراسة الميدانية، بالحصول على خطاب سعادة عميد كلية التربية بجامعة جدة والموجه إلى سعادة مدير عام التعليم للبنين بجدة لتسهيل مهمة باحث في تطبيق البحث.

٥. تم تحديد المجموعتين التجريبية والضابطة للعينة بالطريقة العشوائية العنقودية، حيث بلغ عدد كل مجموعة (٣٥) طالباً من طلاب الصف الخامس الابتدائي بمدينة جدة.

٦. التطبيق القبلي لاختبار مهارات البحث وفق معايير ISEF على طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية وذلك بتاريخ ١٤٣٩/٠١/١٩هـ، وذلك بهدف التحقق من تكافؤ مجموعتي البحث. وجاءت النتائج وفقاً لما هو مبين في الجدول (٩) التالي:

الجدول (٩): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات البحث وفق معايير مسابقة Intel ISEF

المجموعات	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	درجة المعنوية	الدلالة (٠,٠٥)
الضابطة قبلي	٣٥	25.6	4.15	٦٨	١,٣٨٩	٠,١٦٩	غير دالة
التجريبية قبلي	٣٥	27.5	7.15				

تشير نتائج اختبار (ت) في الجدول (٩) السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات طلاب المجموعة الضابطة على التطبيق القبلي لاختبار مهارات البحث وفق معايير مسابقة Intel ISEF في مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي، حيث بلغ متوسط (٢٥,٦ من ٦٦) بانحراف معياري قدره ٤,١٥، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (٢٧,٦ من ٦٦) بانحراف معياري قدره ٧,١٥، وكانت قيمة (ت) = ١,٣٨٩، وهى قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى معنوية ٠,٠٥ تشير إلى تكافؤ مجموعتي البحث.

٧. من خلال إجراء المعالجة التجريبية، درس الباحث لطلاب المجموعة التجريبية وحدة الأنظمة البيئية باستخدام دليل المعلم المعد لتدريسها بمدخل STEM وفق معايير مسابقة Intel ISEF، بينما يدرس طلاب المجموعة الضابطة الوحدة بالطرق المعتادة في المدارس. واستغرق ذلك (٤) أسابيع.

وقد تبين تفاعل طلاب المجموعة التجريبية مع الأنشطة التعليمية للوحدة المعدة وفق مدخل STEM، وذلك من خلال مجموعات العمل النقاشية للمشكلات التي أُثيرت في الموضوعات الستة بمجال الوحدة، والإجراءات المتبعة في حلها، واختيار أنسب الحلول التي توصلوا إليها.

٨. عقب انتهاء طلاب المجموعتين من دراسة وحدة الأنظمة البيئية، تم التطبيق البعدي لاختبار مهارات البحث وفق معايير ISEF على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة.

٩. تم رصد النتائج وأُجريت المعالجة الاحصائية بالأساليب البارامترية المناسبة (T. Test) للإجابة عن أسئلة البحث، والتحقق من صحة فروضه، وحساب حجم الأثر باستخدام معادلة مربع إيتا (η^2).

١٠. تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها.

الأساليب الإحصائية:

١. معامل بيرسون وألفا كرونباخ لحساب صدق الأدوات وثباتها.

٢. تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" (T. Test) للتعرف على دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة، والتعرف على الفروق بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي. وتم حساب قيمة مربع إيتا ($\eta 2$) لمعرفة حجم الأثر الذي يحدثه المتغير المستقل (مدخل STEM) في المتغير التابع (مهارات البحث العلمي وفق معايير Intel ISEF

٣. اختبار (Kruskal-Wallis) لحساب دلالة الفروق في المهارات البحثية لدى طلاب المجموعة التجريبية التي تم تصنيفهم في ثلاثة مستويات مهارية (مرتفع، متوسط، منخفض).

نتائج الدراسة (عرضها- مناقشتها- تفسيرها):

إجابة السؤال الأول:

الذي نص على: ما هي أهم الخصائص المميزة لمدخل STEM التي يلزم مراعاتها عند تطوير منهج العلوم للمرحلة الابتدائية؟

لتحديد أهم الخصائص المميزة لمدخل STEM التي تلزم مراعاتها عند تطوير مناهج العلوم للمرحلة الابتدائية، تمت مراجعة الأدبيات التربوية لاستخلاص الخصائص المميزة لمدخل STEM، ثم أُعدت استبانة تقييمية للتعرف على آراء مشرفي العلوم والمعلمين وخبراء مناهج STEM حول أهم ما يناسب تطوير وحدات مناهج العلوم بالصفوف العليا للمرحلة الابتدائية من خصائص مميزة لمدخل STEM. وفى ضوء تحليل نتائج استجاباتهم تحددت أهم الخصائص التالية:

١. فهم المفاهيم العلمية والرياضية والهندسية وتطبيقاتها التقنية.

٢. تنمية مهارات التفكير العلمي، والابتكاري، والفراغي.

٣. إتاحة خبرات ممارسة مهارات البحث، والتحري، وحل المشكلات، واتخاذ القرار.

٤. تنمية المهارات الرياضيات الأساسية، ومهارات حل المشكلات الرياضية.

٥. اكتساب المفاهيم الأساسية للتصميم الهندسي.

٦. توفير أنشطة لممارسة التطبيقات الهندسية.

كما أظهرت نتائج استجاباتهم أن وحدة (الأنظمة البيئية) في الصف الخامس الابتدائي حصلت على متوسط وزني كبير بلغ (٨٤,٢%) من حيث إمكانية مراعاة خصائص مدخل STEM (العلوم، التقنية، الهندسة، الرياضيات) في تطويرها.

إجابة السؤال الثاني:

الذي نص على: ما هي أهم معايير نموذج Intel ISEF التي تلزم مراعاتها لتنمية مهارات البحث العلمي لدى طلاب الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية؟

وتمت الإجابة عنه من خلال مراجعة الأدبيات التربوية لاستخلاص أهم معايير نموذج ISEF التي تلزم مراعاتها لتنمية مهارات البحث العلمي لدى طلاب الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية. وشمل ذلك مراجعة لوحة العرض المعتمدة بمركز الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع. وكانت أبرز هذه المعايير ما يلي:

١. تحديد المشكلة أو الهدف: وهي مشكلة مستقاة من المحيط والبيئة المحلية، وتصاغ على شكل سؤال أو هدف، يحاول الطالب الوصول لإجابتها، ووضع فرضيات لإثباتها أو نفيها، وتتضمن لوحة العرض المشكلة، والفرضيات، والمتغيرات، والمراجع أو

المصادر.

٢. إجراءات البحث: وهي الخطوات المتبعة في عملية البحث بمراحله المختلفة لإثبات الفرضية، وتتضمن لوحة العرض: المواد المستخدمة، والإجراءات، والبيانات، والصور المستخدمة أو الرسوم البيانية، وتحليل البيانات.

٣. النتائج: يضع الباحث نتيجة كل خطوة من مراحل بحثه، والاستنتاجات لنفي أو إثبات الفرضية، والتطبيقات على أرض الواقع، ومدى الفائدة منها، وتتضمن لوحة العرض: النتائج، والاستنتاجات.

إجابة السؤال الثالث:

الذي نص علي: ما هو التصميم البنائي المقترح لدليل المعلم وأنشطة وحدة الأنظمة البيئية وفق مدخل STEM لتنمية مهارات البحث العلمي بمعايير أنموذج Intel ISEF؟

تمت الإجابة عنه بإعداد دليل لتدريس وحدة الأنظمة البيئية باستخدام مدخل STEM (كما سبق توضيح ذلك في فصل الإجراءات السابق)، حيث مرت عملية تصميم إعداد وحدة الأنظمة البيئية باستخدام مدخل STEM بالخطوات التالية:

أ. المقدمة

ب. نبذة تعريفية عن تعليم STEM.

ج. نبذة عن مهارات البحث العلمي وفق مسابقة Intel ISEF.

د. توجيهات عامة للمعلم.

هـ. الموضوعات والمفاهيم المتضمنة في الوحدة.

و. الأهداف التعليمية للوحدة.

ز. الخطة الزمنية لتنفيذ الوحدة

ح. خطة دروس الوحدة في ضوء تعليم STEM

ط. الأنشطة المصاحبة لموضوعات الوحدة وفق مدخل STEM.

ي. قائمة بالمراجع التي يمكن أن يستفيد منها المعلم في تدريس الوحدة باستخدام مدخل تعليم STEM

وتضمن الدليل خططاً تدريسية لموضوعات الوحدة البالغ عددها (٤) موضوعات شملت العلاقات في الأنظمة البيئية، والتكيف والبقاء، والدورات في الأنظمة البيئية، والتغيرات في الأنظمة البيئية. وشمل كل موضوع أنشطة تعليمية بمدخل تعليم STEM ووفق معايير Intel ISEF لمهارات البحث.

إجابة السؤال الرابع:

الذي نص على: ما هي فاعلية تدريس وحدة الأنظمة البيئية وفق مدخل STEM في تنمية مهارات البحث العلمي وفق معايير نموذج Intel ISEF لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال اختبار فروض البحث، وذلك على النحو التالي:

نتائج اختبار الفرض الأول

لاختبار صحة الفرض الأول والذي ينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي الدرجات التقييمية البعدية لمهارات البحث العلمي لدى طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة". ولذا تمت المقارنة بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي بحساب قيمة اختبار (ت)، ورُصدت النتائج في الجدول (١٠):

الجدول (١٠): اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات البحث وفق معايير مسابقة Intel ISEF

المجموعات	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	درجة المعنوية	الدلالة
الضابطة بعدي	35	29.97	4.64	٦٨	١٠,٠٤	٠,٠٠١	**دالة عند (٠,٠١)**
التجريبية بعدي	35	54.8	13.87				

تشير النتائج الموضحة في الجدول (١٠) أن قيمة "ت" المحسوبة دالة إحصائيا (عند مستوى ٠,٠١)، ويعني ذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار البحث لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

فبمقارنة المتوسطات لكل من المجموعتين نجد أن متوسط درجات الطلاب في المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي كان (٢٩,٩٧ من ٦٦)، أي بنسبة مئوية مقدارها (٤٥,٤) وبانحراف معياري (٤,٦٤). بينما بلغ متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (٥٤,٨ من ٦٦)، أي بنسبة مئوية قدرها (٨٣%) وبانحراف معياري (١٣,٨٧). وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (١٠,٠٤) وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

و تم حساب حجم الأثر باستخدام بالمعادلة مربع ايتا () η^2 التالية (مراد،٢٠١١، ٢٤٧) :

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + (n_1 + n_2 - 2)}$$

وبلغ حجم الأثر المحسوب بمعادلة مربع إيتا (η^2) (٠,٧٥)، وهى نسبة تشير إلى حجم أثر كبير يعكس التحسن في مستويات مهارات البحث العلمي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي بجدة، والذي يُعزي إلى فاعلية تدريس العلوم بوحدة الأنظمة البيئية وفق مدخل ستيم STEM وفق معايير Intel ISEF.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة، ومنها: دراسة Olivarez (٢٠١٢) والتي كان من أهم نتائجها تفوق طلاب المجموعة التجريبية الخاضعة لتعليم STEM على المجموعة المقارنة في التحصيل الدراسي في العلوم والرياضيات والقراءة، حيث كان المعلمون في تدريس تعليم STEM يستخدمون طرائق تدريسية حديثة، مثل: التدريب العملي والتعلم المبني على المشروع العلمي، مما كان له أثر إيجابي في التحصيل الدراسي للعلوم والرياضيات والقراءة. وكذلك تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة القثامي (١٤٣٨هـ) التي أثبتت وجود أثر دال إحصائياً لتدريس الرياضيات باستخدام مدخل STEM على التحصيل الدراسي ومهارات التفكير لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، كما أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق البعدي عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) فيما يخص التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق البعدي عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) فيما يخص مهارات التفكير لصالح المجموعة التجريبية.

نتائج اختبار الفرض الثاني

لاختبار صحة الفرض الثاني الذي نص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات معدل التحسن في مهارات البحث العلمي لدى طلاب المجموعة التجريبية ذوي المستويات المهارية المتباينة (مرتفع، متوسط، منخفض)"، تم تصنيف طلاب المجموعة التجريبية إلى ٣ مجموعات وفق مستويات التحسن في مهاراتهم البحثية (مرتفع، متوسط، منخفض)، ثم أُجرى اختبار كروسكال والس**(Kruskal-Wallis)** للتحقق من ذلك، ورُصدت النتائج في الجدول (١١) التالي:

جدول(١١) اختبار(Kruskal-Wallis) لدلالة الفروق في المهارات البحثية لدى طلاب المجموعة التجريبية التي تم تصنيفهم في ثلاثة مستويات مهارية (مرتفع، متوسط، منخفض)

المتغير	معدلات التحسن	حجم العينة	متوسط الرتب	قيمة x^2	مستوى الدلالة–p value
الفروق في معدل التحسن في مهارات البحث العلمي لدى طلاب المجموعة (مرتفع، متوسط، منخفض)	مرتفع	12	15.54	1.239	.538
	متوسط	13	20.08		
	منخفض	10	18.25		

من الجدول (١١) نجد أن قيمة (x^2) المأخوذة من اختبار (Kruskal-Wallis) لدلالة الفروق في معدل التحسن في مهارات البحث العلمي لدى طلاب المجموعة (مرتفع، متوسط، منخفض) كانت غير دالة احصائياً عند مستوى معنوية (٠,٠٥)، كما بلغ متوسط الرتب لفئة الطلاب الذين كانت معدلات التحسن في المهارات البحثية لديهم مرتفعة (15.54) ومتوسط الرتب للفئة التي كانت معدلات تحسنها متوسطة (20.08) بينما بلغ للطلاب منخفضي معدلات التحسن (18.25) وهذه المتوسطات لا تظهر فروقات كبيرة في الرتب بين العينات الثلاث في في معدل التحسن في مهارات البحث العلمي. ويعكس ذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين معدل التحسن في مهارات البحث العلمي لدى طلاب المجموعة التجريبية المصنفين في (٣) مستويات مهارية بحثية متباينة (مرتفع، متوسط، منخفض)،. وبذلك يتم قبول الفرض الصفري الثاني للبحث، ويشير ذلك إلى فاعلية دراسة وحدة الأنظمة البيئية بمدخل STEM في تنمية مهارات البحث العلمي بمعايير Intel ISEF لدى الطلاب ذوي المستويات المهارية المتباينة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات دراسة Olivarez (٢٠١٢) والتي كان من أهم نتائجها تفوق طلاب المجموعة التجريبية الخاضعة لتعليم STEM على المجموعة المقارنة في التحصيل الدراسي في العلوم، والرياضيات، حيث كان المعلمون في تدريس تعليم STEM يستخدمون طرائق تدريسية حديثة، مثل: التدريب العملي والتعلم المبني على المشروع العلمي، مما كان له أثر ايجابي في التحصيل الدراسي للعلوم والرياضيات. وكذلك تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الخبتي (١٤٣٨هـ) والتي أسفرت نتائجها عن فاعلية البرنامج الإثرائي المقترح القائم على مدخلي STEM والتربية من أجل التنمية المستدامة في تنمية مهارات حل المشكلات لدى موهوبات المرحلة الابتدائية. كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة بخيت (٢٠٠٩) التي كشفت عن فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية، ونتائج دراسة Weber (٢٠١٥) التي أشارت إلى تأثير تعليم STEM على المناهج الدراسية، وإن لم يكن على قدم المساواة في المدارس التي ليس بها تقنية. وكذلك تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العصيمي (٢٠١٤) التي هدفت إلى دراسة فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات البحث العلمي لدى معلمات العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوي، وانعكاس أثر البرنامج على تنمية التفكير العلمي لدى طالباتهن بمدينة الطائف. وقد كان للبرنامج التدريبي الأثر الإيجابي في المعلمات والذي انعكس على طالباتهن، حيث لوحظ ارتفاع متوسط الأداء البعدي للطالبات على مقياس مهارات التفكير العلمي.

التوصيات:

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج، يمكن التوصية بما يلي:

1. تأكيد أهمية تطوير تعليم العلوم في المرحلة الابتدائية باستخدام مدخل تعليم STEM لما له من فاعلية في تنمية مهارات البحث لدى الطلاب.
2. توفير كل التقنيات والبنية الأساسية من أجل تبني استخدام تعليم STEM لتدريس العلوم في العملية التعليمية.
3. تبني برامج تدريبية تلزم المعلمين في جانب زيادة وتنمية مهاراتهم التقنية والعلمية حول استخدام تعليم STEM في تدريس

المواد العلمية.

4. استخدام تعليم STEM لتدريس العلوم في مراحل تعليمية أخرى.
5. ضرورة العمل على تدريب الطلاب نحو استخدام التصميم الهندسي في العملية التعليمية في مراحل تعليمية مبكرة.
6. العمل على تدريب الطلاب على طرق اختبارات المسابقات الدولية التي تشارك بها المملكة العربية السعودية مثل اختبار TEMMIS واختبار Intel ISEF، وذلك بوضع أنشطة مصاحبة بالمناهج التعليمية تحاكي أسئلة هذه المسابقات.
7. تطوير مقررات العلوم من خلال تصميمها وفق تعليم STEM وتعليم STEAM.
8. الإفادة من مواد المعالجة العلمية التي أعدها الباحث (دليل المعلم، سجل نشاط الطالب) في تصميم مقررات وبرامج تعليمية متمركزة حول STEM.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. الأولمبياد الوطني للإبداع العلمي "إبداع" (٢٠١٧) استُرجعت: ١٤٣٩/٠٣/٢٤هـ، الموقع http://ibda.mawhiba.org/AboutUs/Pages/AboutUs.aspx

٢. بخيت، محمد سلامة خميس (٢٠٠٩). بناء برنامج تدريبي وقياس أثره في تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية. أطروحة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة اليرموك، الأردن.

٣. الخالدي، إيناس؛ العطيوي، رغدة (٢٠١٠). التجربة السعودية في رعاية الموهبة والإبداع مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع نموذجاً، المؤتمر العالمي لكلية التربية بجامعة بنها (اكتشاف ورعاية الموهوبين بين الواقع والمأمول). جامعة بنها، ص ٤٤٦-٤٤٧.

٤. الخبتي، عبير علي صالح (١٤٣٨هـ). فاعلية برنامج إثرائي مقترح قائم على مدخلي (STEM) والتربية من أجل التنمية المستدامة على تنمية مهارات حل المشكلات لدى موهوبات المرحلة الابتدائية بجدة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة جدة، جدة.

٥. الدوسري، هند مبارك (١٤٣٦). واقع تجربة المملكة العربية السعودية في تعليم STEM على ضوء التجارب الدولية. مؤتمر التميز في تعليم العلوم والرياضيات الأول (توجيه العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM). جامعة الملك سعود، الرياض.

٦. الرويلي، فواز عائد (٢٠١٦). أثر تدريس مادة العلوم باستخدام برنامج تعليمي مبني على مهارات البحث المستقل في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثالث المتوسط في محافظة القريات. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة اليرموك، الأردن.

٧. العصيمي، سامية منصور ناصر (٢٠١٤). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات البحث العلمي لدى معلمات العلوم الطبيعية وأثره على التفكير العلمي لدى طالبات المرحلة الثانوي بمحافظة الطائف التعليمية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٨. الغامدي، سلطان علي (٢٠١٥) فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات القراءة الناقة لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة جدة، جدة.

٩. القثامي، عبد الله سلمان نهار (١٤٣٨هـ). أثر استخدام مدخل STEM لتدريس الرياضيات على التحصيل الدراسي ومهارات التفكير لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

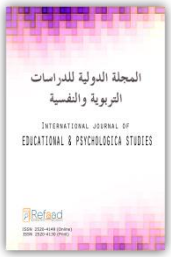
١٠. المحيسن، ابراهيم عبد الله؛ خجا، بارعة بهجت (١٤٣٦). التطوير المهني لمعلمي العلوم في ضوء اتجاه تكامل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM. مؤتمر التميز في تعليم العلوم والرياضيات الأول. (توجيه العلوم والتقنية والهندسة

والرياضيات STEM)، جامعة الملك سعود، الرياض.
١١. فهمي، حمادة أحمد (٢٠١٦). دراسة استقصائية عن التعلم القائم على المشروعات في مدرسة المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا بمصر. دراسة حالة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأمريكية في القاهرة.
١٢. مراد، سهام السيد صالح (٢٠١٤). تصور مقترح لبرنامج تدريبي لتنمية مهارات التدريس لدى معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية في ضوء مبادئ ومتطلبات التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM) بمدينة حائل بالمملكة العربية السعودية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع ٥٦، ص ١٧-٥٠.
١٣. مراد، صلاح أحمد (٢٠١١) الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
١٤. مركز الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع (٢٠١٦)، استُرجعت بتاريخ ٢٠١٦/١٢/٤، الموقع http://ibda.mawhiba.org/InternationalParticipant/Pages/FairsAndCompetitor.aspx
١٥. مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم (١٤٣١هـ). مشروع الإستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام. شركة تطوير للخدمات التعليمية. الرياض، وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية.
١٦. مطاوع، ضياء الدين محمد؛ الخليفة، حسن جعفر (١٤٣٩هـ). اتجاهات حديثة في المناهج وتطبيقاتها في عصر المعلوماتية. دار النشر الدولي. الرياض.
١٧. مطاوع، ضياء الدين محمد؛ الخليفة، حسن جعفر (١٤٣٥هـ). المرجع في مبادئ البحث ومهاراته في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية. مكتبة المتنبي، الدمام.
١٨. وايز (٢٠١٣). توصيات مؤتمر القمة للابتكار في التعليم "وايز" تحت عنوان "إعادة اختراع التعليم من أجل الحياة". الدوحة في الفترة من ٢٩ أكتوبر وحتى الأول نوفمبر، قطر.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

[1] W. McComas, (2014). The Language of Science Education: An Expanded Glossary of Key Terms and Concepts in Science Teaching and Learning. Rotterdam, AW: Sense Publishers.
[2] M. Weber, (2015). The role of globalization, science, technology, engineering, and mathematics project-based learning, and the national science and technology fair mandate in creating 21st- century- ready students in schools in Costa Rica. A Dissertation Presented to Faculty at the University of Southern California's Rossier School of Education. University of Southern California.
[3] E. Williams & J. Dugger, (2013). Evolution of STEM in the United States. International Technology and Engineering Educators Association.

International Journal of Educational and Psychological Studies – Vol. 4, No. 1, 2018, pp. 113 – 135
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130
Available online at http:// www.refaad.com



The Effect of Teaching Science by using STEM Approach in Developing Research Skills in Accordance with the ISEF Standards among Primary Stage Students

Majed Mohamed Hassan al-Malki
Department of Education Jeddah - Saudi Arabia
Joojooo1985@hotmail.com

Abstract:

The aim of the research is to identify the effectiveness of teaching scientific concepts with the standards of the ISEF Intel model for the fifth grade students in Jeddah in order to find out the extent to which science curricula in the primary stage according to the nation's vision provide students with 21st century skills, in particular scientific research skills.

The semi-experimental design of two groups (experimental and control groups) was chosen using pre- and post-tests according to the standards of the Intel ISEF competition. The students of the experimental group (30 students) studied the developed unit of environmental systems using the teacher's guide in the light of STEM to develop the research skills according to the standards of Intel ISEF, while the students of the control group (30 students) studied the unit with the usual teaching methods.

The results showed the following:

- There were statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) between the average scores of the experimental group and the control group in the post-application used to test the skills of research according to the standards of the Intel ISEF competition, in favour of the experimental group.
- The magnitude of the impact according to the equation of the ETA square was (0.75), which refers to the significant effectiveness of the STEM approach in the development of scientific research skills in the light of standards of the Intel ISEF competition for the fifth grade students in Jeddah who studied the unit of environmental systems according to STEM.
- There were no statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) between the average of improvement rate in the scientific research skills of the experimental group students with different skill levels (high, middle, low), indicating the effectiveness of studying the ecosystem unit through the STEM approach in the development of scientific research skills in the light of Intel ISEF standards for students with varying skill levels.

Based on the results of the research, it was recommended that the use of the STEM education approach should be generalized in the teaching of science curricula, because it is effective in developing the students' thinking and research skills. It was also recommended that the importance of creating the educational environment should be emphasized by providing the basic infrastructure for education, with using the STEM approach to teach science. Moreover, the results of the study revealed the necessity of training students in all stages on the methods of International Competitions Testing (ISEF) in which students from Saudi Arabia participate.

Keywords: Science, Primary stage, Stem

International Journal of Educational and Psychological Studies – Vol. 4, No. 1, 2018, pp. 136 –159
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130
Available online at http:// www.refaad.com

درجة توافر أبعاد القيادة الخادمة لدى مُديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الظاهرة في سلطنة عُمان في ضوء نموذج لوب(Laub Modle)

حسام الدين السيد محمد ابراهيم

المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية– مصر
h.ibrahim@unizwa.edu.om

سعيد بن راشد بن علي الشهومي

وزارة التربية والتعليم - سلطنة عُمان

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على درجة توافر أبعاد القيادة الخادمة لدى مُديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الظاهرة في سلطنة عُمان في ضوء نموذج لوب ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٢٠٨) معلمين ومعلمات. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة توافر أبعاد القيادة الخادمة لدى مُديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الظاهرة في سلطنة عُمان في ضوء نموذج لوب جاءت كبيرة بشكل عام، وكبيرة أيضًا في جميع المحاور وهي: (تقدير الآخرين– تنمية الأفراد – بناء المجتمع المدرسي– إظهار الأصالة– توفير القيادة – المُشاركة في القيادة)، كما كشفت النتائج أيضًا عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى إلى متغيري سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، ولكن وجدت هذه الفروق في متغير الجنس ولصالح الإناث .

الكلمات المفتاحية: القيادة الخادمة، مُديري المدارس، التعليم الأساسي، نموذج لوب، سلطنة عُمان.

المقدمة:

تُعد الإدارة المدرسية محورًا رئيسًا وركيزة أساسية في نجاح العملية التعليمية بالمدارس نظراً لما تقوم به من مهام ومسئوليات وأدوار متعددة ، حيث إنها مسئولة عن إدارة الموارد البشرية والمادية المدرسية، وتوفير بيئة تعليمية ثرية وجاذبة وداعمة لتعليم وتعلم الطلبة، والإشراف على تنفيذ المناهج الدراسة وتوفير مُتطلباتها، وتدعيم الشراكات الفعالة مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي بما يتضمنه من أفراد ومؤسسات ومُنظمات ووكالات.

ولا يُمكن للإدارة المدرسية القيام بهذه المهام والمسئوليات والأدوار إلا من خلال ممارسة مُديري المدارس لأنماط مُتميزة من القيادة، ويُعتبر نمط القيادة الخادمة من أنماط القيادة المُتميزة حيث يركز فيها القائد في عمله على إدارة التحديات التنظيمية من خلال تقديم مصلحة المُشاركين والمُهتمين بالعملية التعليمية على مصلحته الشخصية، والاهتمام بتقديم الخدمات الشاملة والمتنوعة للأفراد والمدرسة والمجتمع. (Reed & et.al. ,2011,416) بالإضافة إلى الحرص على تحقيق الفوائد والمنافع لمدرسته من خلال التنمية المهنية لهيئة العاملين للارتقاء بمعارفهم ومهاراتهم وقدراتهم واتجاهاتهم المهنية ، ونشر الوعي المهني بينهم، وجعلهم يشاركون في صُنع القرارات ، وتدعيم العلاقات الإنسانية بين مختلف المُشاركين في العملية التعليمية. (Fischer & De Jong ,2017,59)

وتأتي أهمية القيادة الخادمة في كونها تلبي احتياجات العاملين المهنية وتستجيب لرغباتهم، وتمنحهم الصلاحيات والسلطات اللازمة للقيام بواجباتهم الوظيفية، وتُتيح لهم فرص المُشاركة في صُنع القرارات المدرسية، وتشجعهم على طرح المُبادرات والإبداع والابتكار في العمل، وتوفر لهم بيئة آمنة وجاذبة ومُدعمة ومُشجعة ، وتدعم بينهم العمل بروح الفريق في كافة ميادين ومجالات العملية التعليمية، وهذا ينعكس إيجاباً على سلوكياتهم فيكونون أكثر نشاطًا والتزامًا وانتماءً وولاءً تنظيميًا في بيئة العمل المدرسية. (Stewart.,2017,2-3)

كما تزيد القيادة الخادمة الثقة التنظيمية للعاملين بالمدرسة ثقة في أنفسهم وفي الآخرين، وتهتم بتحسين وتطوير العملية التعليمية وتحقيق الجودة والتميز في الأداء، والاهتمام بتوقعات العاملين، وإيجاد ثقافة تنظيمية إيجابية تدعم أداءهم المهني، وجعلهم يشعرون بالرضا الوظيفي في أداء واجباتهم المهنية. (Afaq& et.al.,2017,1032) وتقوية إحساسهم بالأمان النفسي من خلال الدعم والرعاية والاهتمام والعدالة والموضوعية، وإزالة كافة العوائق التي تحول التواصل الفعال بين كافة العاملين، وإتاحة الفرصة لهم للحوار والمناقشة، وتشجيعهم على تقديم المُساهمات والمُقترحات والتعليقات والتي تكون موضع تقدير واحترام. (Erkutlu&Chafra,2015,31)

وبالإضافة إلى ما سبق تؤثر القيادة الخادمة في المُناخ التنظيمي بصورة إيجابية، فتجعل العاملين أكثر إيجابية وتفانياً في بيئة العمل، ويقومون بالمهام والمسئوليات والواجبات الوظيفية الصعبة دون خوف أو تردد، ويكونون أكثر التزاماً تنظيمياً، وعدم الإحساس بالإجهاد في العمل، والشعور بالفخر والانتماء والولاء للمُنظمة، وتحقيق مستويات عالية من الإنجاز، والرغبة القوية في البقاء في العمل والاستمرارية فيه. (Jaramillo &et.al.,2010,2-3)

وترجع فكرة القيادة الخادمة إلى العالم روبرت جرينليف حيث إنه أول من تحدث عن مفهوم القيادة بالخدمة في مقالته الشهيرة الخادم كقائد The servant as leaderعام ١٩٧٠م، والمؤسسة كخادم The Institution as Servant عام ١٩٧٢م، والأمناء كخادمينTrustees as Servants عام ١٩٧٢م، وفي كتابه القيادة الخادمة: رحلة في طبيعة النفوذ الشرعي والعظمة servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness. عام ١٩٧٧م . (Fields& et.al.,2015,93; Parris & Peachey,2013,4)

وذكر جرينليف أن نمط القيادة الخادمة هو أفضل وأصعب اختيار، حيث يحرصون على تنمية وتطوير من يعملون معهم، ويصبحون أكثر حرية وانفتاحًا في الفكر، وأكثر استقلالية لمؤسساتهم ، وأكثر تأثيرًا في الآخرين، وأكثر مراعاة لتنوعهم واختلافهم. (Luqman& et.al.,2017,170)

ويصف جرينليف القائد الخادم بأنه قائد فوق العائدة يقود بفعالية فريق العمل ويعمل كواحد منهم، ويركز في عمله على تحقيق الأهداف والتعامل بجدية مع كافة القضايا والمُشكلات في بيئة العمل، ويتأمل ويتفكر جيدًا في كافة الممارسات التي يقوم بها. (Moll& Kretzschmar,2012,196) وحدد جرينليف عدة أبعاد للقيادة الخادمة تتمثل في العقلانية والحكمة، والحرية والاستقلال الذاتي، والإيثار، والمُعالجة، والتخطيط المُقنع، والتنظيم الإداري المُتميز، وتقديم مصلحة الآخرين على مصلحته الشخصية. (Hayden,2011,5)

وقد قام كثير من الباحثين بوضع نماذج للقيادة الخادمة استفادة من نموذج روبرت جرينليف، حيث وضع سبيرس Spears عامي ١٩٩٥، ١٩٩٨م نموذجاً تضمن عشر سمات رئيسة للقائد الخادم تتمثل في الاستماع والإصغاء، والتأثير العاطفي،

والمُعالجة، والوعي والإدراك، والإقناع، وتصور المُستقبل، والبصيرة والفراسة والحكمة، وتيسير إدارة الخدمة، والالتزام بالتنمية المهنية العاملين ، وبناء المجتمع المؤسسي وفق أسس وقواعد علمية سليمة . (Bufalino,2017,134)

وقام لوب Laub عام ١٩٩٩م بوضع نموذجاً متميزًا للقيادة الخادمة تضمن ستة أبعاد رئيسة هي تقدير الآخرين، وتنمية الأفراد، وبناء المجتمع، والأصالة، وتوفير القيادة، والمُشاركة في القيادة. (Van Dierendonck,2011,1241) وفي نفس العام قدم فيلينج وآخرين Farling et al نموذجًا جديداً للقيادة الخادمة تضمن خمسة أبعاد هي: الرؤية، والتأثير، والمصداقية، والثقة، وتيسير شئون الخدمة. (Vondey,2010,6)

كما قام روسل وستونRussell and Stone عام ٢٠٠٢م بوضع نموذجًا للقيادة الخادمة تضمن إحدى عشرة سمة هي: التواصل، والمصداقية، والقدرة، وتيسير شئون الخدمة، والرؤية، والتأثير، والإقناع، والاستماع، والتشجيع، والتعليم، والتفويض. (Rachmawatia& , Lantub, 2014,390)

وفي عام ٢٠٠٣م قام باتريسون Patterson بتقديم نموذجًا للقيادة الخادمة اشتمل على سبعة مجالات رئيسة هي: المودة والتعاطف، والتواضع، والإيثار، والثقة، والتمكين، وتيسير شئون الخدمة . (Olesia &et.al.,2013,88)

أما هيريرت Ehrhart فقد طرح نموذجه عام ٢٠٠٤م وتضمن سبعة مجالات هي: بناء وتشكيل العلاقات مع العاملين، ومساعدة العاملين على النمو والنجاح، ويمتلك مهارات مفاهيمية، وتمكين هيئة العاملين، والتصرف بشكل أخلاقي، والاهتمام بالعاملين في المقام الأول، وإيجاد قيمة ومنزلة مهنية للعاملين في المؤسسة. (Hunter &et.al.,2013,318) وفي عام ٢٠٠٥م قدم دينس وباكورنيا Dennis & Bocarnea نموذجهما للقيادة الخادمة تضمن خمسة أبعاد رئيسة هي:التمكين، والثقة، والتواضع، والمودة، والرؤية. (Van Dierendonck,2011,1241)

في حين قام وباربيتو وويلر Barbuto and Wheeler عام ٢٠٠٦م بوضع نموذجًا تضمن خمسة أبعاد تتمثل في الإيثار والتضحية من أجل الآخرين، والملاذ والملجأ العاطفي، والحكمة والتدبر، والتخطيط المُقنع، وتسهيل إدارة الخدمة وتنفيذها. وفي عام ٢٠٠٨م قدم ونج وديفي Wong & Davey نموذجاً تضمن خمسة مجالات رئيسة هي:التركيز على تقديم الخدمة(الخدمة في القلب)، وتيسير شئون الخدمة، وتنمية الآخرين، والاستشارة، ومُشاركة الآخرين، والإلهام، والتأثير على الآخرين، ونموذجاً في النزاهة، والأصالة. (Hunter &et.al.,2013,117)

كما قدم كل من ليدن ووين وذاو وهندرسون Liden, Wayne, Zhao and Henderson عام ٢٠٠٨م نموذجًا اشتمل على ثمانية أبعاد تتضمنت المُعالجة العاطفية، وإيجاد قيمة للعاملين في المجتمع المؤسسي، ومساعدة العاملين على النمو والنجاح، وامتلاك المهارات المفاهيمية، والاهتمام بالعاملين في المقام الأول، والتصرف بشكل أخلاقي، وتمكين هيئة العاملين من خلال منحهم الصلاحيات والسلطات. (Smith &et.al.,2016,37)

وعرض كل من ساندیجیا وسیروس وسانتورا Sendjaya, Sarros and Santora نموذجًا للقيادة الخادمة عام ٢٠٠٨م اشتمل على سبعة أبعاد رئيسة هي: التطوع، والأصالة، والاهتمام بالعاملين وتنميتهم، وتدعيم العلاقات، والمبادئ الأخلاقية المسئولة، والروحانية المُتسامية، والتأثير. (Green&et.al.,2015,78)

كما عرض فان ديرندرك ونيوجتين Van Dierendonck and Nuijten عام ٢٠١١م نموذجاً تكون من ثمانية مجالات هي: التمكين الإداري للعاملين، والتمهل والتدبر، والأصالة، والقبول الشخصي، والمُحاسبة والمُساءلة، والتواضع، والشجاعة، وتيسير إدارة الخدمة . (Gandolf & et.al.,2017,357)

ويعتبر نموذج لوب في القيادة الخادمة من النماذج المُتميزة في هذا المجال كونه كان نتيجة أطروحة دكتوراة، بالإضافة إلى استخدامه أسلوب دلفاي في التوصل إليه من خلال تطبيقه على عدد (٨٤٧) خبيراً في (٤١) مؤسسة تعليمية وإدارية. (Rachmawatia& , Lantub, 2014,393)

ويشتمل هذا النموذج على ستة أبعاد، الأول تقدير الآخرينValues people من خلال احترامهم والثقة بهم وتلبية احتياجاتهم المهنية والاستماع باهتمام إليهم، والإيمان بإمكاناتهم وقدراتهم، والحرص على أن يسود السعادة والمودة بين العاملين؛

وتضمن البعد الثاني تنمية الأفراد Develops people من خلال تنميتهم مهنياً، وتوفير بيئة مدرسية جاذبة ومُشجعة على العمل، وتدعيم الإبداع والابتكار، والقدوة والمثل الذي يُحتذى به من قبل هيئة العاملين. (Laub,1999,11)

أما البعد الثالث فكان بناء المجتمع Builds community وتضمن تنمية العلاقات الإنسانية بين كافة العاملين بالمؤسسة، وتدعيم العمل التعاوني من خلال بناء وتشكيل فرق العمل، وتقدير تنوع الأفراد ومراعاة الفروق الفردية بينهم؛ واشتمل البعد الرابع على إظهار الأصالة Displays authenticity من خلال الانفتاح الفكري على كافة القضايا، والرغبة العميقة في التعلم من الآخرين، وتدعيم الثقة بين الأفراد، وإظهار المسئولية تجاه العاملين. (Russell, 2014,67)

في حين تناول البعد الخامس توفير القيادةProvides leadership من خلال امتلاكه رؤية مُتميزة للمستقبل، وتشجيع المُبادرات، وتحديد الأهداف، وتشجيع الآخرين على مواجهة المخاطر؛ كما تضمن البعد السادس المشاركة في القيادة Shares leadership واشتمل على تسهيل مُشاركة العاملين في صُنع القرارات، ومنحهم الصلاحيات والسلطات لأداء أعمالهم، وتشجيعهم على مواجهة المخاطر. (Jeffrey A.& Justin A., 2006,1311)

وفي سلطنة عُمان حدد دليل مهام الوظائف المدرسية والأنصبة المعتمدة لها الصادر عن وزارة التربية والتعليم(٢٠١٥، ١٠-١٢) عدداً من المهام والمسئوليات القيادية لمُديري المدارس تتعلق بالقيادة الخادمة للطلبة وهيئة العاملين بالمدرسة وأولياء الأمور وأعضاء المُجتمع المحلي، فبالنسبة للطلبة يشرف على تلبية احتياجاتهم التعليمية والاجتماعية والصحية والنفسية ، ويشرف على تفعيل الأنشطة التربوية داخل المدرسة وخارجها ، ويشرف على تنفيذ البرامج الإثرائية والعلاجية مع المعلمين الأوائل لمساعدة الطلبة بمختلف فئاتهم على تطوير تحصيلهم الدراسي، ويعمل على غرس القيم والأخلاق الحميدة في المدرسة؛ وبالنسبة لهيئة العاملين يعقد اجتماعات دورية مع الهيئة التدريسية والإدارية والفنية لتطوير العمل المدرسي، ويشارك في تنفيذ زيارات إشرافية لأعضاء الهيئة التدريسية والوظائف المرتبطة بها، ويشارك في التخطيط لبرامج الإنماء المهني للهيئة التدريسية والوظائف المرتبطة بها، وتنفيذها، ومتابعة أثرها، ويرشح أعضاء الهيئة التدريسية والوظائف المرتبطة بها للدراسات التخصصية حسب المتاح من فرص تأهيلية، وينمي ثقافة الابتكار لدى العاملين بالمدرسة، ويعمل على تعزيز الانتماء والولاء الوطني والوظيفي للعاملين بالمدرسة؛ وفي مجال أولياء الأمور والمجتمع المحلي يوثق التعاون بين المدرسة والبيت والمجتمع المحلي، ويفعّل أدوار مجالس الآباء والأمهات وأدوار المدرسة كمؤسسة تربوية لخدمة المجتمع والاستفادة من الإمكانات المتاحة فيها لخدمة العملية التربوية والتعليمية، ويجري التنسيق والاتصالات مع مؤسسات المجتمع المحلي ويعمل على ربط المدرسة بالمجتمع المحيط ويستثمر إمكانياته لتحقيق أهداف المدرسة.

كما اهتمت وزارة التربية والتعليم ببرامج إعداد مّديري المدارس من خلال المركز التخصصي للمعلمين، وتدريبهم على كثير من الموضوعات التي تدعم القيادة الخادمة مثل : مداخل وأساليب القيادة المُعاصرة، ومجتمعات مدارس القرن الحادي والعشرين، وتعزيز ثقافة التعاون مع المعلمين وأولياء الأمور والمجتمع المحلي من خلال العمل الفريقي، وتحسين وتطوير الآداء المدرسي، وإدارة التغيير، والبحث العلمي، ومعايير القيادة المدرسية، وأساليب التعلم النشط، والهياكل التنظيمية المدرسية . (وزارة التربية والتعليم،٢٠١٦، ٢٩)

بالإضافة إلى ما سبق اهتمت المُديريات العامة للتربية والتعليم بالمُحافظات بتنمية مُديري المدارس مهنياً في مجالات عديدة تساعدهم على القيام بأدوار القيادة الخادمة، ويتضح ذلك من خلال تحليل برامج الإنماء المهني التي نفذتها المُديريات أعوام (٢٠١٣، ٢٠١٤ب، ٢٠١٥ ، ٢٠١٦ب، ٢٠١٧ ب، ٢٠١٨) ، حيث تضمنت هذه البرامج الموضوعات الآتية: الكفايات الإدارية، والمؤشرات التربوية وتوظيفها في العملية التعليمية، والمهارات الأساسية لمديري المدارس، وكفايات الإدارة المدرسية الحديثة، ومهارات الاتصال والتواصل، وبناء العلاقات الإنسانية بين العاملين، وتطوير الأداء المدرسي، ومتابعة أداء المُعلمين، وتحسين مستوى التحصيل الدراسي للطلبة، والتمكين من أجل التمهين، والمدرسة كمنظمة مُتعلمة، وآليات تجويد العمل المدرسي، وممارسات عملية في التخطيط الاستراتيجي، وتنمية المهارات الإدارية والإشرافية، وأخلاقيات مهنة التعليم، وتنمية المهارات القيادية في مجال بناء وقيادة فرق العمل المدرسية، والإبداع الإداري، وتقويم الأداء المؤسسي، والمهارات الأساسية للإدارة المدرسية الفعالة، والجدول

المدرسي المحوسب، وتنمية المهارات التدريبية لمديري المدارس، ومقومات الإدارة المدرسية الفعالة، والبوابة التعليمية، وتطبيق جودة الأداء من خلال نظام تطوير الأداء المدرسي، وتطوير مهارات وكفايات مديري المدارس، ومهارات حل المشكلات، والاعتماد الأكاديمي (نموذج الجودة الأوروبي)، والمخصصات المالية المدرسية، والبيئة المدرسية الجذابة، ومدير المدرسة المعاصر، والمستجدات التربوية الحديثة، إدارة العلاقات ، وإعداد المدربين.

ونظراً لأهمية القيادة الخادمة فقد تناولتها كثير من الدراسات السابقة العربية حيث أشارت نتائج دراسة أبو تينة وآخرين (٢٠٠٧) إلى أن درجة ممارسة مديري ومّديرات مدارس الزرقاء في الأردن للقيادة الخادمة جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظر المُعلمين، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة من المُعلمين للقيادة الخادمة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى إلى مُتغيري النوع والمؤهل العلمي، بينما توجد هذه الفروق في متغير الخبرة ولصالح الخبرة الطويلة.

وكشفت نتائج دراسة معشر (٢٠١٤) أن مستوى ممارسة مديري مدارس الأمانة العامة للمؤسسات التربوية في عمان للقيادة الخادمة من وجهة نظر المُعلمين كان متوسطًا، ووجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى ممارسة مديري مدارس الأمانة العامة للقيادة الخادمة ومستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى المّعلمين في هذه المدارس، كما كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى ممارسة مديري مدارس الأمانة العامة للقيادة الخادمة تعزى لمُتغير الجنس ولصالح الذكور، وللخبرة لصالح الخبرة من ٥-١٠سنوات، وفي مُتغير المؤهل العلمي لصالح حملة البكالوريوس.

وتوصلت نتائج دراسة النشاش والكيلاني (٢٠١٥) إلى تطوير مدونة أخلاقية للقيادة الخدمية التربوية في الأردن تعتمد على ثمانية مبادئ هي: الإصغاء، التعاطف، الوعي، الإقناع التصور، والبصيرة، والإشراف، والالتزام بنماء الآخرين، وبناء المجتمع، وحظيت هذه المبادئ بدرجة موافقة عالية من القيادات التربوية الأردنية.

وأظهرت نتائج دراسة عبد الفتاح وأبو سيف (٢٠١٦) وجود قصور في دور القيادة الخادمة في تحقيق التماثل مع الهوية التنظيمية بمدارس التعليم قبل الجامعي في مصر يتمثل في قلة تقديم المُدير اهتمامات الآخرين على اهتماماته، وقلة مراعاة الحالة النفسية للعاملين في التكليفات اليومية، وقلة اللجوء إلى المُدير في الأمور الحزينة، وقلة تفويض المُدير الصلاحيات للعاملين، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين القيادة الخادمة والتماثل مع الهوية التنظيمية.

وأبرزت نتائج دراسة حلبي (٢٠١٦) أن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية للقيادة الخادمة كانت كبيرة بشكل عام، وفي مجالات الدراسة الخمسة وهي الخصائص الشخصية، والخصائص الموجهة نحو الآخرين، والخصائص الموجهة نحو المهمة، والخصائص الموجهة نحو العمليات، والسلوك التنظيمي للقيادة، كما أبرزت النتائج وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى ممارسة مديري مدارس للقيادة الخادمة والتنمية المهنية للمعلمين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة تُعزى لمُتغير الجنس ولصالح الإناث، ومتغير الخبرة لصالح أكثر من ١٠ سنوات.

وخلصت نتائج دراسة صلاح الدين (٢٠١٦) إلى أن بنية القيادة الخادمة لدى مُديري المدارس المصرية تتضمن ثلاثة أبعاد أساسية هي: الرعاية والتخطيط المُقنع، والإيثار والتلاحم العاطفي، والحكمة، وأن تقدير المُعلمين لممارسة مُديري المدارس لأبعاد القيادة الخادمة جاء بدرجة منخفضة في الأبعاد السابقة.

كما اهتمت بها كثير من الدراسات السابقة الأجنبية بالقيادة الخادمة حيث توصلت نتائج دراسة اكانديو (Ekundayo,2010) إلى نموذج للقيادة الخادمة للمؤسسات التعليمية في بلاد غرب أفريقيا مثل غانا ونيجريا يرتكز على عشر سمات رئيسة هي: الاستماع، والتعاطف، والرعاية والاهتمام والمُعالجة، والوعي، والإقناع، والإطار المفاهيمي، وتيسير شئون الخدمة، والالتزام نحو نمو الأفراد، وبناء المجتمع.

وأشارت نتائج دراسة نينيبر (Nienaber,2014) إلى أن مُديري المدارس كقيادات خادمة يُمكنون الهيئات التدريسية والإدارية في مدارس جنوب أفريقيا ويمنحونهم السلطات والصلاحيات لأداء واجباتهم الوظيفية، فضلاً عن توفير لهم برامج تنمية

مهنية مستمرة للارتقاء بأدائهم المهني، بالإضافة إلى تمكينهم من المُشاركة في عمليات التحسين والتطوير المدرسي، وتقديم مصلحة الآخرين على مصالحهم الشخصية، وتدعيم الثقة والاحترام بينهم وبين العاملين بالمدارس.

وكشفت نتائج دراسة تشان وسو (Chan & So,2014) عن وجود اهتمام من قبل السلطات التعليمية في هونج كونج بتدريب مُديري المدارس الثانوية على القيادة الخادمة، وأن مُديري المدارس كقيادات خادمة تهتم بالاستماع بفعالية إلى المُشاركين في العملية التعليمية، ويدعمون العمل الفريقي والتنمية المهنية للعاملين، ويقنعون العاملين بالمُشاركة الفعالة في بناء المُجتمع المدرسي من خلال المُناقشات والحوارات والمُمارسات والتفكير، فضلاً عن تسيير شئون الخدمات المدرسية.

وأكدت نتائج دراسة استريب وأودونجو (Striepe& O'Donoghue,2014) أن مُديري المدارس كقيادات خادمة في مدارس غرب أستراليا يقومون بتيسير شئون الخدمات المدرسية للطلبة وهيئة العاملين والمجتمع المُحيط بالمدرسة، ويقومون ببناء علاقات إنسانية فعالة ويُدعمونها ويحافظون عليها، ونشر ثقافة العمل الجماعي من خلال بناء وتشكيل فرق العمل، وبناء رؤية عامة مُشتركة تجمع العاملين على تحقيق أهداف مُحددة، وتمكينهم من خلال منحهم السلطات والصلاحيات، ويكونون نموذجاً يُحتذى به ، ومُلهمين للآخرين.

وأبرزت نتائج دراسة فيشر ودي جونغ (Fischer& De Jong,2014) وجود علاقة ارتباطية موجبة بدرجة عالية بين سلوك مّديري المدارس العُليا في جنوب دايكوتا بالولايات المُتحدة الأمريكية كقيادات خادمة وبين الرضا الوظيفي للمُعلمين في مجالات الدراسة الثمانية وهي: التمكين، والتواضع، والأصالة، والتمهل والتريث، وتيسير شئون الخدمة، والشجاعة، والمساءلة، والتسامح، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة من المعلمين تُعزى إلى مُتغيرات الجنس وسنوات العمل والمؤهل العلمي.

وأظهرت نتائج دراسة مامو (Mamo,2016) أن مديري المدارس الثانوية في أديس أبابا بأثيوبيا يمارسون القيادة الخادمة بدرجة كبيرة ، حيث إنهم يقدرون ويحترمون مجتمعهم المدرسي، ويدعمون التواصل الفعال بين كافة المُشاركين في العملية التعليمية من طلبة ومعلمين وغيرهم، والأصالة، والأخلاقيات، ويهتمون بالجانب الإنساني، والاستماع الجيد، ويمتلكون الرؤية المستقبلية لمدرستهم، ومتعاطفون، والحرية في التفكير والأداء ومنح السلطات للعاملين، وتيسير شئون الخدمة، وبناء فرق عمل منسجمة، والرعاية والاهتمام بهيئة العاملين.

وبينت نتائج دراسة المهدي وآخرين (Al-Mahdy& et.al.,2016) أن دور مّديري المدارس كقيادات خادمة في تحقيق الرضا الوظيفي للمُعلمين بسلطنة عُمان جاء بدرجة متوسطة، وأن العوامل التنظيمية في القيادة الخادمة مثل تيسير شئون الخدمة والحكمة أكثر تأثيرًا على الرضا الوظيفي للمعلمين من العوامل الشخصية مثل المُعالجة والاهتمام، والاتصال والإيثار، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة من المُعلمين تُعزى لمُتغير الجنس ولصالح الإناث.

وخلصت نتائج دراسة تشانغ وآخرين (Chang& et.al.,2016) وجود علاقة إيجابية بين أدوار مّديري المدارس الابتدائية كقيادات خادمة في مدينة تاينان في تايوان وبين السلوك التدريسي الإبداعي للمُعلمين.

في حين أوضحت نتائج دراسة سيزن (Sisan,2017) أن درجة ممارسة ميري المدارس الثانوية للقيادة الخادمة في تايلاند جاءت بدرجة كبيرة بشكل عام، وكبيرة جدًا في أبعاد التعبيرات الأخلاقية، ودعم القيادة، واستخدام القيادة بالمُشاركة، وكبيرة في بعد تنمية المجتمع المدرسي، ومتوسطة في بعدي تقدير الآخرين، وتنمية الآخرين.

وكشفت نتائج دراسة تُركمِن وجول (Türkmen& Gül ,2017) أن درجة تأثير القيادة الخادمة لدى مُديري المدارس الثانوية في تركيا على الالتزام التنظيمي للمعلمين جاءت بدرجة متوسطة، وأن ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الخادمة جاءت بدرجة قليلة في سمات التسامح والتمكين ، وعالية في التماثل التنظيمي ودمج العاملين في المدرسة.كما كشفت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة من المُعلمين تُعزى لمتغيرات الجنس والخبرة .

أما نتائج دراسة آفاق وآخرين (Afaq & et.al.,2017) فخلصت إلى وجود علاقة إيجابية بين القيادة الخادمة وبين الرضا الوظيفي للمُعلمين في كوتلي آزاد بكشمير الباكستانية في أبعاد التمكين، والتريث والتمهل، والشجاعة، والأصالة، والتواضع، وتيسير شئون الخدمة

وأكدت نتائج دراسة ماكميلان (McMillan,2017) أن مُديري المدارس الابتدائية في شمال غرب الولايات المتحدة الأمريكية يمارسون القيادة الخادمة بدرجة كبيرة ، ويشجعون المعلمين على التمسك بوظائفهم والبقاء في مدارسهم، ويدعمون العلاقات الإنسانية بينهم، ويتواصلون بفعالية مع المعلمين وغيرهم من المُشاركين في العملية التعليمية، ويبنون الثقة بينهم، ويوفرون بيئة مدرسية جاذبة ومناخ تنظيمي يحفز على الإبداع والتميز في العمل.

مشكلة الدراسة:

أشارت نتائج بعض الدراسات السابقة إلى وجود نوع من القصور في أداء مُديري المدارس العُمانية كقيادات خادمة، حيث توصلت نتائج دراسة إبراهيم والبوسعيدي (٢٠١٦، ٢٤٤) إلى عزوف مدير المدرسة عن اتباع القيادة التشاركية والديمقراطية، وسيطرة النواحي الإدارية والتنظيمية على الاجتماعات بين مدير المدرسة والمعلمين، وندرة منح مدير المدرسة التفويض أو التمكين في بعض الصلاحيات للمعلمين، ونظرة مدير المدرسة السلبية تجاه مبادرات المعلمين في التجريب والتطبيق.

وكشفت نتائج دراسة الصوافي والفهدي والحارثية (٢٠١٤، ١٠٦-١٠٨) قصور دور مدير المدرسة في الإشراف على إعداد الخطة السنوية لمركز مصادر التعلم، ووضع خطط للزيارات الصفية، ووضع خطط التوجيه المهني، ومساعدة المعلمين في تخطيط الأنشطة اللاصفية ومتابعة تنفيذها، ومساعدة المعلمين في وضع الخطط السنوية للمناهج الدراسية، وتنفيذ برامج التدريب والتطوير المناسبة للعمل، وتصميم أدوات يمكن استخدامها في تقويم أداء العاملين، وتطوير أساليب الرقابة الإدارية الفعالة وأدواتها لتحقيق الجودة في الأداء، و استخدام التقويم الجماعي بدلا عن التقويم الفردي للعاملين .

وأظهرت نتائج دراسة البراشدية (٢٠١١، ٨٠) أن دور الإدارة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عُمان جاء بدرجة ضعيفة في مجالات توفير مناخ مدرسي مناسب، والحقوق والواجبات والقيم العامة والمشاركة المُجتمعية، ومتوسط في مجال الانتماء.

وتأسيساً على ما سبق يمكن أن تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلين الآتيين:

١. ما درجة توافر أبعاد القيادة الخادمة لدى مُديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الظاهرة في سلطنة عُمان في ضوء نموذج لوب(Laub Modle) ؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة من المُعلمين تُعزى إلى متغيرات الجنس ، وسنوات الخبرة ، والمؤهل العلمي ؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

١. التعرف على درجة توافر أبعاد القيادة الخادمة لدى مُديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الظاهرة في سلطنة عُمان في ضوء نموذج لوب(Laub Modle).
٢. تحديد وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة من المُعلمين تُعزى إلى متغيرات الجنس ، وسنوات الخبرة ، والمؤهل العلمي.

أهمية الدراسة:

تمثلت أهمية هذه الدراسة في كونها يمكن أن تفيد مُديري المدارس وغيرهم من العاملين بالمدرسة في التعرف على نمط القيادة الخادمة عامة ونموذج لوب خاصة، وما يمكن للإدارة المدرسية تحقيقه من استخدام هذا النمط وانعكاساته على أداء الطلبة

وهيئة العاملين وكذا أولياء الأمور والمجتمع المحلي، ومن ثم تحقيق أهداف العملية التعليمية بكفاءة وفعالية، بالإضافة إلى ما يمكن أن تمثله من أهمية للمسئولين في وزارة التربية والتعليم والمُديريات التعليمية التابعة لها من توفير المتطلبات المادية والبشرية لتطبيق هذا النمط من القيادة ولا سيما في برامج إعداد مُديري المدارس وتنميتهم مهنياً.

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة في الاتي:

١. **الحدود الموضوعية:** حيث اقتصرت على القيادة الخادمة وفق نموذج لوب وتضم ستة مجالات هي:(تقدير الآخرين– تنمية الأفراد – بناء المجتمع المدرسي– إظهار الأصالة– توفير القيادة – المُشاركة في القيادة).
٢. **الحدود البشرية:** حيث اقتصرت على المُعلمين.
٣. **الحدود المكانية:** حيث اقتصرت على المدارس الحكومية بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان.
٤. **الحدود الزمنية:** حيث أُجريت الدراسة الميدانية في الفصل الثاني من العام الدراسي٢٠١٧/٢٠١٨م.

مصطلحات الدراسة:

١. القيادة الخادمة:

تُعرف القيادة الخادمة بأنها "شعور وإحساس طبيعي بالرغبة القوية والحقيقية لدى الفرد لتقديم الخدمات للآخرين". (Baldonado,2017,35)

كما تُعرف بأنها" نمط من أنماط القيادة يؤكد على تمكين هيئة العاملين ومساعدتهم على النمو الذاتي، وتوفير لهم التنمية المهنية المُستمرة، وتلبية احتياجاتهم والاستجابة لمطالبهم، وتقديم مصلحة الآخرين على المصلحة الشخصية". (Sahawneh & Benuto ,2018,111)

وبالإضافة إلى ما سبق تُعرف بأنها"هي الشكل الأخلاقي للقيادة الكاريزمية التي تشتمل على مجموعة من العناصر تتمثل في التواضع وقوة العلاقات، والاستقلالية، والتنمية الأخلاقية لهيئة العاملين، والتوجه نحو تحقيق الخدمة". (Doraiswamy ,2018,180)

وتُعرف أيضاً على أنها" أسلوب قيادي يعتمد على الخدمة المُتمركزة على الآخرين وتمكينهم من النمو والتطور، والاعتماد على الحكمة والمعرفة والخبرة في صُنع واتخاذ القرارات". (Doraiswamy ,2010,5)

وبناءً على ما سبق تُعرف القيادة الخادمة إجرائيًا على أنها نمط قيادي يتبعه مُديرو مدارس التعليم الأساسي في محافظة الظاهرة في سلطنة عُمان، ويرتكز هذا النمط على تقديم الخدمات لكافة المُشاركين والمُهتمين بالعملية التعليمية من هيئة العاملين بالمدرسة، والطلبة، وأولياء الأمور، وأعضاء المجتمع المحلي، بالإضافة إلى إشراكهم في صنع واتخاذ القرارات المدرسية، وعمليات التحسين والتطوير والتغيير لتحقيق أهداف العملية التعليمية بجودة وتميز.

٢. نموذج لوب في القيادة الخادمة :

هو نموذج للقيادة الخادمة وضعه لوب عام ١٩٩٨م تضمن ستة أبعاد رئيسة هي: تقدير واحترام الآخرين، وتنمية الأفراد، وبناء المجتمع المدرسي، وإظهار الأصالة، وتوفير القيادة ، والمُشاركة في القيادة. (Olesia &et.al.,2014,76)

الإجراءات المنهجية للدراسة:

وتمثلت الإجراءات المنهجية للدراسة في الآتي:

منهج الدراسة:

اتبع الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي حيث إنه " أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميًا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة". (الكسباني، ٢٠١٢، ٨٦).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة الظاهرة في سلطنة عُمان والبالغ عددهم (٥٤٠) معلماً ومعلمة وفقاً لإحصاء وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٧م.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة، حيث تم توزيع (٢٤٠) استبانة وبلغ عدد الاستبانات المسترجعة (٢٢١) استبانة، وتم استبعاد (١٣) استبانة غير مكتملة البيانات، وأصبحت العينة النهائية (٢٠٨) معلماً ومعلمة أي بنسبة (٣٨,٥%) من مجتمع الدراسة ، والجدول (١) يوضح العينة حسب متغيرات الدراسة:

جدول (١): عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	المستوى	العدد	النسبة(%)
النوع	ذكر	١٠٠	%٤٨,١
	انثى	١٠٨	%٥١,٩
	المجموع	٢٠٨	%١٠٠
المؤهل	بكالوريوس	١٧٧	%٨٥,١
	ماجستير	٢٩	%١٣,٩
	دكتوراه	٢	%١,٠
	المجموع	٢٠٨	%١٠٠
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٨	%٣,٨
	من ٥ الى اقل من ١٠ سنوات	٤٧	%٢٢,٦
	١٠ سنوات واكثر	١٥٣	%٧٣,٦
	المجموع	٢٠٨	%١٠٠

أداة الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بإعداد أداة الدراسة بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة حيث تكونت الاستبانة في صورتها الأولية قبل التحكيم (٥٥) فقرة ، وبعد التحكيم وصلت إلى(٤٩) فقرة ، موزعة على ستة محاور رئيسة، وكل محور يندرج تحته عدد من الفقرات. والجدول (٢) يوضح المحاور الستة وعدد فقرات كل منها ونسبتها المئوية.

جدول (٢): توزيع محاور الدراسة و فقرات كل منها و النسب المئوية للفقرات

م	المحور	عدد الفقرات	النسبة المئوية (%)
١	تقدير الآخرين	٩	%١٨,٣
٢	تنمية الأفراد	٧	%٨,١
٣	بناء المجتمع المدرسي	٦	%١٢,٢
٤	إظهار الأصالة	٩	%١٨,٣
٥	توفير القيادة	١٠	%٢٠,٤
٦	المُشاركة في القيادة	٨	%١٦,٣
المجموع		٤٩	%١٠٠

صدق الأداة:

للتحقق من صدق الأداة تم عرضها على مجموعة من المُحكمين من ذوي الخبرة والمختصين في الإدارة التعليمية، وبلغ عددهم سبعة محكمين، وذلك في كلية التربية جامعة السلطان قابوس وقسم التربية والدراسات الإنسانية بجامعة نزوى في سلطنة عُمان، وقد عادت الاستبانات المحكمة جميعها، وأجمع المحكمون على صدقها، وملائمتها لقياس الأبعاد التي وضعت من أجلها، وذلك بعد إجراء التعديلات المناسبة في ضوء ملاحظات المحكمين وتوجيهاتهم.

ثبات أداة للدراسة:

قام الباحثان باستخدام معامل ألفا كرونباخ لاستخراج معامل الثبات، حيث تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية بلغت (٤٠) معلمًا ومعلمة من غير عينة الدراسة الأصلية ونتائج الجدول (٣) توضح ذلك.

جدول (٣): معاملات الثبات تبعاً لمحاور الدراسة

م	المحور	عدد الفقرات	معامل الثبات
١	تقدير الآخرين	٩	٠,٨٣
٢	تنمية الأفراد	٧	٠,٧٨
٣	بناء المجتمع المدرسي	٦	٠,٨٠
٤	إظهار الأصالة	٩	٠,٨٨
٥	توفير القيادة	١٠	٠,٨٩
٦	المُشاركة في القيادة	٨	٠,٨٦
	الثبات الكلي	٤٩	٠,٩٧

يوضح الجدول (٣) أن جميع محاور الدراسة تتمتع بقيمة ثبات عالية حيث بلغ الثابت العام للأداة (٠,٩٧)، وذلك يدل على أن أداة الدراسة تتمتع بقيمة ثبات عالية.

المعالجات الإحصائية:

تم ادخال البيانات في الحاسب الآلي على البرنامج الاحصائي (SPSS) مع استخدام المعالجات الإحصائية التالية:

- التوزيعات التكرارية، والنسب المئوية للتعرف على تكرار الإجابات لدى أفراد عينة الدراسة.
- ألفا كرو نباخ لحساب معامل الثبات.
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري .
- اختبار (ت) لدراسة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة.
- اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA لدراسة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة.

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: ما درجة توافر أبعاد القيادة الخادمة لدى مُديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الظاهرة في سلطنة عُمان في ضوء نموذج لوب(Laub Modle)؟

تسهيلا لعرض نتائج الدراسة فقد تم تصنيفها وفقا لأسئلة الدراسة بحيث تمت الإجابة عن كل سؤال على حده، وفيما يلي عرض لتلك النتائج و البيانات الإحصائية المتعلقة بها وفقًا لمقياس ليكرت الثلاثي لتفسير النتائج، حيث تم تحديد طول الخلايا ، وتم حساب المدى (٣-١=٢) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (٢÷٣=٠,٦٦)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية.

جدول (٤): الحدود الدنيا والعليا لمقياس ليكرت الثلاثي

درجة الموافقة	المتوسط الحسابي(طول الخلية)
قليلة	من ١ إلى أقل من ١,٦٦
متوسطة	من ١,٦٦ إلى أقل من ٢,٣٣
كبيرة	من ٢,٣٣ إلى ٣

بعد تطبيق الاستبانة على مجتمع الدراسة، وتفريغ الاستجابات تم حساب المتوسطات الحسابية لدرجة الموافقة على المحاور الستة للدراسة، والجدول (٥) أدناه يوضح ذلك.

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الدراسة

الرتبة	م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٣	بناء المجتمع المدرسي	٢,٥٩	٠,٨٣	كبيرة
٢	١	تقدير الآخرين	٢,٥٤	٠,٣٧	كبيرة
٣	٦	المشاركة في القيادة	٢,٥٤	٠,٤١	كبيرة
٤	٥	توفير القيادة	٢,٥٤	٠,٤٠	كبيرة
٥	٤	إظهار الأصالة	٢,٥٠	٠,٤٣	كبيرة
٦	٢	تنمية الأفراد	٢,٤٦	٠,٣٩	كبيرة
المتوسط الحسابي العام			٢,٥٣	٠,٣٥	كبيرة

يتضح من الجدول (٥) أن درجة توافر أبعاد القيادة الخادمة لدى مُديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الظاهرة في سلطنة عُمان في ضوء نموذج لوب كانت كبيرة بالنسبة لمحاور الدراسة ككل، حيث بلغ المجموع الكلي للمتوسطات الحسابية (٢,٥٣) ، والانحرافات المعيارية (٠,٣٥)، كما تراوحت المتوسطات الحسابية للمحاور بين(٢,٥٩– ٢,٤٦) والانحرافات المعيارية بين(٠,٨٣– ٠,٣٩) أي بدرجة توافر كبيرة ، وجاء في المرتبة الأولى محور بناء المجتمع المدرسي بمتوسط حسابي بلغ (٢,٥٩) وانحراف معياري قدره (٠,٨٣) وبدرجة تقدير كبيرة، يليه في المرتبة الثانية محور تقدير الآخرين بمتوسط حسابي بلغ (٢,٥٤) وانحراف معياري قدره (٠,٣٧) وبدرجة تقدير كبيرة ، أما محور المشاركة في القيادة فقد جاء في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (٢,٥٤) وانحراف معياري قدره (٠,٤١) وبدرجة تقدير كبيرة، وجاء محور توفير القيادة في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (٢,٥٤) وانحراف معياري قدره (٠,٤٠) وبدرجة تقدير كبيرة، أما محور إظهار الأصالة فجاء في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي بلغ (٢,٥٠) وانحراف معياري قدره (٠,٤٣) وبدرجة تقدير كبيرة، وجاء محور تنمية الأفراد في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي بلغ (٢,٤٦) وانحراف معياري قدره (٠,٣٩) وبدرجة تقدير كبيرة أيضاً.

ولمزيد من التعمق في نتائج الأول للدراسة سوف يتم تناول كل محور على حده وذلك كما يأتي:

المحور الأول: تقدير الآخرين:

ويوضح الجدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة لفقرات هذا المحور.

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة بالنسبة لفقرات محور تقدير الآخرين

الرتبة	م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	يُظهر الاحترام والتقدير للآخرين في بيئة العمل.	2.83	0.39	كبيرة
2	8	يُظهر المودة للآخرين في بيئة العمل.	2.72	0.50	كبيرة
3	9	يشعر بالسعادة من خلال العمل مع الآخرين.	2.68	0.52	كبيرة
4	6	يستمع ويُصغي إلى الآخرين باهتمام .	2.59	0.59	كبيرة
5	4	يستجيب لاحتياجات المُشاركين والمهتمين بالعملية التعليمية.	2.54	0.57	كبيرة
6	3	يقبل الآخرين كما هم.	2.47	0.50	كبيرة
7	7	يؤمن بالإمكانيات غير المحدودة لكل فرد في بيئة العمل.	2.39	0.63	كبيرة
8	2	يثق بالآخرين ثقة تامة.	2.34	0.58	كبيرة
9	5	يقدم مصالح الآخرين على مصلحته الشخصية.	2.33	0.69	كبيرة
المتوسط العام			2.59	0.38	كبيرة

يتضح من الجدول (٦) أن درجة توافر أبعاد القيادة الخادمة لدى مُديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الظاهرة في سلطنة عُمان بالنسبة لفقرات محور تقدير الآخرين تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢,٣٣-٢,٨٣) وانحرافاتها المعيارية بين (٠,٣٩-٠,٦٩) أي بدرجة تقدير كبيرة ، وجاءت الفقرة(١) التي نصها " يُظهر الاحترام والتقدير للآخرين في بيئة العمل " في المرتبة الأولى وحصلت على أعلى متوسط حسابي قيمته (٢,٨٣) وانحراف معياري قدره (٠,٨٣) ، بينما جاءت الفقرة(٥) التي نصها " يقدم مصالح الآخرين على مصلحته الشخصية " في المرتبة الأخيرة وحصلت على أقل متوسط حسابي قيمته (٢,٣٣) وانحراف معياري قدره (٠,٦٩).

المحور الثاني: تنمية الأفراد:

ويوضح الجدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة لفقرات هذا المحور.

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة بالنسبة لفقرات محور تنمية الأفراد

الرتبة	م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	5	يكون قدوة ومثل أعلى في السلوك والأداء لهيئة العاملين بالمدرسة.	2.68	0.50	كبيرة
2	6	يحرص على بناء قدرات هيئة العاملين من خلال تشجيعهم بصورة مُستمرة.	2.55	0.59	كبيرة
3	2	يحرص على تقديم الاستشارات التي تُثري برامج التنمية المهنية المدرسية.	2.47	0.56	كبيرة
4	7	يوظف سلطاته في إفادة الآخرين وخدمتهم.	2.46	0.61	كبيرة
5	1	يوفر فرص متنوعة للتنمية المهنية للعاملين داخل وخارج المدرسة.	2.42	0.55	كبيرة
6	4	يوجد بيئة مدرسية جاذبة ومُشجعة وباعثة على التعلم والعمل .	2.40	0.63	كبيرة
7	3	يجعل من الصراع فرصة للتعلم والنمو وتحقيق الإبداع والابتكار في العمل.	2.24	0.66	متوسطة
		المتوسط العام	2.54	0.37	كبيرة

يتضح من الجدول (٧) أن درجة توافر أبعاد القيادة الخادمة لدى مُديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الظاهرة في سلطنة عُمان بالنسبة لفقرات محور تنمية الأفراد تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢,٢٤-٢,٦٨) وانحرافاتها المعيارية بين (٠,٥٠-٢,٦٦) أي بين درجة التقدير الكبيرة والمتوسطة ، وجاءت الفقرة(٥) التي نصها " يكون قدوة ومثل أعلى في السلوك والأداء لهيئة العاملين بالمدرسة " في المرتبة الأولى وحصلت على أعلى متوسط حسابي قيمته (٢,٦٨) وانحراف معياري قدره (٠,٥) ، بينما جاءت الفقرة(٣) التي نصها " ي يجعل من الصراع فرصة للتعلم والنمو وتحقيق الإبداع والابتكار في العمل " في المرتبة الأخيرة وحصلت على أقل متوسط حسابي قيمته (٢,٢٤) وانحراف معياري قدره (٠,٦٦).

المحور الثالث: بناء المجتمع المدرسي:

ويوضح الجدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة لفقرات هذا المحور.

جدول (٨):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة بالنسبة لفقرات محور بناء المجتمع المدرسي

الرتبة	م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	ينمي العلاقات الإنسانية بينه وبين كافة العاملين بالمدرسة.	2.73	0.47	كبيرة
2	2	يدعم العمل التعاوني لتسهيل بناء وتشكيل فرق العمل في المجتمع المدرسي.	2.71	0.47	كبيرة
3	6	يركز في عمله على تحقيق النفع للآخرين ودرء الضرر عنهم.	2.62	0.54	كبيرة
4	3	يعمل مع الآخرين بروح الفريق كعضو فعال ونشط فيه.	2.62	0.57	كبيرة
5	4	يُقدر تنوع الأفراد في الثقافة والمواهب والآراء والأفكار.	2.45	0.55	كبيرة
6	5	يراعي الفروق الفردية بين الأفراد في الأسلوب والتعبير.	2.43	0.56	كبيرة
		المتوسط العام	2.58	0.41	كبيرة

يتضح من الجدول (٨) أن درجة توافر أبعاد القيادة الخادمة لدى مُديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الظاهرة في سلطنة عُمان بالنسبة لفقرات محور بناء المجتمع المدرسي تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢,٤٣–٢,٧٣) وانحرافاتها المعيارية بين (٠,٤٧–٠,٥٧) أي بدرجة تقدير كبيرة ، وجاءت الفقرة(١) التي نصها " ينمي العلاقات الإنسانية بينه وبين كافة العاملين بالمدرسة " في المرتبة الأولى وحصلت على أعلى متوسط حسابي قيمته (٢,٧٣) وانحراف معياري قدره (٠,٤٧) ، بينما جاءت الفقرة(٥) التي نصها " يراعي الفروق الفردية بين الأفراد في الأسلوب والتعبير " في المرتبة الأخيرة وحصلت على أقل متوسط حسابي قيمته (٢,٤٣) وانحراف معياري قدره (٠,٥٦).

المحور الرابع: إظهار الأصالة:

ويوضح الجدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة لفقرات هذا المحور .

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة بالنسبة لفقرات محور إظهار الأصالة

الرتبة	م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	8	يُظهر مستويات عالية من الأمانة والنزاهة .	2.71	.49	كبيرة
2	7	يتريث في إصدار الأحكام على القضايا .	2.55	.60	كبيرة
3	3	يتسم بالمرونة ولديه حرص ورغبة في تسوية القضايا.	2.54	.60	كبيرة
4	1	ينفتح فكرياً على كافة القضايا المُرتبطة بالعملية التعليمية.	2.52	.61	كبيرة
5	2	ينفتح إلى التعلم من الآخرين.	2.50	.59	كبيرة
6	6	يتريث في إصدار الأحكام على القضايا .	2.49	.61	كبيرة
7	9	التقليل من الرقابة الصارمة التي تسبب الخوف والرهبة لدى العاملين بالمدرسة.	2.42	.65	كبيرة
8	5	ينفتح إلى تقبل النقد والتحدي من الآخرين.	2.40	.61	كبيرة
9	4	يقوّم نفسه قبل إلقاء اللوم على الآخرين.	2.34	.64	كبيرة
		المتوسط العام	2.54	0.40	كبيرة

يتضح من الجدول (٩) أن درجة توافر أبعاد القيادة الخادمة لدى مُديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الظاهرة في سلطنة عُمان بالنسبة لفقرات محور إظهار الأصالة تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢,٣٤-٢,٧١) وانحرافاتها المعيارية بين (٠,٥٩-٠,٦٤) أي بدرجة تقدير كبيرة ، وجاءت الفقرة (٨) التي نصها " يُظهر مستويات عالية من الأمانة والنزاهة " في المرتبة الأولى وحصلت على أعلى متوسط حسابي قيمته (٢,٧١) وانحراف معياري قدره (٠,٤٩) ، بينما جاءت الفقرة (٤) التي نصها " يقوِّم نفسه قبل إلقاء اللوم على الآخرين " في المرتبة الأخيرة وحصلت على أقل متوسط حسابي قيمته (٢,٣٤) وانحراف معياري قدره (٠,٦٤).

المحور الخامس: توفير القيادة:

ويوضح الجدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة لفقرات هذا المحور.

جدول (١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة بالنسبة لفقرات محور توفير القيادة

الرتبة	م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	6	يمتلك الاحترام الذاتي لآرائه وأفكاره ومبادئه.	2.69	.52	كبيرة
2	7	يعتمد على التوجه إلى الأمام في أداء الأعمال.	2.63	.51	كبيرة
3	8	يمتلك المعارف والمهارات والكفاءات التي تمكنه من القيام بواجباته الوظيفية.	2.60	.57	كبيرة
4	3	يبعث الأمل في الآخرين.	2.60	.59	كبيرة
5	9	يوضح أهداف العمل ويحدد اتجاهاته بدقة.	2.58	.55	كبيرة
6	5	يُظهر الشجاعة في كافة المواقف التي تواجهه.	2.55	.57	كبيرة
7	1	يمتلك رؤية مُتميزة للمستقبل.	2.50	.57	كبيرة
8	4	يشجع الآخرين على مواجهة المخاطر والمُجازفة المحسوبة.	2.48	.58	كبيرة
9	10	يمتلك القدرة على تحويل السلبيات إلى إيجابيات والتهديدات إلى فرص.	2.38	.62	كبيرة
10	2	يمتلك حدثاً وبصيرة ثاقبتين لرؤية الأشياء غير الظاهرة.	2.37	.58	كبيرة
المتوسط العام			2.53	0.40	كبيرة

يتضح من الجدول (١٠) أن درجة توافر أبعاد القيادة الخادمة لدى مُديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الظاهرة في سلطنة عُمان بالنسبة لفقرات محور توفير القيادة تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢,٣٧-٢,٦٩) وانحرافاتها المعيارية بين (٢,٣٧-٢,٦٩) أي بدرجة تقدير كبيرة ، وجاءت الفقرة (٦) التي نصها " يمتلك الاحترام الذاتي لآرائه وأفكاره ومبادئه " في المرتبة الأولى وحصلت على أعلى متوسط حسابي قيمته (٢,٦٩) وانحراف معياري قدره (٠,٥٢) ، بينما جاءت الفقرة(٢) التي نصها " يمتلك حدثاً وبصيرة ثاقبتين لرؤية الأشياء غير الظاهرة " في المرتبة الأخيرة وحصلت على أقل متوسط حسابي قيمته (٢,٣٧) وانحراف معياري قدره (٠,٥٨).

المحور السادس: المُشاركة في القيادة:

ويوضح الجدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة لفقرات هذا المحور.

جدول (١١):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الحدوث والرتبة بالنسبة لفقرات محور المُشاركة في القيادة

الرتبة	م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	7	يعمل وفق ضميره المهني ولا ينتظر التكريم والثناء من الآخرين.	2.70	.52	كبيرة
2	4	يتواضع ولا يترفع أو يتكبر في معاملاته مع الآخرين.	2.68	.53	كبيرة
3	6	لا يسعى إلى تحقيق فوائد أو منافع شخصية من قيادة العمل	2.62	.55	كبيرة
4	5	يعتمد على الأدلة والبراهين في إصدار الأحكام بدلاً من سلطة العمل.	2.58	.52	كبيرة
5	8	لا يجعل استمراره في قيادة العمل من خلال تخويف الآخرين وإرهابهم.	2.53	.62	كبيرة
6	2	يستخدم الإقناع بدلاً من الإجبار في التأثير على الآخرين.	2.49	.62	كبيرة
7	1	يُمكِّن الآخرين من خلال منحهم السلطات والصلاحيات.	2.37	.64	كبيرة
8	3	يخفف من حدة الرقابة المُحكمة على الآخرين.	2.34	.62	كبيرة
		المتوسط العام	2.59	0.38	كبيرة

يتضح من الجدول (١١) أن درجة توافر أبعاد القيادة الخادمة لدى مُديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الظاهرة في سلطنة عُمان بالنسبة لفقرات محور المُشاركة في القيادة تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢,٣٤-٢,٧٠) وانحرافاتها المعيارية بين (٠,٥٢-٠,٦٤) أي بدرجة تقدير كبيرة ، وجاءت الفقرة (٧) التي نصها " يعمل وفق ضميره المهني ولا ينتظر التكريم والثناء من الآخرين " في المرتبة الأولى وحصلت على أعلى متوسط حسابي قيمته (٢,٧٠) وانحراف معياري قدره (٠,٥٢) ، بينما جاءت الفقرة(٣) التي نصها " يخفف من حدة الرقابة المُحكمة على الآخرين " في المرتبة الأخيرة وحصلت على أقل متوسط حسابي قيمته (٢,٣٤) وانحراف معياري قدره (٠,٦٢).

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي ؟

وسوف يتم عرض نتيجة كل مُتغير على حده كما يأتي:

أولاً: متغير الجنس :

وللإجابة على هذا التساؤل تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجميع المجالات وفقا لمتغير الجنس (ذكر، انثى)، وتم إجراء اختبار ت (T-test) لمجموعتين مستقلتين حسب ما يشير إليه الجدول (١٢).

جدول (١٢): نتائج اختبار ت(T-test) للكشف عن أثر الجنس على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة

المحور	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	دلالة (ت) إحصائيا
تقدير الآخرين	ذكر	100	2.49	.39	-1. 90	.059	غير دال إحصائيا
	انثى	108	2.59	.35			
تنمية الأفراد	ذكر	100	2.40	.43	-2.10	.037	دال إحصائيا
	انثى	108	2.51	.34			
بناء المجتمع الدراسي	ذكر	100	2.54	.39	-2.16	.037	دال إحصائيا
	انثى	108	2.65	.36			
إظهار الأصالة	ذكر	100	2.39	.44	-3.46	.001	دال إحصائيا
	انثى	108	2.59	.39			
توفير القيادة	ذكر	100	2.45	.41	-2.96	.003	دال إحصائيا
	انثى	108	2.61	.37			
المشاركة في القيادة	ذكر	100	2.47	.41	-2.46	.015	دال إحصائيا
	انثى	108	2.60	.40			
المجموع الكلي	ذكر	100	2.45	.36	-2.92	.004	دال إحصائيا
	انثى	108	2.59	.32			

يتضح من الجدول (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين في جميع المحاور تُعزى لمُتغير الجنس(ذكر– إنثى) ولصالح الإناث ما عدا محور تقدير الآخرين حيث لا توجد فروق في استجابات العينة بين الجنسين، مما يعني اتفاق غالبية عينة الدراسة على وجود تأثير للجنس في استجاباتهم.

ثانياً: متغير سنوات الخبرة:

قام الباحثان بإجراء تحليل التباين الأحادي، والجدول (١٣) يبين نتائج هذا التحليل.

جدول (١٣): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) حول أثر سنوات الخبرة على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
تقدير الآخرين	بين المجموعات	.23	2	.12	.86	.42	غير دال إحصائيا
	داخل المجموعات	28.41	205	.14			
	المجموع	28.65	207				
تنمية الافراد	بين المجموعات	.08	2	.04	.29	.75	غير دال إحصائيا
	داخل المجموعات	30.87	205	.15			
	المجموع	30.97	207				
بناء المجتمع الدراسي	بين المجموعات	.22	2	.11	.76	.47	غير دال إحصائيا
	داخل المجموعات	29.37	205	.14			
	المجموع	29.59	207				
إظهار الاصالة	بين المجموعات	.26	2	.13	.70	.50	غير دال إحصائيا
	داخل المجموعات	37.32	205	.18			
	المجموع	37.58	207				
توفير القيادة	بين المجموعات	.022	2	.01	.07	.93	غير دال إحصائيا
	داخل المجموعات	33.14	205	.16			
	المجموع	33.34	207				
المشاركة في القيادة	بين المجموعات	.09	2	.05	.28	.75	غير دال إحصائيا
	داخل المجموعات	34.53	205	.17			
	المجموع	34.62	207				
المجموع الكلي	بين المجموعات	.12	2	.06	.49	.61	غير دال إحصائيا
	داخل المجموعات	25.27	205	.12			
	المجموع	25.39	207				

يتضح من الجدول (١٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين في جميع المحاور تُعزى لمُتغير سنوات الخبرة (من عام إلى أقل من خمسة أعوام – من خمسة أعوام إلى أقل من عشرة أعوام– من عشرة أعوام فأكثر)، مما يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه لا تأثير لسنوات الخبرة في استجاباتهم.

ثالثاً: متغير المؤهل العلمي:

قام الباحثان بإجراء تحليل التباين الأحادي، والجدول (١٤) يبين نتائج هذا التحليل.

جدول (١٤): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) حول أثر المؤهل العلمي على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
تقدير الآخرين	بين المجموعات	.43	2	.21	1.55	.22	غير دال إحصائيا
	داخل المجموعات	28.23	205	.14			
	المجموع	28.65	207				
تنمية الافراد	بين المجموعات	.56	2	.28	1.88	.16	غير دال إحصائيا
	داخل المجموعات	30.41	205	.15			
	المجموع	30.97	207				
بناء المجتمع الدراسي	بين المجموعات	.75	2	.38	2.68	.07	غير دال إحصائيا
	داخل المجموعات	28.84	205	.14			
	المجموع	29.59	207				
إظهار الاصالة	بين المجموعات	.94	2	.74	2.63	.08	غير دال إحصائيا
	داخل المجموعات	36.64	205	.18			
	المجموع	37.58	207				
توفير القيادة	بين المجموعات	1.06	2	.53	3.38	.04	دال إحصائيا
	داخل المجموعات	32.276	205	.16			
	المجموع	33.340	207				
المشاركة في القيادة	بين المجموعات	1.737	2	.87	5.41	.01	دال إحصائيا
	داخل المجموعات	32.89	205	.16			
	المجموع	34.62	207				
المجموع الكلي	بين المجموعات	.85	2	.43	3.54	.031	دال إحصائيا
	داخل المجموعات	24.54	205	.12			
	المجموع	25.39	207				

يتضح من الجدول (١٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين في جميع المحاور تُعزى لمُتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس– ماجستير– دكتوراه) ما عدا محوري توفير القيادة والمشاركة في القيادة ، مما يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه وجود تأثير للمؤهل العلمي في استجاباتهم.

ولاكتشاف الفروق لصالح أي مؤهل تم اجراء اختبار شيفيه لمحوري توفير القيادة، والمشاركة في القيادة ، والجدول (١٥) يوضح ذلك:

جدول (١٥):اختبار شيفيه لمحوري توفير القيادة، والمشاركة في القيادة

المؤهل	العدد	يوفر القيادة	المشاركة في القيادة	المحور الكلي
		قيمة ألفا عن 0.05	قيمة ألفا عن 0.05	قيمة ألفا عن 0.05
ماجستير	29	2.36	2.32	2.38
بكالوريوس	177	2.56	2.57	2.55
دكتوراه	2	2.60	2.88	2.76

يتضح من الجدول (١٥) أن أصحاب مؤهل الدكتوراه حصلوا على أعلى متوسط حسابي في المحورين وتذهب الفروق لصالحهم.

مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: ما درجة توافر أبعاد القيادة الخادمة لدى مُديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الظاهرة في سلطنة عُمان في ضوء نموذج لوب ؟

خلصت نتائج الدراسة إلى أن درجة توافر أبعاد القيادة الخادمة لدى مُديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الظاهرة في سلطنة عُمان في ضوء نموذج لوب كانت كبيرة بالنسبة لمحاور الدراسة ككل، وفي جميع المحاور كل على حده ، وجاء في المرتبة الأولى محور بناء المجتمع المدرسي ، يليه في المرتبة الثانية محور تقدير الآخرين ، أما محور المشاركة في القيادة فقد جاء في المرتبة الثالثة ، وجاء محور توفير القيادة في المرتبة الرابعة ، أما محور إظهار الأصالة فجاء في المرتبة الخامسة ، وجاء محور تنمية الأفراد في المرتبة السادسة وجميعها بدرجة توافر كبيرة .

وقد يُعزى ذلك إلى امتلاك مُديري المدارس لكثير من الكفايات والكفاءات التي تؤهلهم وتمكنهم من قيادة مدارسهم بجدارة وتميز، وتقديم الخدمات لكافة المُشاركين والمُهتمين في العملية التعليمية، وذلك نتيجة لما تقدمه وزارة التربية والتعليم من برامج إعداد وتدريب وتأهيل وتنمية مهنية لُمديري المدارس. بالإضافة إلى ما يقوم به مشرفو الإدارة المدرسية أثناء زياراتهم الإشرافية الدورية والمستمرة من جهود لدعم مُديري المدارس وتقويم أداءهم الوظيفي مما يجعلهم يجتهدون في العمل، ويكونون في حالة نشاط واستعداد دائم للقيام بواجباتهم الوظيفية التي ترتكز على تقديم الخدمات للآخرين، فضلًا عما ما تقوم به دائرة تنمية الموارد البشرية على مستوى وزارة التربية والتعليم والمُديريات التعليمية التابعة من زيارات متابعة لتقويم العملية التعليمية بالمدارس بصورة مستمرة من خلال لجان متخصصة، وهذا يجعل المديرون على أتم الاستعداد لاستقبال هذه اللجان والاستجابة لإجرائتها وقرارتها وإظهارها تقديم الخدمات للآخرين في مختلف جوانب العملية التعليمية كدليل على جودة الاداء المدرسي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من حلبي (٢٠١٦)، ونينيبير وجول (Nienaber,2014)، واتشان وسو (Chan & So,2014)، واستريب وأودونجو (Striepe& O'Donoghue,2014)، ومامو (Mamo,2016) ، وسيزن (Sisan,2017) وماكميلان (McMillan,2017) والتي كشفت جميعها توافر أبعاد القيادة الخادمة لدى مُديري المدارس بدرجة كبيرة.

ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من أبو تينه وآخرين (٢٠٠٧)، ومعشر (٢٠١٤)، والمهدي وآخرون (Al-Mahdy& et.al.,2016)، وتُركمِن وجول (Türkmen& Gül ,2017) والتي بينت جميعها توافر أبعاد القيادة الخادمة لدى مُديري المدارس بدرجة متوسطة. كما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراستي كل من عبد الفتاح وأبو سيف (٢٠١٦)، وصلاح الدين (٢٠١٦)، والتي توصلت جميعها إلى توافر أبعاد القيادة الخادمة لدى مُديري المدارس بدرجة قليلة.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي؟

وسوف يتم مُناقشة كل مُتغير على حده كما يأتي:

١. مُتغير الجنس:

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين في جميع المحاور تُعزى لمُتغير الجنس (ذكر– إنثى) ولصالح الإناث ما عدا محور تقدير الآخرين حيث لا توجد هذه الفروق، مما يعني اتفاق غالبية عينة الدراسة على أنه يوجد تأثير للجنس في استجاباتهم، وقد يُعزى ذلك لأن الإناث أكثر حرصاً على تدعيم العلاقات الإنسانية مع مديرات ومديري المدارس الذين يقودون مدارسهن، كما أنهن أكثر سرعة في طلب العون والمساعدة من المُديرات والمُديرين حال تعرضهن لمشكلات في بيئة العمل، بالإضافة إلى أنهن أكثر نشاطًا في أداء المهام والمسئوليات والواجبات الوظيفية التي يكلفن بها، فضلًا عن الإناث أكثر رضا عن مهنة التدريس من الذكور مما يُدعم استخدام مُديرات ومُديري المدارس لهذا النمط القيادي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراستي حلبي (٢٠١٦)، والمهدي وآخرون (Al-Mahdy& et.al.,2016) التي كشفتا عن جود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تُعزى لمُتغير الجنس ولصالح الإناث. ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسات كل من أبو تينه وآخرين (٢٠٠٧)، وفيشر ودي جونغ (Fischer& De Jong,2014)، وتُركمِن وجول (Türkmen& Gül ,2017) والتي توصلت إلى عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تُعزى لمُتغير الجنس. كما تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة

معشر (٢٠١٤) التي كشفت عن جود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تُعزى لمُتغير الجنس ولصالح الذكور.

٢. مُتغير سنوات الخبرة:

أبرزت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين في جميع المحاور تُعزى لمُتغير سنوات الخبرة (أقل من خمسة أعوام – من خمسة أعوام إلى أقل من عشرة أعوام– من عشرة أعوام فأكثر). وقد يُعزى ذلك إلى أن جميع المعلمين على تنوع سنوات خبراتهم يقومون بأداء واجبات وظيفية وفق مستواهم الوظيفي، كما يوجه عملهم مجموعة واحدة من القوانين واللوائح والتشريعات، فضلاً عن ثقافاتهم التنظيمية المتقاربة، بالإضافة إلى الجهود التي يقوم بها المشرفون التربويون في دعمهم المهني بصورة مستمرة .

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراستي فيشر ودي جونغ (Fischer& De Jong,2014)، وتُركمِن وجول (Türkmen& Gül ,2017) التي أوضحتا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تُعزى لمُتغير سنوات الخبرة. ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسات كل من أبو تينه وآخرين (٢٠٠٧)، ومعشر (٢٠١٤)، وحلبي (٢٠١٦)، والتي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تُعزى لمُتغير سنوات الخبرة ولصالح الخبرة الأعلى.

٣. مُتغير المؤهل العلمي:

كشفت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين تُعزى لمُتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس– ماجستير– دكتوراه) في محاور تقدير الآخرين، وتنمية الأفراد، وبناء المجتمع المدرسي، وإظهار الأصالة. وقد يُعزى ذلك إلى أن معظم المعلمين على تنوع مؤهلاتهم العلمية يخضعون لبرامج تنمية مهنية مستمرة تراعي احتياجاتهم المهنية المتنوعة سواء على مستوى المدارس أو المديريات أو وزارة التربية والتعليم، فضلاً عن توفير وزارة التربية والتعليم مجموعة من الإصدارت العلمية المتنوعة من الكتيبات والأدلة والمجلات العلمية مما يساعد تطوير أدائهم المهني.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراستي أبو تينة وآخرين (٢٠٠٧)، وفيشر ودي جونغ (Fischer& De Jong,2014)، والتي توصلتا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تُعزى لمُتغير المؤهل العلمي. ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة معشر (٢٠١٤) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تُعزى لمُتغير المؤهل العلمي ولصالح البكالوريوس.

كما كشفت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة من المعلمين تُعزى لمُتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس– ماجستير– دكتوراه) في محوري تقدير الآخرين وتنمية الأفراد ولصالح حملة الدكتوراة، وقد يُعزى ذلك إلى ارتفاع مستوى الثقافة التنظيمية لحملة الدكتوراة من المُعلمين، فضلًا عن أن دراستهم للدكتوراة أكسبتهم أفكارًا ورؤى وأساليب وطرائق عمل جديدة، بالإضافة إلى اكتسابهم مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات البناءة خاصة بالتعامل والتواصل مع الآخرين.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراستي أبو تينة وآخرين (٢٠٠٧)، وفيشر ودي جونغ (Fischer& De Jong,2014)، والتي توصلتا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تُعزى لمُتغير المؤهل العلمي. كما تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة معشر (٢٠١٤) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تُعزى لمُتغير المؤهل العلمي ولصالح البكالوريوس.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشاتها توصي بالآتي:

- زيادة الاهتمام بنمط القيادة الخادمة عامة ونماذجها المُتعددة خاصة في برامج إعداد مُديري المدارس وتنميتهم مهنياً سواء على مستوى وزارة التربية والتعليم أو المُديريات التعليمية التابعة لها.
- منح السلطات التعليمية العليا مُديري المدارس مزيدًا من الصلاحيات والسلطات وذلك من خلال تطبيق أسلوب الإدارة الذاتية للمدرسة حتى يتمكنوا من تقديم الخدمات بصورة أوسع وأعمق بدون أي قيود تنظيمية إلى كافة المُشاركين والمُهتمين بالعملية التعليمية.
- زيادة المُخصصات المالية للمدارس من قبل الجهات الحكومية المسئولة عن تمويل العملية التعليمية حتى يتمكن مديرو المدارس من تنفيذ البرامج والأنشطة والفعاليات المدرسية.
- قيام السلطات التعليمية العليا بزيادة كفايات وكفاءات مُديري المدارس لتمكينهم من ممارسة نمط القيادة الخادمة بجودة وتميز، وذلك من خلال توفير لهم البعثات الدراسية للحصول على مؤهلات علمية متخصصة في القيادة والإدارة المدرسية، وكذا توفير لهم الزيارات الداخلية والخارجية للمدارس المشهود لها بالتميز في استخدام هذا النمط القيادي.
- تنظيم وزارة التربية والتعليم والمُديريات التعليمية التابعة لها مؤتمرات وملتقيات سنوية تتيح لمُديري المدارس المُشاركة الفعالة بأبحاث أو أوراق عمل في مجال القيادة والإدارة المدرسية للارتقاء بأدائهم المهني وتمكينهم من تطبيق الأنماط القيادية الحديثة عامة ونمط القيادة الخدمية خاصة.
- اهتمام مُديري المدارس باستخدام المداخل الإدارية الحديثة التي تدعم استخدامهم لنمط القيادة الخادمة مثل :العلاقات الإنسانية، والتفويض والتمكين لهيئات العاملين بالمدارس، والعدالة والثقة والمواطنة التنظيمية، والعمل الفريقي.
- حرص مُديري المدارس على مُشاركة كافة المُشاركين والمُهتمين بالعملية التعليمية من هيئة العاملين والطلبة وأولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي في صُنع القرارات المدرسية حتى يسهل عليهم تقديم خدمات من واقع اهتمامات واحتياجات هذه الفئات.
- اهتمام مُديري المدارس باستخدام نظم التحفيز المختلفة لزيادة دافعية وحماس المُشاركين في البرامج والأنشطة والفعاليات المدرسية المُرتبطة بتطبيق نمط القيادة الخادمة والاحتفال بالإنجاز في هذه البرامج والأنشطة والتسويق لها.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. إبراهيم، حسام الدين السيد؛ البوسعيدي، خميس.(٢٠١٦). معوقات التنمية المهنية للمعلمين المُتمركزة على مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمان، المؤتمر التربوي الدولي الأول بعنوان المعلم وعصر المعرفة: الفرص والتحديات معلم متجدد لعالم متغير، الجزء الأول، المملكة العربية السعودية – أبها جامعة الملك خالد – كلية التربية٢٩-٣٠ / ١١ / ٢٠١٦م ، ٢١١-٢٥٦.

٢. أبو تينة، عبدالله محمد؛ خصاونة، سامر؛ الطحاينة، زياد لطفي.(٢٠٠٧).القيادة الخادمة في المدارس الأردنية كما يُدركها المعلمون والمُديريون: دراسة استطلاعية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية جامعة البحرين، ٨(٤)، ١٣٧-١٦٠.

٣. البراشدية ، ثريا بنت أحمد.(٢٠١١). دور الإدارة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عُمان، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية والدراسات الإنسانية بكلية العلوم والآداب، جامعة نزوى– سلطنة عُمان.

٤. حلبي ، منال جهاد عامر. (٢٠١٦). درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية للقيادة الخادمة وعلاقتها بالتنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر مُديريها ومُعلميها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العُليا، جامعة النجاح الوطنية– فلسطين.
٥. صلاح الدين، نسرين صالح محمد.(٢٠١٦). القيادة الخادمة لمديرى المدارس والرضا الوظيفى للمعليمن فى مصر : نموذج بنائى مقترح، مجلة كلية التربية في العلوم التربوية – كلية التربية – جامعة عين شمس – مصر، ٤٠(١)، ٦٥– ١٦٦.
٦. عبد الفتاح، محمد زين العابدين ، أبو سيف، محمود سيد علي.(٢٠١٦). دور القيادة الخادمة في تحقيق التماثل مع الهوية التنظيمية بمدارس التعليم قبل الجامعي في مصر من وجهة نظر المعلمين، العلوم التربوية– مصر،١(٢)، ٢٦٣– ٣١٠.
٧. الكسباني، محمد السيد علي. (٢٠١٢). البحث التربوي بين النظرية والتطبيق ، القاهرة: دار الفكر العربي.
٨. معشر، فاتن سعيد سالم.(٢٠١٤). القيادة الخادمة التي يمارسيا مديرو مدارس الأمانة العامة لمؤسسات التربوية المسيحية في عمان وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لدى المعممين من وجية نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط – البحرين.
٩. النشاش، فاطمة محمود ، الكيلاني، أنمار مصطفى.(٢٠١٥). تطوير مدونة أخلاقية للقيادة الخدمية التربوية في الأردن، دراسات، العلوم التربوية– الأردن،٤٢(٢)، ٣٤٧– ٣٥٩.
١٠. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان. (٢٠١٤). دليل مهام الوظائف المدرسية والأنصبة المعتمدة لها، مسقط: مكتب وكيل الوزارة للتخطيط التربوي وتنمية الموارد البشرية.
١١. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.(٢٠١٦). المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين: دليل ٢٠١٦ ، مسقط.
١٢. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.(٢٠١٧). كتاب الإحصاء السنوي ، مسقط.
١٣. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.(٢٠١٣). خطة الإنماء المهني لعام ٢٠١٣، مسقط: المُديرية العامة لتنمية الموارد البشرية.
١٤. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.(٢٠١٤ب). خطة الإنماء المهني لعام ٢٠١٤، مسقط: المُديرية العامة لتنمية الموارد البشرية.
١٥. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.(٢٠١٥) خطة الإنماء المهني لعام ٢٠١٥، مسقط.
١٦. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.(٢٠١٦ ب) خطة الإنماء المهني لعام ٢٠١٦، مسقط: المُديرية العامة لتنمية الموارد البشرية.
١٧. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.(٢٠١٧ ب) خطة الإنماء المهني لعام ٢٠١٧، مسقط: المُديرية العامة لتنمية الموارد البشرية.
١٨. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.(٢٠١٨) خطة الإنماء المهني لعام ٢٠١٨، مسقط: المُديرية العامة لتنمية الموارد البشرية.
١٩. الصوافي، محمد بن سعيد؛ الفهدي، راشد بن سليمان؛ الحارثية، عائشة بنت سالم.(٢٠١٤) درجة توظيف الإدارة الإلكترونية في بعض العمليات الإدارية بمدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان، المجلة الدولية التربوية المُتخصصة، ٣(٧)، ١٠٠–١١٣

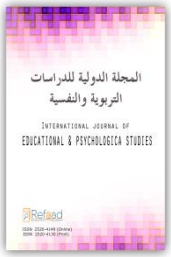
ثانياً: المراجع الأجنبية:

[1] A.Afaq, M.A.Sajid & A.Arshad, (2017), Examining the Impact of Servant Leadership on Teachers' Job Satisfaction,Pakistan Business Review,18(4),1031-1047..
[2] Y.F. H. Al-Mahdy, A. S. Al-Harthi & N. S.Salah El-Din, (2016) .Perceptions of School Principals' Servant Leadership and Their Teachers' Job Satisfaction in Oman, Leadership and Policy in Schools,15(4),543-566.
[3] A. M.Baldonado, (2017) . Servant Leadership: Learning From Servant Leaders of the Past and Their Impact to the Future, International Journal of Management Sciences and Business Research,6(1), 53-57.

[4] J. E. Barbuto & G. T. Gifford, (2010). Examining Gender Differences of Servant Leadership: An Analysis of the Agentic and Communal Properties of the Servant Leadership Questionnaire, Journal of Leadership Education,9(1),4-22.
[5] G. Bufalino,(2017) . Servant-leadership as an effective model for teacher leadership, European Journal of Research on Education and Teaching, 15 (2),129-136.
[6] K. Chan & G. So, (2017). Cultivating Servant Leaders in Secondary Schooling, Servant Leadership:Theory & Practice,4(1),12-31.
[7] C. Chang, H. Tsai, D. Zhang & I. Chen, (2016).The Correlation between Elementary School Principals' Servant Leadership and Teachers' Creative Teaching Behavior,Creative Education,(7),1253-1260.
[8] I. Doraiswamy, (2012).Servant or Leader? Who will stand up please?,International Journal of Business and Social Science,3(9),178-182.
[9] J. Ekundayo, (2010). Presenting the Servant Leadership Model as a Panacea to Bad Leadership in Tertiary Education in West Africa, Academic Leadership Journal, 4(8),1-8.
[10] H. Erkutlu & J. Chafra, (2015). Servant Leadership and Voice Behavior in Higher Education, Hacettepe University Journal of Education,30(4), 29-41 .
[11] J. W. Fields, K. C. Thompson & J. R. Hawkins, (2015). Servant Leadership: Teaching the Helping Professional, Journal of Leadership Education,14(14),92-105.
[12] Fischer,P. ;De Jong,D.(2017).The Relationship between Teacher Perception of Principal Servant Leadership Behavior and Teacher Job Satisfaction, Servant Leadership: Theory & Practice, 4(2), 53-84..
[13] F. Gandolf, S. Stone & F. Deno,(2017). Servant Leadership: An Ancient Style with 21st Century Relevance, Review of International Comparative Management,18(4),350-361.
[14] M..T. Green, R. A.Rodriguez, C. A.Wheeler & B. Hinojosa, (2015). Servant Leadership: A Quantitative Review of Instruments and Related Findings, Servant Leadership:Theory and Practice,2 (2), 76-96.
[15] R. W. Hayden, (2011). Greenleaf 's 'Best Test' of Servant Leadership: A Multilevel Analysis Un Published Desperation Doctoral, The Graduate College at the University of Nebraska, USA.
[16] E. M. Hunter, M. J. Neubert, S. Perry, L.A. Witt, L. M. Penney, E. Weinberger, (2013). Servant leaders inspire servant followers: Antecedents and outcomes for employees and the organization, The Leadership Quarterly, (24), 316–331.
[17] F. Jaramillo, D. B. Grisaffe, L. B. Chonko & J. A.Roberts, (2010). To Keep Your Agents: Consider Servant Leadership, Texas: Keller Center Research.
[18] A.,M. Jeffrey, A.,I Justin (2006). Exploring Servant Versus Self-Sacrifice Leadership: A Research Proposal for Assessing the Commonalities and Distinctions OF two Follower -Oriented Leadership Theories, Proceedings of the American Society of Business and Behavioral Sciences,13 (1), 1305-1319.
[19] J. Laub, (1999). Assessing the Servant Organization: Development of the Organizational Leadership Assessment (OLA) Instrument, Un Published Desperation Doctoral, The College of Education, Florida Atlantic University,USA.
[20] R. Luqman, H. Farhan, F. Shahzad & S .Shaheen, (2012) . 21st Century Challenges of Educational Leaders, way out and Need of Reflective Practice, International Journal of Learning & Development ,2(1),195-208.
[21] J. Mamo, (2016). The State of Servant Leadership Style in The Catholic Secondary Schools in Addis Ababa, Un Published Desperation Doctoral, College of Education and Behavioral Studies, Addis Ababa University .
[22] K. McMillan, (2017). An Analysis OF the Impact Servant Leadership has on Staff Retention in Elementary School, Un Published Desseration Doctoral, Department of Graduate Education,Northwest Nazarene University,USA.

[23] J. Moll & L.Kretzschmar, (2017).An investigation of the suitability of a Servant Leadership model for academic Group Leaders at German universities, Journal of Leadership Education,(16),166-182.
[24] H. Nienaber, (2014).Examining Servant Leadership in Effective SchoolGovernance,International Journal of Educational Development in Africa, 1(1), 88–95.
[25] W.S.Olesia, G.S.Namusonge & M.E.Iravo, (2013). Role of Servant Leadership on Organizational Commitment: An Exploratory Survey of State Corporations in Kenya, International Journal of Humanities and Social Science, 3(13), 85–94.
[26] W. S. Olesia, G.S. Namusonge &M. A.Iravo, (2014). Servant Leadership: The Exemplifying Behaviours, Journal Of Humanities And Social Science,19(6), 75-80.
[27] D. Parris & J.Peachey, (2013). A Systematic Literature Review of Servant Leadership Theory in Organizational Contexts, Journal of Business Ethics,113(3),377-393.
[28] A. Rachmawatia, D.C.Lantub, (2014). Servant Leadership Theory Development & Measurement, Procedia - Social and Behavioral Sciences, (115), 387 – 393.
[29] L. L. Reed, D.Cohen &S.R.Colwell, (2011) . A New Scale to Measure Executive Servant Leadership: Development, Analysis, and Implications for Research, Journal of Business Ethics, (101), 415–434.
[30] E. Russell, (2014). Servant Leadership Theory and the Emergency Services Student, Journal of Instructional Research, (3), 64 – 72.
[31] F. Sahawneh & L. T. Benuto, (2018) . The Relationship Between Instructor Servant Leadership Behaviors and Satisfaction with Instructors in an Online Setting, Online Learning, 22(1),107-129.
[32] B. Sisan, (2017). A Confirmatory Factor Analysis Model of Servant Leader of School Director Under the Office of the Vocational Education Commission in Thailand, TEM Journal, 6(4),862-867.
[33] C. L. Smith, Nichols,Felicia, Green, T. Mark & Yu. Sun, (2016). Measuring Servant Leadership: Tests of Discriminant and Convergent Validity of the Servant Leadership Survey, Journal of Management Science and Business Intelligence,1 (1), 36-52.
[34] G. Stewart, (2017). The Importance of Servant Leadership in Schools, International Journal of Business Management and Commerce,2(5),1-5.
[35] M. Striepe &T. O'Donoghue, (2014). Servant Leadership in a Catholic School: A Study in the Western Australian Context, Education Research and Perspecative, (41),130-153.
[36] A. B. Timothy (2013). Servant Leadership, Ubuntu, and Leader Effectiveness in Rwanda, Emerging Leadership Journeys,6 (1), 114 - 147.
[37] F. Türkmen &İ. Gül, (2017).The Effects of Secondary School Administrators' Servant Leadership Behaviors on Teachers' Organizational Commitment, Journal of Education and Training Studies, 5(12), 110-119.
[38] D. Van Dierendonck, (2011). Servant Leadership: A Review and Synthesis, Journal of Management,37(4), 1228-1261.
[39] M. Vondey, (2010). The Relationships among Servant Leadership, Organizational Citizenship Behavior, Person-Organization Fit, and Organizational Identification, International Journal of Leadership Studies, 6(1), 3–27.

International Journal of Educational and Psychological Studies – Vol. 4, No. 1, 2018, pp. 136 – 159
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130
Available online at http:// www.refaad.com



The Availability Degree of Servant Leadership Dimensions of the Principals in the Basic Education Schools in Al- Dhahirah Governorate in the Sultanate of Oman in the light of the Laub Model

Hossam El Din Elsaid Mohammad Ibrahim

National Center for Educational Research and Development in Egypt
h.ibrahim@unizwa.edu.om

Said bin Rashid bin Ali Al Shuhumi

Ministry of Education- Sultanate of Oman

Abstract:

The present study aimed to identify the The availability dgree of servant leadership dimensions of the principals in the basic education schools in Al- Dhahirah Governorate in the Sultanate of Oman in the light of the Laub model, study used a descriptive method also used the questionnaire to collect data and information were applied to a sample of (208) Teachers. The findings of the study showed that The availability dgree of servant leadership dimensions of the principals in the basic education schools in Al- Dhahirah Governorate in the Sultanate of Oman in the light of the Laub model was came generally high; They also came high of all fields: (Values people -Develops people- Builds community- Displays authenticity-oviding leadership- Shares leadership) ; Results also showed that there were no significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the study variables which are, Years of experience and academic level, but these differences were found in the sex variable and for females.

KeyWords: Servant leadership -School principals - Basic education schools - Laub model -Sultanate of Oman.

International Journal of Educational and Psychological Studies – Vol. 4, No. 1, 2018, pp. 160 – 182
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130
Available online at http:// www.refaad.com

تقويم مهارات النقد الفني لدى معلمات التربية الفنية وتدريسهن لها في المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض

غادة بنت عبد الرحمن الدوسري
محاضر مناهج وطرق تدريس التربية الفنية بجامعة الملك سعود
ghaldossari@ksu.edu.sa

عبد الله بن ظافر الشهري
أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة الملك سعود
adshehri@ksu.edu.sa

الملخص:

الهدف الرئيسي من هذا البحث هو التحقق من حقيقة تفعيل النقد الفني في المدارس المتوسطة، بالإضافة إلى قياس معلومات معلمي الفن حول معنى النقد الفني وأساليبه وأهميته للطلاب من خلال استبيان صممه على الباحثين أن يطبقوا على عينة المسح من مائتين وثمانية وعشرين المعلمين، بالإضافة إلى بطاقة ملاحظة ليتم تطبيقها على ربع العينة.

نتائج مهمة:

- ١٠٪ من المعلمين لديهم معرفة سيئة للغاية عن النقد الفني، و ١٧,٢٪ لديهم معرفة كبيرة عن النقد الفني.
- ٥٢,١٪ من الأساتذة يمتلكون معلومات قليلة عن معنى النقد الفني، مقارنة بـ ٣١,٥٪ ممن يملكون معلومات قليلة عن أساليب النقد الفني، و ١,٤٪ يمتلكون معلومات قليلة عن أهمية النقد الفني للطالب.
- لا يشمل المعلمون النقد الفني ضمن أهداف الخطة في تقاريرهم التخطيطية الشهرية أو السنوية. ومن ناحية أخرى ، فإن ١٤,٥٪ منها تتضمن النقد الفني في تخطيطها اليومي.
- يقوم ٤٨,٧٪ من المعلمين بتطبيق النقد الفني عبر جميع الطبقات، و ١٢,٧٪ يطبقون النقد الفني من وقت لآخر دون تخطيط العملية ودون أي تفسير لأساليب النقد الفني للطلاب.

توصيات ومقترحات مهمة:

- من المهم إعادة صياغة الخطط المعتمدة من قبل وزارة التعليم، وتضمين النقد الفني ضمن الأهداف والوسائل.
- من المهم تطوير دورات موجهة لمعلمي المدارس المتوسطة، تتعلق بالنقد الفني، حيث يتم توضيح تفعيل النقد الفني على الرغم من الطبقات الخارجية.
- من الضروري تزويد معلمي الفن ببعض المراجع حول النقد الفني من أجل زيادة معرفتهم بالنقد الفني.

الكلمات المفتاحية: النقد الفني، التربية الفنية.

المقدمة:

في المدارس القديمة نُظر إلى مادة التربية الفنية كمادة منعزلة عن المواد الأخرى، والغاية الوحيدة منها هي اكتساب التلاميذ المهارات الأساسية كالدقة، والصبر، والنظافة، والإتقان بطريقة ميكانيكية مملة (البسيوني، ١٩٩٣). لكن تغيرت هذه النظرة في الوقت الحالي بعد أن تبوأت التربية الفنية مكانة كإحدى المواد اللاتي لها دور أساسي في تكوين شخصية التلميذ، وبنائها بناء متوازناً، بالإضافة إلى الاهتمام بالجوانب الحسية والوجدانية، وتنمية قدرة التلاميذ التخيلية، وكذلك التمييز والإدراك من خلال التعبير الفني، والمهارة اليدوية الفنية (الحيلة،٢٠٠٢). بعد أن كان الاهتمام منصباً على اكتساب التلاميذ المهارات اليدوية تعداه لينصب الاهتمام على تاريخ الفن ومفاهيمه وأسسه ومجالاته في تدوين ثقافات وحضارات الأمم والشعوب، وتعداه ليشمل تنمية الذوق الفني العام وتكوين الشخصية الناقدة المتفهمة لنواحي الجمال، وساعد ذلك على بناء علاقات وثيقة بين التربية ووظيفة الفن والتربية الفنية، وهذه العلاقة لا تتحقق إلا من خلال عمليات التذوق والنقد الفني. فالنقد الفني يعد من أهم العناصر المكونة للثقافة الفنية، وينعكس أثره على الإنتاج الفني للتلميذ (الغامدي، ١٩٩٩).

من الملاحظ أن النقد الفني منذ الإعداد للدروس يتم إدخاله بشكل عارض بدون تخطيط مسبق لهذا الإجراء، ولاحظ الباحثان أن هذا الإجراء يتم من خلال تخصيص المعلم لجزء من الحصة له، وهذا التخصيص لا يتم بشكل دائم؛ بل يعتمد على رغبة المعلم والزمن المتاح له، بالإضافة أنه لا يتم تحديد قواعد واضحة للتلميذ يتم النقد على أساسها.

لذلك رأى الباحثان أنه لابد من تقويم مهارات النقد الفني لدى معلمات التربية الفنية وأوجه القصور في تدريسهن لها في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض لأن هذه المهارة لها أهمية كبرى في اكتساب التلميذ القدرة على إصدار أحكام جمالية على الأعمال الفنية، مبنية على الموضوعية والبعد عن النقد الشخصي لمُنِتج العمل الفني.

وقد تم استعراض عدد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية المتعلقة بالتربية الفنية والنقد الفني وتوصل الباحثان إلى مجموعة من النقاط:

- أفادت دراسة قزاز (٢٠٠٢) والشايع (٢٠٠٥) وصدقي (١٩٩٢) و غراب (٢٠٠٦) في تدعيم الإطار النظري الخاص بالبحث حيث تعرضت للنقد الفني وأسسه وأساليبه وخصائصه. والتعرض للطرق النقدية وتفرعاتها والقدرة النقدية وكيفية تنميتها وتطويرها وتفعيلها لدى المتعلمين.
- أفادت بعض الدراسات من خلال تناول النقد الفني في المرحلة المتوسطة بالبحث والدراسة مثل دراسة الغامدي (١٩٩٩) والفيصل (٢٠٠٦) والشاهين (٢٠٠٦) ولكن تتميز الدراسة الحالية عنها بإضافة بطاقة الملاحظة لتأكيد نتائج الاستبانة.
- وضحت بعض الدراسات الاستراتيجيات التعليمية والإجراءات التي من الواجب على المعلم اتباعها من أجل تفعيل النقد الفني خلال حصص المادة، مثل دراسة الغامدي (١٩٩٩) والفيصل (٢٠٠٦) والشاهين (٢٠٠٦) ومحمد (١٩٩٠) ونور (١٩٩٤) ومحمد (٢٠٠١) ووهبه (٢٠٠٨)، فيما يتناول البحث الحالي أساليب النقد وخطواته بالعرض، ومن ثم تحديد الأساليب الأكثر استخداما في حصص التربية الفنية من قبل معلمات التربية الفنية.
- قليل من الدراسات تناولت النقد الفني بشكل مستقل ولكن تم النظر إليه كأحد العناصر المهمة في الطرق المعاصرة لتدريس التربية الفنية، من خلال دراسة النظرية المعرفية المنظمة لتدريس التربية الفنية، مثل دراسة جسومه (١٩٩٧) والقماش (٢٠٠٥) والشهري (٢٠٠٧) والشاهين (٢٠٠٦) ونور (١٩٩٤)، والدراسة الحالية نظرت إلى النقد الفني كأحد العناصر المهمة في تنمية الثقافة الفنية، ولكن ركزت الاهتمام عليه بالبحث والتحليل والتحقق من مدى تطبيقيه بمعزل عن العناصر الأخرى.
- بعض الدراسات مثل الفيصل (٢٠٠٦) والشاهين (٢٠٠٦) ومحمد(١٩٩٠) ووهبه (٢٠٠٨) ومحمد(٢٠٠١) أبرزت بشدة أهمية النقد الفني في تدريس التربية الفنية وصممت البرامج لتفعيله. لكن الباحثة ترى أن من الأفضل الكشف عن الواقع قبل البدء في تصميم البرامج وتطبيقها ومن ثم قياس أثرها.

- العديد من الدراسات: نور (١٩٩٤) والشربتي (١٩٩٩) ووهبه (٢٠٠٨) ومحمود (١٩٧٦) والشاهين (٢٠٠٦) والفيصل (٢٠٠٦) والغامدي (١٩٩٩) أثبتت أن المرحلة المتوسطة والابتدائية مناسبة للبدء بتدريب التلميذ على مهارة النقد الفني، وتطويرها للوصول إلى المرحلة الثانوية حيث يكون التلميذ قد امتلك تفكيرا ناقدا، وتتفق بذلك مع البحث الحالي في وجوب تفعيل النقد الفني منذ المرحلة المتوسطة والتنوع في الأساليب المستخدمة من أجل تنمية قدرة التلميذات النقدية.
- أثبتت دراسة محمد (١٩٩٩) أن القدرة النقدية مهارة من الممكن قياسها، وبذلك تؤيد البحث الحالي في وجوب تدريب التلميذات على مهارة النقد وقياس تطورهن في ممارستها.

من خلال التحليل السابق للدراسات السابقة حاول الباحثان تجميع أكبر قدر من الدراسات التي سوف يتم الاستفادة منها في تصميم أدوات البحث وتطبيقها وفي مناقشة نتائجه.

النقد الفني خلال حصص التربية الفنية:

التربية الفنية هي عملية تشكيل السلوك الإنساني عن طريق الفن، وتوجد علاقة وثيقة بين وظيفة التربية والفن والتربية الفنية. وإذا كانت المحاور الثلاثة السابقة (الفن، التربية، التربية الفنية) غايتها تشكيل سلوك الإنسان، فإن ذلك لا يتحقق إلا من خلال عمليات النقد والتذوق التي تكسب التلميذ المعلومات والمدركات بأشكالها المختلفة المشبعة بخبرة أجيال سابقة حيث يتم تعديل السلوك في ضوء ما يكتسب التلميذ بطرق مقصودة أو غير مقصودة (غراب، ١٩٩١).

فالنقد الفني يرشد التلاميذ إلى الطرق الصحيحة لنقد وتحليل الأعمال الفنية سواء كانت من عمل التلاميذ أم أعمال فنانين بأسلوب موضوعي والتي تتم من خلال المناقشات في الفصل، وتعليمهم المصطلحات الفنية المتعلقة بالنقد لتوفير ثقافة تذوقيه ونقدية في الوقت نفسه. كما تساعده على أن يطور ثقافته والتي تساعده في المواد الدراسية الأخرى وتطوير مهاراته النفسية واللغوية والعلمية والاجتماعية، فعندما يقوم التلميذ بالنقد فهو ينمي لديه الجرأة وبناء جسور الثقة بينه وبين المدرس وبين التلاميذ أنفسهم ويتحقق هذا عندما يتحدث التلميذ عن عمله أو عمل أحد زملائه ويعبر عنه ويناقش مدرسه وزملاءه فيه، من حيث الأسلوب والمعالجة التقنية والصعوبات وكيفية الحلول المناسبة والمقارنة بينها (العتوم، ٢٠٠٦).

ويعتبر تدريس النقد الفني ضمن التربية الفنية مهما، لما يقدمه من ثقافة فنية يحتاجها التلاميذ في مراحلهم المختلفة والتي تعزز وتدعم الحركة الثقافية في البلد وتجعلها أكثر توازنا مع ثقافات الشعوب الأخرى، كما أن للنقد الفني أهمية خاصة؛ فهو يساعد التلميذ على الرؤية الصحيحة للأعمال الفنية ونقد العمل من خلال إيضاح مواطن القوة أو الضعف والعمل على توسيع خبراته عن طريق الممارسة العملية دون التعرض لشخصية الفنان عند إنتاجه للعمل الفني؛ وإنما العمل على نقد العمل الفني نفسه من أجل زرع ثقة المتعلم بنفسه وتحفيزه على العمل للوصول إلى درجات ومستويات أفضل من الابتكار (العتوم، ٢٠٠٧).

تفعيل النقد الفني خلال حصص التربية الفنية:

يستطيع معلم التربية الفنية تفعيل النقد الفني خلال خصص التربية الفنية من خلال عرضه لأعمال فنانين عالميين أو محليين أو من خلال عرض بعض أعمال التلاميذ وتحليلها وتفسيرها أمام التلاميذ، ويمكن استعراض أراء النقاد بالأعمال الفنية لأن ذلك يعتبر عاملا إضافيا لتمكين التلاميذ من القدرة على تفعيل عملية النقد لديهم، ثم يعطي التلاميذ فرصة المشاركة ونقد أعمالهم الفنية أو أعمال زملائهم. ويجب ألا تكون عملية النقد شخصية– بمعنى أن على المعلم عندما يقوم بنقد أو تقويم العمل الفني الذي أنتجه التلميذ ألا يتعداه إلى شخصية التلميذ وتجريحه، بل تقتصر على معرفة الجوانب الإيجابية والتأكيد عليها والتعرف على مواطن الضعف ومعالجتها، إن عملية النقد يجب أن تكون بناءة وليست هدامة للوصول إلى أعمال ابتكاريه راقية.

وتتم هذه العملية على مراحل تجاه العمل الفني تتمثل في إدراك العمل الفني ووصفه والتعرف على معانيه من خلال التحليل والتفسير والقيام بعرض وجهات نظر مختلفة حول الأعمال الفنية أو الفن، ودور الناقد (المعلم أو التلميذ) لا يتوقف على ذلك بل يتعداه إلى أن يقوم بتحديد العمل الفني والربط بين المدارس الفنية (العتوم، ٢٠٠٧). وذكر قزاز (٢٠٠٣) أنه من الممكن أن يطرح المعلم بعض التساؤلات التي قد تفيد التلميذ لإثارة عبارات وصفية وتحليلية وتفسيرية من قبله، مثل:

- ما موضوع العمل الفني؟ أو ما الهدف منه؟
- كيف تمت الاستفادة من عناصر العمل الفني التشكيلية، والتكوين، للتعبير بفعالية عن صورة أو مشاعر إنسانية؟
- ماذا يقول النقاد عن هذا العمل الفني؟
- ما الوظيفة التي يمكن أن تكون لعمل فني من هذا النوع في المجتمع؟
- هل يقدم العمل الفني قيما جمالية مرضية للذوق العام في المجتمع؟
- هل جذبت هذه الأعمال الفنية الانتباه وأدت إلى اكتشاف أشياء جديدة؟

وبهذا سوف يساعد النقد الفني التلاميذ على توصيل أفكارهم بشكل مؤثر، وسوف يكون للنقد الفني دور في تعزيز المعرفة الفنية من خلال مناقشة ودراسة وتأويل وإعطاء الأحكام على الأعمال الفنية. وفيما يتعلق بمعلمي الفنون فهم يحاولون عند تدريسهم للنقد تقديم إجابات عن الأسئلة التالية:

- ماذا يفعل النقاد عند القيام بنقد عمل فني؟
- ما الذي يجب أن يفعله المعلمون والتلاميذ عند النقد؟
- ما العلاقة بين ما يقوم به النقاد وما يقوم به المعلمون والتلاميذ؟

بالإضافة إلى إعطاء التلاميذ قدراً مناسبا من المعلومات والمفاهيم الفنية المرتبطة ببعض المصطلحات الصعبة والمفاهيم المرتبطة بالفن المعاصر ومستجداته محليا وعالميا (قزاز، ٢٠٠٣). فعملية النقد عند التلميذ في بداية محاولاته لابد أن تكون تحت إرشاد المعلم من خلال الأسئلة والخطوط العريضة التي توجهه نحو ما يفترض به التركيز عليه والتعبير عنه، ومع تكرار المحاولات للتلميذ في نقد الأعمال يقل دور المعلم التوجيهي ويبدأ التلميذ في اتخاذ خطوات النقد بدون إرشاد، وبالتالي مع الخبرة والممارسة يصل التلميذ إلى انتهاج أسلوبه الخاص في النقد باستعمال العبارات الفنية المتخصصة.

مشكلة البحث:

على الرغم من تعدد البحوث والدراسات التي قامت بدراسة وتحليل الأهداف السلوكية (الأهداف المهارية والأهداف المعرفية والأهداف الوجدانية)، إلا أنه من حيث الجانب التطبيقي ما زالت المشكلة قائمة بشكل كبير، وخاصة فيما يتعلق بتنمية الجوانب الوجدانية والمعرفية. ذكر الغامدي (١٩٩٩) في دراسته أنه مازال هنالك عدد من معلمي التربية الفنية يركز على الإنتاج الفني للتلاميذ ويهمل الجوانب الأخرى، وهذا الإهمال يؤثر سلبا على التلاميذ، حيث أكد غراب (٢٠٠٦) أن مهارة التلميذ يتم تطويرها بشكل مستمر عن طريق تنمية القدرة النقدية لديه ليكون أكثر موضوعية في إصدار الأحكام الجمالية، وأن تنمية القدرة النقدية تجعل التلميذ قادرا على خلق معايير نقدية خاصة به تندمج فيها مهارات التفكير النقدي، وأوصى بالاهتمام بتنمية التفكير الناقد من خلال التعليم والتعلم والممارسة والتطوير لهذه المهارات. و يوافقه في هذه النتيجة وهبه (٢٠٠٨) حيث توصل إلى أن هذه التفاعلات التي تحدث خلال الحصة بين التلميذ والعمل الفني تكسبهم العديد من المعارف والمفاهيم الفنية، وتساعد على نمو القدرة على التعبير والثقافة البصرية.

مما سبق تتحدد مشكلة البحث في توضيح مدى اهتمام وتفعيل معلمات التربية الفنية لعنصر النقد الفني في حصص المادة، بكونه أحد العناصر الأساسية المكونة للثقافة الفنية، بالإضافة إلى التساؤل حول إلمام معلمات التربية الفنية بأهمية ومعنى النقد الفني وكيفية تفعيله خلال حصص التربية الفنية بطريقة منهجية صحيحة قائمة على أسس علمية واضحة.

لذلك يأتي هذا البحث للإجابة عن السؤال التالي:

ما مستوى تدريس معلمات التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض لمهارات النقد الفني؟

أهداف البحث:

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. التعرف على الطريقة التي تنتهجها معلمة التربية الفنية من أجل تفعيل النقد الفني خلال حصص المادة.

٢. التعرف على واقع تفعيل النقد الفني خلال حصص التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض.
٣. التعرف على مدى إدراك معلمات التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض لمعنى وأهمية النقد الفني.
٤. التعرف على مدى معرفة معلمات التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض بأساليب النقد الفني.

أهمية البحث:

تتركز أهمية البحث على ما يلي:

١. ندرة البحوث التي اهتمت بجانب النقد الفني ومدى تفعيله خلال حصص التربية الفنية خصوصا في المملكة العربية السعودية.
٢. المساهمة في إيضاح أهمية النقد الفني باعتباره أحد العناصر المهمة لتكوين الثقافة الفنية.
٣. المساهمة في توضيح أهمية النقد للأعمال الفنية وحث المعلمات على تفعيله خلال حصص التربية الفنية.

أسئلة البحث:

يسعى البحث الحالي إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما مستوى تدريس معلمات التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض لمهارات النقد الفني؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما مهارات النقد الفني اللازمة لمعلمات التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض؟
٢. ما مدى امتلاك معلمات التربية الفنية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض لمهارات النقد الفني؟
٣. ما مستوى تدريس معلمات التربية الفنية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض بمهارات النقد الفني؟
٤. هل يتم التخطيط لعملية النقد الفني في التخطيط الكتابي للدرس؟
٥. هل يتم تفعيل النقد الفني خلال حصص التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض؟
٦. ما واقع تفعيل النقد الفني خلال حصص التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض؟
٧. هل تتم الاستعانة بمراجع خاصة بالنقد الفني عند الإعداد لدروس التربية الفنية؟

حدود البحث:

يقتصر هذا البحث على معرفة مدى تفعيل معلمات التربية الفنية للنقد الفني بالمرحلة المتوسطة في التعليم العام، باعتبار أن المرحلة المتوسطة مرحلة انتقال من الطفولة إلى المراهقة.

اقتصر البحث في الحدود المكانية على مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية.

مصطلحات البحث:

- **النقد الفني:**

المعنى الاصطلاحي: هو أحد عناصر التربية الفنية المعاصرة، يهتم بالحديث أو الكتابة عن الأعمال الفنية، من خلال وصفها وتفسيرها وتحليلها وتقييمها (قزاز، ٢٠٠٣)

المعنى الإجرائي: هي عملية مخطط لها مسبقا، ومدرجة ضمن الأهداف السلوكية الإجرائية للدرس، يقوم بها التلميذ بمساعدة المعلم خلال حصص التربية الفنية، بحيث يُقيّم عمله الفني وأعمال زملائه بناء على أسس ومعايير فنية، وتتسم هذه العملية بالموضوعية والبعد عن ذاتية التلميذ.

- **التربية الفنية:**

المعنى الاصطلاحي: هي عملية تشكيل السلوك الإنساني عن طريق الفن (غراب، ١٩٩١).

والتربية الفنية هي التعبير عن فكرة أو موضوع بواسطة وسائل التنفيذ العديدة وهي التي تمتع العين، وتوقظ العاطفة، وترتقي بالأحاسيس، وتنمى الذوق الجمالي وتعمق القيم، وتعالج قضايا العصر، وتَعمَل على حل المشكلات، وتُوضح المفاهيم، وهي التي تسعى إلى بناء شخصية الفرد وتكاملها فكريا، وثقافيا، و اجتماعيا، واقتصاديا (عبد الحليم، ب.ت).

المعنى الإجرائي: هي مادة من ضمن المواد الدراسية في المرحلة المتوسطة وتعني تدريس الرسم والتلوين والأشغال اليدوية. وهي عملية إكساب التلاميذ القيم والاتجاهات الإيجابية بما يُحدث التطور في الفرد من خلال تنمية الإحساس بالجمال المحيط بهم عند المرور بخبرات فنية مهارية يدوية وتقنية مرئية، مما ينشئ الاستجابات الإيجابية بين التلميذ والبيئة المحيطة به.

منهج البحث:

إن المنهج المتبع في هذا البحث هو المنهج الوصفي التحليلي، الذي يصف الظاهرة ويجمع حولها أكبر قد من المعلومات وبعبر عنها كميا وكيفيا، "ولا يقف عند حدود جمع المعلومات عن الظاهرة وإنما يذهب أبعد من ذلك فيحلل ويفسر ويقارن ويقيّم أملاً في التوصل إلى تعميمات يزيد بها رصيد المعارف عن تلك الظاهرة" (الزوبعي والغنام، ١٩٧٤).

مجتمع البحث:

يشمل مجتمع البحث جميع معلمات التربية الفنية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض ضمن مدارس التعليم الحكومي للفصلين الدراسيين الأول والثاني من العام (١٤٣٦/ ١٤٣٧هـ) الموافق (٢٠١٥/ ٢٠١٦) والبالغ عددهن مائتين وثلاث وأربعين معلمة (٢٤٣) وقد حصل الباحثان على الإحصائية من مركز المعلومات والدعم الفني في إدارة تعليم الرياض.

عينة البحث:

قام الباحثان باستخدام طريقة الحصر الشامل لمجتمع البحث حيث يرى العساف "أن الأصل في البحوث العلمية أن تجرى على جميع أفراد البحث، لأن ذلك أدعى لصدق النتائج" (العساف، ٢٠٠٦) لذا قام الباحثان بحصر معلمات التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض من خلال الرجوع إلى مركز المعلومات والدعم الفني في إدارة تعليم الرياض وكان عدد المعلمات الكلي مائتين وثلاث وأربعين معلمة (٢٤٣) في الفصلين الدراسيين الأول والثاني من العام (١٤٣٦/ ١٤٣٧هـ) الموافق (٢٠١٥/ ٢٠١٦).وعند التطبيق اتضح أن عدد المعلمات مائتان وثمان وعشرون معلمة (٢٢٨)فقد كانت خمس عشرة معلمة (١٥)في إجازة أمومة وقت تطبيق البحث، يمثلن ٦,٢٪من العينة. فكان التطبيق للبحث على ٩٣,٨٪من مجتمع البحث. أما بطاقة الملاحظة فقد تم تطبيقها على عينة عشوائية من عينة البحث تمثل ٢٥٪من العينة، ويبلغ عددها اثنتين وستين (٦٢) معلمة.

أدوات البحث:

قام الباحثان باستخدام الاستبانة من أجل جمع المعلومات المتعلقة بموضوع البحث، كما قاما باستخدام بطاقة الملاحظة كأداة مساندة للتحقق من النتائج التي تم الحصول عليها من استجابات العينة على الاستبانة.

ويرجع الاختيار لبطاقة الملاحظة كأداة مساندة بسبب تمتعها بالعديد من المميزات كما أوردها عبيدات وآخرون (٢٠٠٥) والعساف (٢٠٠٦)، والقحطاني وآخرون (٢٠٠٤)، ومن هذه المميزات:

- أن بطاقة الملاحظة مناسبة لموضوع البحث من أجل تأكيد استجابات العينة على الاستبانة، ومدى مقاربتها لما يحدث في الواقع. إذ ذكر العساف (٢٠٠٦) أن": موضوعات مثل كفاءة المعلمين في التدريس، والعملية التعليمية، وما يحدث

في غرفة الصف، هي موضوعات يمكن بحثها وجمع المعلومات عنها بواسطة الاستبانة أو المقابلة، ولكن نتائج البحث سوف تكون أقل دقة وأبعد عن وصف الواقع وتشخيصه مما لو تم بحثها بواسطة الملاحظة."

- يستطيع الباحثان أن يطلعا على ما يريدان في ظروف طبيعية تماما مما يزيد في دقة المعلومات التي يتم الحصول عليها من خلال هذه الطريقة.
- الملاحظة تسمح وتضمن للباحثين الحصول على المعلومات التي تمكن من الإجابة على أسئلة البحث.
- بطاقة الملاحظة تزيد من الثقة بالنتائج التي يتوصل إليها الباحثان، وذلك لأن المعلمات قد لا يدلين ببيانات صحيحة من خلال الاستبانة.

بالرجوع إلى الدراسات السابقة، والمراجع ذات العلاقة المباشرة في المجال تم التوصل إلى أن الطريقة الأمثل لقياس معلومات المعلمات عن النقد الفني تتمثل في أسئلة مغلقة تُمثل سلوكيات يتم تطبيقها خلال حصص التربية الفنية بمشاركة التلميذات من أجل تطبيق النقد الفني بشكل مثالي. توصل الباحثان إلى تصميم أداة بحث تحتوي على إحدى وخمسين عبارة تصف المعلومات العامة عن النقد الفني، وثمان وعشرين عبارة تصف السلوكيات المناسبة لتفعيل النقد الفني في حصص التربية الفنية. وبعد عرضها على محكمين من ذوي الاختصاص في المجال تم ادخال بعض التعديلات على الاستبانة وهي كالتالي:

- تبسيط صياغة بعض العبارات من أجل أن تكون مفهومة لجميع فئات المعلمات.
- حذف عدد من العبارات لتقليل عدد العبارات في الاستبيان.
- إضافة شرح وتوضيح في الهامش لبعض المصطلحات.

اشتمل الاستبيان بصورته النهائية على المحاور التالية:

١. المحور الأول يشمل البيانات الأولية: وهي عبارة عن مجموعة من المتغيرات ذات الأهمية الكبيرة في التعرف على خصائص العينة والوقوف على مدى تأثيرها على نتائج البحث. ومن هذا المنطلق تم تحديد المتغيرات التالية: المؤهل العلمي، ومصدره، والخبرة في تدريس التربية الفنية، والدورات التي تم الحصول عليها.
٢. المحور الثاني يشمل ثمان وعشرين عبارة في ثلاثة أجزاء لتحديد مدى صحة هذه العبارات. الجزء الأول يقيس مدى معرفة المعلمات بمعنى النقد الفني، والجزء الثاني يقيس مدى معرفة المعلمات بأساليب النقد الفني، أما الجزء الثالث فيقيس مدى إدراك معلمات التربية الفنية لأهمية النقد الفني للتلميذة.
٣. المحور الثالث والرابع أسئلة مغلقة لتحديد تطبيق معلمة التربية الفنية للنقد الفني خلال حصص المادة، وكذلك تدوينه في التخطيط الكتابي للدرس، وبناء على الإجابة عن هذا المحورين تنتقل المعلمة للمحور الخامس أو تتوقف عند هذين المحورين.
٤. المحور الخامس عبارة عن ثلاث عشرة عبارة لقياس واقع معلمة التربية الفنية عند تطبيق النقد الفني في حصص المادة. وسيستجيب لهذين المحورين فقط المعلمات اللاتي أجبن بأنهن يطبقن النقد الفني في المحورين الثالث والرابع فقط.

أما بطاقة الملاحظة فالهدف منها التحقق من مدى مقاربة نتائج الاستبانة للواقع وبذلك سوف تشمل المحاور التالية:

١. المحور الأول يشمل معلومات أولية:
   - معلومات متعلقة بالمعلمة: الاسم، والمؤهل، ومصدر المؤهل، والخبرة في تدريس التربية الفنية.
   - معلومات متعلقة بالملاحظة: مكان الملاحظة، زمن الملاحظة، عنوان الدرس.
٢. المحور الثاني يتعلق بالحصة الدراسية: ويشمل عدد من السلوكيات التي قامت بها المعلمة خلال الحصة الدراسية لتفعيل النقد الفني.

٣. المحور الثالث يتعلق بكراسة تحضير الدروس: يتحقق هذا المحور من التخطيط المسبق لتفعيل النقد الفني خلال حصص المادة، ومدى إدراجه في الخطط الخاصة وتحضير الدروس اليومية.

موثوقية أدوات البحث:

يتم التأكد من موثوقية أدوات البحث عن طريق قياس كُل من الصدق والثبات. وفيما يلي تفصيل ذلك:

الصدق:

استخدم الباحثان أسلوب صدق المحكمين للتحقق من صدق الاستبانة. وفي هذا الصدد يذكر عبيدات وآخرون (٢٠٠٥) أن الصدق يتم ذلك عن طريق عرض أداة البحث على عدد من الأساتذة المتخصصين. وتم عرض أدوات البحث في صورتها الأولية على مجموعة من المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس، ومجال التربية الفنية بلغ عددهم (١٥) خمسة عشر محكما وذلك من أجل إبداء الرأي، والتأكد من أن العبارات صادقة في قياس ما وضعت له، وتقدير درجة وضوحها، ومناسبتها لتحقيق أهداف البحث.

الثبات:

قام الباحثان بالاستعانة بمركز البحوث في كلية التربية من أجل تطبيق اختبار ألفا كرونباخ على الاستبيان والذي تم تطبيقه على عينة استطلاعية بلغ عددها (٥٠) خمسين معلمة. أتت نسبة الثبات ٨٣٪، وتعتبر هذه النسبة مقبولة حسب رأي مركز بحوث جامعة الملك سعود. أما فيما يتعلق ببطاقة الملاحظة فقد تم تطبيق اتفاق الملاحظين. وتم ذلك كالتالي:

- بالتنسيق مع أحد الزميلات تم الحضور لعدد (٤) أربع معلمات، وجلوس الملاحظين في مكان في الفصل يتيح لهم رؤية المعلمة وسماعها بوضوح، على أن يسجل كل ملاحظ ملحوظاته مستقلا عن الملاحظ الآخر. حيث يبدآن وينتهيان بذات الوقت، وباستخدام نفس الرموز والعلامات.
- يتم بعد ذلك حساب معامل الاتفاق بطريقة هولستي (Holsti) التي أوردها طعيمه (٢٠٠٤) حسب المعادلة التالية:

$$R = \frac{(C)^2}{C1 + C2}$$

حيث R= معامل الثبات، و C1+C2 = عدد الفئات التي يتفق عليها الملاحظان، وC رمز للفئة.

١٩+ ١٩÷ (١٨)٢	=	٣٦÷ ٣٨	=	٠,٩٤٧
١٩+ ١٩÷ (١٨)٢	=	٣٦÷ ٣٨	=	٠,٩٤٧
١٩+ ١٩ ÷ (١٩)٢	=	٣٨÷ ٣٨	=	١٠٠
١٩+ ١٩÷ (١٧)٢	=	٣٤÷ ٣٨	=	٠,٩٠

وبذلك يكون الثبات الكلي للأداة:

١٠٠+ ٩٤,٧ +٩٤,٧+ ٩٠	=	٣٧٩,٤÷ ٤	=	٩٤,٨٥

معامل الثبات الكلي لبطاقة الملاحظة = ٩٤,٨٥

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

تم استخدام عدد من المعاملات الإحصائية في معالجة بيانات البحث، وهي على النحو التالي:

- التكرارات والنسب المئوية.
- معامل ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات الاستبانة ومعادلة هولستي للتأكد من ثبات بطاقة الملاحظة.

عرض ومناقشة نتائج الاستبيان:

أولاً: سيتم عرض المعلومات الشخصية في الاستبانة والذي يغطي البيانات الشخصية للعينة، فقد اشتمل البحث على مئتين وثلاث وأربعين معلمة (٢٤٣) ممن يدرسن في المرحلة المتوسطة، وكان توزيعهن كالتالي:

توزيع العينة بناء على المؤهل:

ظهر أن من ضمن العينة خمسا وأربعين معلمة (٤٥) حاصلات على الدبلوم شكلن١٩,٧٪من العينة، ومائة واثنتين وسبعين معلمة (٢٧٢) حاصلات على درجة البكالوريوس شكلن ٧٥,٤٪من العينة، فيما وجدت الباحثة أن إحدى عشرة معلمة فقط (١١) يحملن درجة الماجستير أو أعلى شكلن ٤,٨٪من العينة.

توزيع العينة حسب مصدر المؤهل:

من نتائج التحليل يظهر أن غالبية العينة حصلن على مؤهلهن من كلية التربية حيث بلغ عددهم مائة وثلاث وستين (١٦٣) معلمة يشكلن ٧١,٥٪من العينة، فيما ثمان وثلاثون (٣٨) معلمة حصلن على مؤهلهن من الكلية المتوسطة وشكلن ١٦,٧٪، وعشرون معلمة (٢٠) حصلن على مؤهلهن من جامعة الملك سعود وشكلن ٨,٨٪، أما بقية العينة والتي تبلغ سبع معلمات (٧) يشكلن ٣,١٪من العينة حصلن على مؤهلهن من مصادر أخرى.

توزيع العينة حسب التخصص:

فيما يتعلق بتوزيع أفراد العينة حسب التخصص؛ كان مائة وتسع وسبعون معلمة (١٧٩) متخصصات في التربية الفنية وشكلن ٧٨,٥٪من العينة، مقابل تسع وأربعين (٤٩) حاصلات على مؤهلات بتخصصات أخرى شكلن ٢١,٥٪من العينة.

توزيع أفراد العينة حسب الخبرة في تدريس التربية الفنية للمرحلة المتوسطة:

غالبية العينة تتجمع بخبرة أكثر من ست سنوات، حيث بلغ عددهن مائة وتسع عشرة معلمة (١١٩) يشكلن ٥٢,٢٪من العينة، وتراوحت خبرات ست وأربعين معلمة (٤٦) بين الست سنوات وأكثر من ثلاث سنوات ويشكلن ٢٠,٢٪من العينة، وكانت خبرات ثلاث وثلاثين معلمة (٣٣) تراوحت ما بين سنة وثلاث سنوات، ويشكلن 14.5%من العينة. المعلمات اللاتي خبرتهن أقل من سنة يبلغ عددهن ثلاثين معلمة (٣٠) يشكلن ١٣,٢٪من العينة.

توزيع أفراد العينة حسب الحصول على دورات في التربية الفنية:

اختص هذا البند بحضور الدورات الخاصة بالتربية الفنية ومهارات تدريسها، واتضح من ذلك أن مائة وثماني عشرة معلمة (١١٨) قد حصلن على دورات خاصة بالتربية الفنية وشكلن ٥١,٨٪ من العينة، وأن مائة وعشر معلمات (١١٠) لم يحصلن على دورات خاصة بالتربية الفنية وشكلن ٤٨,٢٪من العينة. وبعد المقابلة مع بعض أفراد العينة اتضح للباحثين أن السبب في عدم حصول ٤٨٪من العينة على دورات في التربية الفنية هو ضعف الإعلان عن هذه الدورات، أو التبليغ عنها بوقت متأخر لا يكفي للالتحاق بالدورة، وأحيانا عدم مناسبة الوقت لهذه الدورة مع جدول المعلمة.

ثانياً: مناقشة المحور الأول والذي شكل اختبار لقياس معلومات معلمات التربية الفنية في النقد الفني، وقد اشتمل على ثلاثة أقسام :
١- معنى النقد الفني، ٢- أساليب النقد الفني، ٣- أهمية النقد الفني للتلميذة.

ويجيب هذا المحور على بعض أسئلة البحث التالية:

١. ما مهارات النقد الفني اللازمة لمعلمات التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض؟
٢. ما مدى امتلاك معلمات التربية الفنية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض لمهارات النقد الفني؟
٣. ما مستوى تدريس معلمات التربية الفنية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض بمهارات النقد الفني؟

والجدول رقم (١) يوضح استجابات العينة على هذا المحور:

جدول (١): يوضح استجابات العينة على قياس معلومات المعلمة في النقد الفني

م	العبارات	عدد من أصابوا في الإجابة	٪	عدد من أخطأوا في الإجابة	٪
	أ. معنى النقد الفني				
١	التفكير الناقد مهارة يمكن تنميتها	١٧٥	٧٨,٨	٥٣	٢٣,٢
٢	وصف العمل الفني لا يعتبر من النقد الفني.	١٧	٧,٥	٢١١	٩٢,٥
٣	النقد الفني خلال حصة التربية الفنية هو تحدث التلميذات عن أعمالهن الفنية أو أعمال زميلاتهن بطريقة موضوعية ضمن معايير النقد الفني التي تم تحديدها مسبقا من المعلم.	١٤٣	٦٢,٧	٨٥	٣٧,٣
٤	النقد الفني هو منح العمل الفني التقدير المناسب.	١٨٢	٨٠,٢	٤٦	١٩,٨
	ب. أساليب النقد الفني				
١	تحدث التلميذات عن أعمالهن الفنية من أحد أساليب النقد الفني.	١٤٦	٦٤	٨٢	٣٦
٢	من أساليب النقد الفني التحدث عن العمل الفني وخاماته والأدوات المستخدمة.	١٦٢	٧١	٦٦	٢٩
٣	من أساليب النقد الفني التحدث عن المشاعر التي يثيرها العمل الفني.	٣٠	١٣,١	٢٥٨	٨٦,٩
٤	لا يهم إدراك الهدف من العمل الفني قبل نقده.	١٧٤	٧٦,٣	٥٤	٢٣,٧
٥	عند نقد الأعمال الفنية يتم تمييز العناصر الأساسية والثانوية في العمل الفني.	٢٠٨	٩١,٦	٢٠	٨,٤
٦	من الممكن أن يشارك أكثر من تلميذة (مجموعة) من أجل نقد أحد الأعمال الفنية.	١٩٥	٨٥,٥	٣٣	١٤,٥
	جـ. أهمية النقد الفني للتلميذة				
١	النقد الفني يساعد على زرع ثقة التلميذة بنفسها وعملها.	٢٠٩	٩١,٧	١٩	٨,٣
٢	النقد الفني يساعد التلميذة على الوصول إلى الابتكار في أعمالها الفنية.	٢٠٤	٨٩,٥	٢٤	١٠,٥
٣	لا تؤثر قدرة التلميذة النقدية على حصيلتها من المفردات والمصطلحات الفنية.	٣٣	١٤,٩	١٩٥	٨٥,١
٤	القدرة النقدية والتذوق للأعمال الفنية مهارتان منفصلتان.	٣٤	١٥	١٩٤	٨٤
٥	القدرة النقدية تُمكن التلميذة من معرفة القيم الفنية.	١٨٦	٨١,٦	٤٢	١٨,٤
٦	القدرة النقدية تهيئ التلميذة إلى تقبل النقد الموجه لعملها الفني.	٢٠٢	٨٨,٦	٢٦	١١,٤
٧	نقد عمل التلميذة الفني يؤثر سلبا على تفاعلها مع مجموعتها.	٣٨	١٦,٧	١٩٠	٨٣,٣
٨	النقد الفني يُكسب التلميذة قيما لغوية وفنية.	١٩٤	٨٥	٣٤	١٥
٩	النقد الفني ينمي الجانب المعرفي لدى التلميذات.	١٨٥	٨١	٤٣	١٨,٩
١٠	النقد الفني لعمل التلميذة قبل انتهاءه تؤثر سلبا على التلميذة وعلى منتجها النهائي.	٣٦	١٢,٥	٢٥٢	٨٧,٥
١١	المهارة النقدية تقتصر على الحكم على الأعمال الفنية.	٣٦	١٢,٥	٢٥٢	٨٧,٥
١٢	المهارة النقدية تنمي التفكير العميق لدى التلميذات قبل إصدار الأحكام.	٢٠١	٨٨,١	٢٧	١١,٩
١٣	ممارسة النقد مع الأطفال تقلل من الإبداع في أعمالهم الفنية وتكسبهم نوع من التردد.	٣٧	١٦,٢	٢٥١	٨٣,٣
١٤	المهارة النقدية تساعد التلميذات على تنمية القدرات الإبداعية.	١٩٠	٨٣,٣	٣٨	١٦,٧

١٥	تستطيع التلميذات بناء معايير خاصة بهم بعد فترة طويلة من ممارسة النقد الفني.	١٨٣	٨٠,٢	٤٥	١٩,٨
١٦	يوجد علاقة بين المهارة النقدية وتعديل سلوك التلميذات.	١٦٨	٧٣,٧	٦٠	٢٦,٣
١٧	المهارة النقدية تساعد التلميذات على تحقيق التوازن الانفعالي.	١٧٢	٧٥,٤	٥٦	٢٤,٦
١٨	المهارة النقدية تشجع التلميذات على البحث والاطلاع.	١٧٤	٧٦,٣	٥٤	٢٣,٧

من خلال تحليل النتائج التي تم الحصول عليها من المحور الثاني والذي يتعلق بقياس معلومات المعلمات في النقد الفني في ثلاثة أجزاء وهي (معنى النقد الفني، أساليب النقد الفني، أهمية النقد الفني للتلميذة) وبالنظر إلى الجدول رقم (١) الذي يوضح نتائج المعلمات على قياس معلوماتهن حول النقد الفني، فقد اتضح أن هنالك بعض العبارات التي أخطأ العديد من أفراد العينة في الإجابة عنها، وسيقوم الباحثان بذكر هذه العبارات وترتيبها حسب الأقل درجة، وذكر التفسير المناسب لهذه النتيجة:

- **وصف العمل الفني لا يعتبر من النقد الفني:**

٥.٩٢٪ من العينة أجبن بأن الوصف لا يعتبر من النقد الفني، ويمثلن مئتين وإحدى عشرة معلمة (٢١١)، والصحيح أن الوصف يعتبر من النقد الفني؛ بل هو أولى خطوات النقد الفني. ويرى الباحثان السبب في ذلك إلى ضعف معلومات المعلمات وعدم معرفتهن بخطوات النقد الفني حسب الطريقة العلمية، واعتمادهن على ملاحظة التقنيات في العمل.

- **من أساليب النقد الفني التحدث عن المشاعر التي يثيرها العمل الفني:**

هذه العبارة أخطأ في الإجابة عنها ٨٦,٩٪من العينة يمثلن مائتين وثمان وخمسين معلمة (٢٥٨)، ويرى الباحثان أن ذلك يعود إلى أن هذه العبارة من أسلوب النقد الفني الانطباعي، فيما تميل المعلمات إلى انتهاج أسلوب النقد الشكلي، حيث يتم التركيز على العمل والتقنيات والأسلوب دون الحكم على العمل. وهذا التفسير تعززه نتائج المحور الخامس في الاستبانة عن واقع تطبيق النقد الفني في حصص التربية الفنية.

- **لا تؤثر قدرة التلميذة النقدية على حصيلتها من المفردات والمصطلحات الفنية:**

يفسر الباحثان سبب اعتقاد ٨٥,١٪من العينة أن القدرة النقدية غير مرتبطة بالمفردات والمصطلحات الفنية؛ لأن غالبية العينة لا يحددن معاييرا أو أسلوبا للنقد، كما لا يتم التخطيط للنقد الفني بشكل منظم، وبالتالي يصعب على العينة توقع النتائج من تفعيل النقد الفني. وهذه النسبة تشكل مائة وخمسا وتسعين معلمة (١٩٥).

- **القدرة النقدية وتذوق الأعمال الفنية مهارتان منفصلتان:**

أخطأت ٨٤٪من العينة في هذه الفقرة، يشكلن مائة وأربعا وتسعين معلمة (١٩٤). ويرى الباحثان أن السبب في هذا الخطأ هو أن غالبية المعلمات ضمن العينة يقمن بالنقد الفني دون تقييم العمل الفني، وبالتالي دون اختبار المشاعر التي يثيرها العمل الفني في النفس، وبذلك فهن يفصلن ما بين النقد الفني والتذوق الفني، رغم أن هاتين المهارتين متصلتان.

- **النقد الفني لعمل التلميذة قبل انتهاءه يؤثر سلبا على التلميذة وعلى منتجها النهائي:**
- **المهارة النقدية تقتصر على الحكم على الأعمال الفنية:**

جاءت هاتان الفقرتان في المركز الخامس من العبارات التي أخطأ فيها أفراد العينة، حيث أخطأ في الإجابة عنها ٨٧,٥٪من العينة يمثلن مائتين واثنتين وخمسين معلمة (٢٥٢).يفسر الباحثان تشابه الاستجابة عليهما في كون أن المعلمة ترى أنه لا يجب الحكم على العمل الفني لأن ذلك يؤثر على عمل التلميذة، فيما الواقع يوضح أن النقد الفني الموضوعي للعمل غير المكتمل يعطي التلميذة حلولا ومعالجات جديدة، وفرصة أكبر لتطوير العمل الفني.

- **ممارسة النقد مع الأطفال تقلل من الإبداع في أعمالهم الفنية وتكسبهم نوعا من التردد:**

أخطأ ٨٣,٣٪من العينة في هذه العبارة، يمثلن مائتين وإحدى وخمسين معلمة (٢٥١). يفسر الباحثان اعتقاد غالبية أفراد العينة أن هذه العبارة صحيحة، بأنه عند اتخاذ وجهة نظر المعلمة التي ترى أن النقد هو ذكر سلبيات وإيجابيات العمل الفني

فقط، والتحقق من التقنيات والمعالجات دون اقتراح أي حلول أو تقنيات أو خامات جديدة، ودون ذكر المشاعر التي يثيرها العمل الفني، كل ذلك قد يحبط الطفل الصغير الذي يرى أن عمله رائع ومكتمل.

- **نقد عمل التلميذة يؤثر سلبا على تفاعلها مع مجموعتها:**

أخطأ ٨٣,٣٪من العينة يمثلن مائة وتسعين معلمة (١٩٠) في هذه العبارة واعتبرنها صحيحة رغم أنها خاطئة. ويفسر الباحثان هذا الخطأ نظرا إلى أن ٧١,٥٪من العينة لا يوجهن التلميذات إلى النقد الموضوعي (وهذا ما اتضح في المحور الخامس) بالتالي لابد أن تعتقد المعلمات أن النقد قد يؤثر سلبا على العلاقة بين التلميذة صاحبة العمل والتلميذة الناقدة لعملها. ويتضح كذلك من الجدول رقم (١) أن معلومات المعلمات عن النقد الفني متوسطة، حيث أتت النتيجة الكلية متوسطة، علما بأن الدرجة الكاملة في محور قياس معلومات المعلمة عن النقد الفني هي ثمان وعشرون درجة (٢٨):

جدول (٢): يوضح توزيع أفراد العينة حسب درجات قياس معلومات المعلمة في النقد الفني

الدرجة (من ٢٨)	العدد	النسبة
(١- ١٠)	٢٣	٪١٠
(١١- ٢٠)	١٦٦	٪٧٣
(٢١- ٢٨)	٣٩	٪١٧
المجموع	٢٢٨	٪١٠٠

ويدل ذلك على أن معلومات المعلمات تتفاوت ما بين المتوسطة والضعيفة، ولابد من تجديد هذه المعلومات وإنعاشها من جديد، ويرى الباحثان أن السبب في هذه النتيجة يعود إلى أن خبرة مائة وتسع عشرة معلمة (١١٩) كانت أكثر من ست سنوات ويشكلن ٥٢,٢٪من العينة، وأدى هذا إلى ضعف المعلومات أو تلاشيها عند عدم الحرص على تجديدها بالقراءة والدورات التثقيفية. وقد اتضح من المحور الأخير أن أغلب الضعف كان في الجزء الخاص بمعنى النقد الفني حيث كان عدد من حصلن على درجات منخفضة أقل من درجتين (٠-٢) مائة وتسع وعشرون معلمة (١٢٩) يشكلن ٥٣,١٪من العينة. ويُرجع الباحثان ذلك إلى أن البنود المدرجة في هذا الجزء تحتاج إلى معلومات وافرة وأكيدة في معنى النقد الفني. ويليه الجزء الخاص بأساليب النقد حيث بلغ عدد من حصلن على درجات منخفضة أقل من درجتين (٠-٢) تسع وعشرون معلمة (٢٩)، يشكلن ١٢,٧٪من العينة. ويرى الباحثان أن هذه النتيجة أتت لأنه يمكن معرفة بعض البنود من خلال الخبرة في التدريس والقراءة السريعة لبعض المراجع أو المقالات على الشبكة العنكبوتية. أما فيما يتعلق بأهمية النقد الفني للتلميذة؛ فقد كان عدد المعلمات اللاتي حصلن على درجات أقل من درجتين (٠-٢)أربع معلمات (٤) يشكلن ١,٧٪من العينة، وانخفضت نسبة الضعف بشكل كبير في هذا الجزء لأن غالبية البنود في هذا الجزء يمكن الاستدلال على صحتها من خلال الخبرة الطويلة في التدريس والمعرفة بخصائص نمو التلميذة في هذه المرحلة.

ثالثاً: مناقشة المحور الثالث والرابع والتي هي عبارة عن أسئلة مغلقة تجيب عن الأسئلة التالية:

١. هل يتم التخطيط لعملية النقد الفني في التخطيط الكتابي للدرس؟
٢. هل يتم تفعيل النقد الفني خلال حصص التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض؟

اتضح من نتائج هذا المحور أن مائة وإحدى عشرة معلمة (١١١) يحرصن على تطبيق النقد الفني في حصص التربية الفنية ويشكلن ٤٨,٧٪من العينة، مقابل ثمان وثمانين معلمة (٨٨) يطبقن النقد أحيانا ويشكلن ٣٨,٦٪من العينة، فيما اثنتان وعشرون معلمة (٢٢)لا يطبقن النقد الفني في حصص التربية الفنية ويشكلن ١٢,٧٪من العينة.

كما اتضح أن ستا وتسعين معلمة من العينة (٩٦) يُدرجن النقد الفني في التخطيط الكتابي للدرس ويشكلن ٤٢,١٪من العينة، وأربعا وسبعين معلمة (٧٤) يُدرجنه أحيانا، ويشكلن ٣٢,٥٪من العينة، فيما ثمان وخمسون معلمة (٥٨) لا يدرجن النقد الفني ضمن

التخطيط الكتابي ويشكلن ٢٤,٤٪من العينة، وهذا يتعارض مع تم التوصل إليه من بطاقة الملاحظة، وسيتم تحليل هذا التعارض في الجزء الخاص بتحليل ومناقشة بطاقة الملاحظة.

بناء على النتائج التي تم الحصول عليها من هذا المحور تم توجيه أفراد العينة للاستجابة للمحور الخامس، حيث استجاب ٨٧,٣٪من العينة فقط لهذا المحور ويبلغ عددهن مائة وسبعا وسبعين معلمة (١٧٧)، وهن المعلمات اللاتي أجبن على المحورين الثالث والرابع (نعم، أحيانا)، وتم استبعاد من اخترن الإجابة (لا) في هذين المحورين، حيث أن المحور التالي يتعلق بواقع التطبيق.

رابعا: مناقشة المحور الخامس والذي يجيب عن السؤال التالي:

- ما هو واقع تفعيل النقد الفني خلال حصص التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض؟

جدول (٣): واقع تطبيق النقد الفني في حصص المادة

م	العبارات	نعم	٪	أحيانا	٪	لا	٪
١	أقوم بإدراج معايير النقد الفني في تخطيطي للدرس.	٤٠	٢٢,٦	٧٧	٤٣,٥	٦٠	٣٣,٩
٢	أقوم بتدريب تلميذاتي على مهارة النقد الفني.	٢٣	١٣	٥١	٢٨,٨	١٠٣	٥٨,٢
٣	أوجه التلميذات إلى النقد الموضوعي.	١٩	١٠,٧	٣١	١٧,٥	١٢٧	٧١,٥
٤	أفسح المجال للتلميذات باقتراح الحلول أو المعالجات أو الوسائط التي من الممكن استخدامها في المنتج الفني.	١٨	١٠,٢	٣٠	١٦,٩	١٢٩	٧٢,٩
٥	تُمارس تلميذاتي النقد الفني خلال حصص المادة	١٦	٩	٦٢	٣٥,١	٩٩	٥٥,٩
٦	خلال عملية النقد الفني تقوم التلميذات بالحكم على العمل الفني.	١٢	٦,٨	٥١	٢٨,٨	١١٤	٤٦,٤
٧	خلال عملية النقد الفني تتم المقارنة بين أكثر من عمل.	٤٥	٢٥,٤	١٩	١٠,٧	١١٣	٦٣,٨
٨	أوجه التلميذات لذكر الإيجابيات في العمل إضافة للسلبيات.	٠	٠	٢١	١١,٩	١٥٦	٨٨,١
٩	يتم القيام بحلقة نقد مع التلميذات لنقد الأعمال الفنية.	٤٣	٢٤,٣	٦٤	٣٦,٢	٧٠	٣٩,٥
١٠	أقوم مع تلميذاتي بتوضيح أوجه التشابه بين أعمال التلميذات عند النقد الفني في حال وجود أوجه شبه.	٢٩	١٦,٤	٦٥	٣٦,٧	٨٣	٤٦,٩
١١	يتم استخدام أسلوب العصف الذهني عند النقد الفني مع التلميذات.	٥٥	٣١,١	٦٨	٣٨,٤	٥٤	٣٠,٥
١٢	أقوم مع تلميذاتي بنقد أعمال لسنوات سابقة أو صفوف أخرى.	٤٨	٢٧,١	٥٨	٣٢,٨	٧١	٤٠,١
١٣	أقوم مع تلميذاتي بنقد المعرض المدرسي والتعليق على الأعمال الفنية.	٥٧	٣٢,٢	٥٢	٢٩,٤	٦٨	٣٨,٤

يوضح الجدول رقم (٣) أن سبعا وسبعين معلمة (٧٧) يقمن بإدراج معايير للنقد الفني في التخطيط الكتابي أحيانا ويشكلن ٤٣,٥٪من العينة، مقابل أربعين معلمة (٤٠) يدرجن معايير النقد الفني ضمن التخطيط الكتابي وشكلن ٢٢,٦٪من العينة، فيما ستون معلمة (٦٠) لا يدرجن معايير النقد الفني ضمن التخطيط الكتابي وشكلن ٣٣,٩٪من العينة. لكن هذه النتيجة قد أثبتت عدم واقعيتها عند تطبيق بطاقة الملاحظة؛ ويعلل الباحثان أن ذلك قد يعود إلى قلة المصداقية عند تعبئة الاستبيان والميل نحو المثالية.

تقوم ثلاث وعشرون معلمة (٢٣) بتدريب تلميذاتهن على مهارة النقد الفني، وشكلن ١٣٪من العينة، فيما تقوم إحدى وخمسون معلمة (٥١) يقمن بتدريب تلميذاتهن أحيانا ويشكلن ٢٨,٨٪، مقابل مائة وثلاث معلمات (١٠٣) لا يقمن بتدريب تلميذاتهن على مهارة النقد الفني، ويشكلن ٥٨,٢٪من العينة. ويفسر الباحثان هذه النتيجة بكون المعلمات يقمن بممارسة النقد الفني مع التلميذات

دون الاهتمام بالتدريب القائم على الخطوات العلمية الصحيحة. ويثبت هذا التفسير ما جاء في المحور الأول حيث ثبت أن ٩٢,٥٪ من العينة يجهلن خطوات النقد الفني.

لا توجه مائة وسبع وعشرون معلمة (١٢٧) التلميذات إلى النقد الموضوعي ويشكلن ٧١,٨٪ من العينة، مقابل تسع عشرة معلمة (١٩) يقمن بذلك ويشكلن ١٠,٧٪من العينة، وإحدى وثلاثون معلمة (٣١) يقمن بالتوجيه أحيانا ويشكلن ١٧,٥٪من العينة. ويصعب على الباحثين إرجاع السبب في هذه النتيجة إلى جهل أفراد العينة بمعنى (النقد الموضوعي) ، حيث تم إدراج تعريف مبسط له في هامش أداة البحث، لذلك يرى الباحثان أن هذه النتيجة تعود إلى كون المعلمات لا يوجهن تلميذاتهن، وهذا يتناسب مع نتيجة الفقرة السابقة.

لا تميل المعلمات لإفساح المجال للتلميذات باقتراح الحلول أو المعالجات أو الوسائط التي يمكن استخدامها في المنتج الفني حيث بلغ عدد من لا يقمن بذلك مائة وتسع وعشرون معلمة (١٢٩)يشكلن ٧٢,٩٪من العينة، مقابل ثلاثين معلمة (٣٠) يقمن بذلك أحيانا ويشكلن ١٦,٩٪ من العينة، فيما تقوم ثماني عشرة معلمة فقط (١٨) بإفساح المجال للتلميذات بالاقتراح ويشكلن ١٠,٢٪.ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن المعلمة تُلزم التلميذات بعدد من التقنيات والوسائط دون إفساح المجال لاستخدام مواد بديلة أو طرق جديدة، وهذا التفسير تم التوصل إليه بعد الاطلاع على الخطط الموزعة على معلمات التربية الفنية من قبل إدارة التعليم.

ذكرت تسع وتسعون (٩٩) من العينة أن تلميذاتهن لا يمارسن النقد الفني في حصص المادة، ويشكلن ٥٥,٩٪من العينة، فيما ذكرت اثنتان وستون معلمة (٦٢) أن تلميذاتهن يمارسن النقد الفني أحيانا في حصص المادة ويشكلن ٣٥,١٪من العينة، وتحرص ست عشرة (١٦) مَنْ يحرصن على أن تمارس التلميذات النقد الفني خلال حصص المادة ويشكلن ٩٪من العينة.

أما فيما يتعلق بإصدار الأحكام على الأعمال الفنية خلال النقد الفني فقد ذكرت اثنتا عشرة معلمة (١٢) أنهن يقمن بذلك ويشكلن ٦,٨٪من العينة، وإحدى وخمسون معلمة (٥١) يقمن بذلك أحيانا ويشكلن ٢٨,٨٪من العينة، ومائة وأربع عشرة (١١٤) لا يقمن بذلك ويشكلن ٦٤,٤٪من العينة، وهذه النتيجة توضح أن العديد من المعلمات ضمن العينة ينتهجن أسلوب النقد الشكلي، الذي لا يُصدر الأحكام على العمل الفني ولا يتم تقييمه.

تقوم إحدى وعشرون معلمة فقط (٢١) أحيانا بتوجيه التلميذات لذكر السلبيات والإيجابيات في العمل الفني أثناء النقد الفني ويشكلن ١١,٩٪من العينة، مقابل مائة وست وخمسين معلمة (١٥٦) لا يقمن بذلك ويشكلن ٨٨,١٪من العينة، ولا توجد أي معلمة أجابت بأنها تقوم بذلك. ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن معلمات التربية الفنية لا يوجهن التلميذات صراحة إلى ذكر السلبيات والإيجابيات، وأن ذلك يتم ضمنيا أثناء التوجيهات، ويؤكد هذا التفسير النتائج التي تم التوصل إليها من بطاقة الملاحظة.

تقوم ثلاث وأربعون معلمة (٤٣) بعمل حلقات مع التلميذات من أجل نقد الأعمال الفنية ويشكلن ٢٤,٣٪من العينة، وأربع وستون معلمة (٦٤) يقمن بذلك أحيانا ويشكلن ٣٦,٢٪، فيما لا تقوم سبعون معلمة (٧٠) بذلك ويشكلن ٣٩,٥٪من العينة. وتعود هذه النتيجة إلى كون العديد من معلمات التربية الفنية يقمن بالنقد الفردي توفيرا لوقت الحصة.

تقوم تسع وعشرون معلمة فقط (٢٩) من العينة بتوضيح أوجه التشابه بين الأعمال الفنية في حال وجودها ويشكلن ١٦,٤٪من العينة، فيما تقوم خمس وستون معلمة (٦٥) بذلك أحيانا ويشكلن ٣٦,٧٪من العينة، وثلاث وثمانون (٨٣) لا يقمن بذلك ويشكلن ٤٦,٩٪من العينة. هذه النتيجة تؤكد التفسير السابق في كون عدد كبير من أفراد العينة قد تبنّين أسلوب النقد الشكلي الذي لا يعطي اهتماما للمقارنة بين الأعمال الفنية.

ذكرت خمس وخمسون معلمة (٥٥) أنهن يقمن باستخدام أسلوب العصف الذهني مع التلميذات عند النقد الفني ويشكلن ١.٣١٪من العينة، مقابل ثمان وستين معلمة (٦٨) يقمن بذلك أحيانا ويشكلن ٣٨,٤٪من العينة، وأربع وخمسون معلمة (٥٤) لا يقمن باستخدام هذا الأسلوب ويشكلن ٣٠,٥٪من العينة. يعتبر الباحثان أن هذه النتيجة جيدة، وتدل على أنه يتم استخدام الأساليب التعليمية الحديثة في حصص التربية الفنية عامة وفي تفعيل النقد الفني خاصة.

تقوم ثمان وأربعون معلمة (٤٨) بنقد أعمال فنية لسنوات ماضية أو لصفوف أخرى مع التلميذات ويشكلن ٢٧,١٪من العينة، فيما تقوم ثمان وخمسون (٥٨) معلمة بذلك أحيانا ويشكلن ٣٢,٨٪من العينة، وإحدى وسبعون معلمة (٧١) لا يقمن بذلك مع تلميذاتهن ويشكلن ٤٠,١٪من العينة. ويفسر الباحثان هذه النتيجة بكون العديد من أفراد العينة لا يحتفظن بأعمال التلميذات بعد تقييمها، بل تعاد إلى التلميذات، وبذلك يصعب نقدها من قبل فصول أو سنوات أخرى.

تقوم سبع وخمسون معلمة (٥٧) بنقد المعرض المدرسي مع تلميذاتهن والتعليق على الأعمال المعروضة به ويشكلن ٣٢,٢٪من العينة، كما تقوم اثنتان وخمسون معلمة (٥٢) بذلك أحيانا مع تلميذاتهن ويشكلن ٢٩,٤٪من العينة، فيما لا تقوم ثمان وستون معلمة (٦٨) بذلك ويشكلن ٣٨,٤٪من العينة. ويرى الباحثان أن هذه النتيجة جيدة حيث يتم تفعيل النقد الفني من خلال المعرض المدرسي، ويعتبر هذا أساسا لمساعدة التلميذات في نقد المعارض العامة مستقبلا.

عرض ومناقشة نتائج بطاقة الملاحظة:

أولا: مناقشة بنود بطاقة الملاحظة والتي تم تطبيقها على عينة عشوائية تمثل ربع مجتمع البحث وعددها اثنتان وستون (٦٢) معلمة. والهدف منها التحقق من النتائج التي تم الحصول عليها من خلال الاستبانة، بالإضافة إلى التحقق من الأهداف التالية:

٤. التعرف على الطريقة التي تنتهجها معلمة التربية الفنية من أجل تفعيل النقد الفني خلال حصص المادة.

٥. التعرف على واقع تفعيل النقد الفني خلال حصص التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض.

توزيع أفراد العينة حسب المؤهل:

أفراد العينة اللائي تم تطبيق بطاقة الملاحظة عليهن كن تسع عشرة معلمة (١٩) يحملن مؤهل الدبلوم ويمثلن ٦٪من العينة، وثلاث وأربعون معلمة (٤٣) يحملن مؤهل البكالوريوس ويمثلن ٧٠٪من العينة.

توزيع أفراد العينة حسب مصدر المؤهل:

تسع عشرة معلمة (١٩) من أفراد العينة قد حصلن على مؤهلاتهن من الكلية المتوسطة، ويمثلن ٣٠٪من العينة، وثلاث وأربعون معلمة (٤٣) قد حصلن على مؤهلاتهن من كلية التربية، ويمثلن ٧٠٪من العينة.

توزيع أفراد العينة حسب التخصص:

خمسون معلمة (٥٠) من أفراد العينة تخصصن في التربية الفنية وشكلن ٨٠,٦٪من العينة، مقابل اثنتي عشرة معلمة (١٢) يحملن مؤهلات أخرى ويشكلن ٦.١٩٪من العينة.

توزيع أفراد العينة حسب الخبرة:

بلغ عدد المعلمات اللاتي كانت خبرتهن أقل من سنة تسع معلمات (٩) ويمثلن ١٤,٥٪ من العينة، أما من خبرتهن بين السنة والثلاث سنوات فقد كان عددهن ثمان معلمات (٨) يمثلن ١٢,٩٪من العينة، وعشر معلمات (١٠) كانت خبرتهن من ثلاث سنوات إلى ست سنوات يمثلن ١٦,١٪من العينة، وخمس وثلاثون معلمة (٣٥) كانت خبرتهن أكثر من ست سنوات يمثلن ٥٦,٥٪من العينة.

جدول رقم(٤): نتائج بطاقة الملاحظة حول تطبيق النقد الفني في حصص المادة، وإدراجه في دفتر تحضير الدروس

	السلوكيات	تم تطبيقه	٪	لم يتم تطبيقه	٪
	أ. خلال حصة التربية الفنية				
	شرحت المعلمة للتلميذات أسلوب النقد المتبع.	٠	٠	٦٢	١٠٠
	عرضت المعلمة أعمال التلميذات قبل نهاية الحصة.	٥٥	٨٨,٧	٧	١١,٣
	دونت المعلمة معايير النقد .	٠	٠	٦٢	١٠٠
	قامت المعلمة بتعريف التلميذات ببنود ومعايير النقد	٥٣	٨٥,٥	٩	١٤,٥
	مارست المعلمة النقد الفني على أعمال التلميذات.	٥٦	٩٠,٣	٦	٩,٧
	شجعت المعلمة التلميذات على ممارسة النقد الفني	٤٧	٧٥,٨	١٥	٢٤,٢
	مارست التلميذات النقد الفني.	٤٦	٧٤,٢	١٦	٢٥,٨
	وجهت المعلمة التلميذات للتحدث عن عملهن الفني (النقد الذاتي)	٤٣	٦٩,٤	١٩	٣٠,٦
	وجهت المعلمة التلميذات لذكر ايجابيات العمل الفني أثناء النقد الفني	٤٦	٧٤,٢	١٦	٢٥,٨
١٠	وجهت المعلمة التلميذات لذكر سلبيات العمل الفني أثناء النقد الفني.	٤٧	٧٥,٨	١٥	٢٤,٢
١١	شجعت المعلمة التلميذات على تقبل رأي زميلاتهم في أعمالهن.	٥٢	٨٣,٩	١٠	١٦,١
١٢	تم تجنب الحكم على العمل الفني بأحد العبارات التالية (جيد– رديء– متقن... الخ).	٥٦	٩٠,٣	٦	٩,٧
	ب. دفتر تحضير الدروس (التخطيط اليومي)				
	إدراج النقد الفني ضمن الأهداف.	٩	١٤,٥	٥٣	٨٥,٥
	تحديد ضمن عرض الدرس إجراءات لتفعيل النقد الفني.	٤١	٦٦,١	٢١	٣٣,٩
	ذكر الوسائل التعليمية التي سيتم استخدامها لشرح النقد الفني للتلميذات.	٢٠	٣٢,٣	٤٢	٦٧,٧
	استخدام مراجع فنية لإثراء جانب النقد الفني في الدروس.	١٤	٢٢,٦	٤٨	٧٧,٤
	جـ. دفتر تحضير الدروس (التخطيط السنوي/ الشهري)				
	إدراج النقد الفني ضمن الأهداف.	٠	٠	٦٢	١٠٠
	ذكر الوسائل التعليمية التي سيتم استخدامها لشرح النقد الفني للتلميذات.	٢٧	٤٣,٥	٣٥	٥٦,٥
	استخدام مراجع فنية لإثراء جانب النقد الفني في الدروس.	٠	٠	٦٢	١٠٠

نتائج بطاقة الملاحظة حسب المحاور التالية:

١. السلوكيات خلال حصة التربية الفنية:

يتضح من الجدول رقم (٤) أنه لم تقم أي معلمة بشرح أسلوب النقد المتبع. وعرضت خمس وخمسون معلمة (٥٥) أعمال التلميذات قبل نهاية الحصة، وذلك إما في بدايتها أو خلال الحصة ويشكلن ٨٨,٧٪من العينة، فيما لم تعرض سبع معلمات (٧) أعمالا للتلميذات واكتفين بعرض المنتج النهائي من الوسيلة المُعدة مسبقا من قبل المعلمة، ويمثلن ١١,٣٪من

العينة. يفسر الباحثان وجود ١١,٣٪من العينة لم يقمن بعرض أعمال التلميذات بسبب انتهاء الحصة قبل إكمال التلميذات لأعمالهن الفنية.

قبل القيام بالنقد من قبل التلميذات أو المعلمة، تم تحديد بنود النقد من قبل ثلاث وخمسين معلمة (٥٣) يمثلن ٨٥,٥٪من العينة، فيما نقدت تسع معلمات (٩) الأعمال بشكل عشوائي ويمثلن ١٤,٥٪من العينة. ورغم هذه النتيجة الجيدة لم تقم أي معلمة بتدوين بنود النقد على السبورة كما لم تحضر أي واحدة منهن وسيلة معدة مسبقا، بل اكتفين بالذكر الشفهي. وهذا يتفق مع ما جاء في تحليل المحور الخامس من الاستبانة حيث اتضح أن نسبة كبيرة لا تدون معايير النقد الفني في التخطيط الكتابي للدرس.

لقد مارست ست وخمسون معلمة (٥٦) النقد الفني على أعمال تلميذاتهن ويشكلن ٩٠,٣٪من العينة، مقابل ست معلمات (٦) لم يقمن بالنقد الفني ويشكلن ٩,٧٪من العينة.

بناء على النتيجة السابقة فقد تأثرت الفقرات التالية، حيث وجهت ثلاث وأربعون معلمة (٤٣) التلميذات للتحدث عن أعمالهن الفنية (النقد الذاتي) وشكلن ٤.٦٩٪من العينة، فيما لم تقم تسع عشرة معلمة (١٩) بتوجيه التلميذات أو تشجيعهن على ذلك، وشكلن ٣٠,٦٪من العينة، ويشير ذلك أن هنالك توازناً بين النقد الذاتي ونقد التلميذات لأعمال زميلاتهن، ويعتبر الباحثان هذه النتيجة مؤشرا جيدا لتفعيل النقد الفني الذاتي في حصص التربية الفنية.

أما فيما يتعلق بذكر السلبيات والإيجابيات في العمل الفني عند نقده، فقد وجهت ست وأربعون معلمة (٤٦) تلميذاتهن لذكر إيجابيات العمل الفني أثناء النقد، ويشكلن ٧٤,٢٪من العينة، وسبع وأربعون معلمة (٤٧) وجهن تلميذاتهن لذكر سلبيات العمل الفني عند نقده، وشكلن ٧٥,٨٪من العينة. مقابل ست عشرة معلمة (١٦) لم يوجهن التلميذات لذكر الإيجابيات وشكلن ٢٥,٨٪من العينة، وخمس عشرة معلمة (١٥) لم يوجهن التلميذات لذكر سلبيات العمل الفني عند نقده، وشكلن ٢٤,٢٪من العينة.

ويتعارض هذا مع ما جاء في تحليل الفقرة الثامنة من المحور الخامس من الاستبانة التي تشير إلى توجيه المعلمة للتلميذات لذكر إيجابيات وسلبيات العمل الفني عند ممارسة النقد الفني، حيث نفت غالبية العينة قيامهن بذلك في حصص المادة، وأثبت ذلك التفسير الذي تبناه الباحثان في كون العينة توجه التلميذات بشكل ضمني لذكر سلبيات وإيجابيات العمل الفني عند نقده وليس توجيها صريحاً.

في نهاية النقد حرصت ست وخمسون معلمة (٥٦) على عدم تقييم العمل الفني أو الحكم عليه وتصنيفه بعبارات مثل (جيد، رديء.. ونحوه) وشكلن ٩٠,٣٪من العينة، مقابل ست معلمات (٦) قمن بذلك وشكلن ٩,٧٪ من العينة.

٢. **دفتر تحضير الدروس (التحضير اليومي أو التخطيط الخاص- الشهري) والتخطيط العام أو السنوي:**

فيما يختص بدفتر تحضير الدروس فقد قامت تسع معلمات فقط (٩) بإدراج النقد الفني ضمن أهداف الدرس في التحضير اليومي، وشكلن ١٤,٥٪من العينة، مقابل ثلاث وخمسين معلمة (٥٣) لم يدرجنه، وشكلن ٨٥,٥٪من العينة. وكذلك لم تقم أي معلمة بإدراج النقد الفني ضمن التخطيط الخاص أو العام. ويرى الباحثان أن ذلك يعود إلى اعتماد معلمات التربية الفنية على خطة مُعدّة مُسبقا يتم استلامها من إدارة التربية والتعليم، وتحتوي هذه الخطة على الأهداف والوسائل والخامات المستخدمة، ولم يُدرج النقد الفني من ضمن هذه الأهداف.

ويتعارض هذا مع النتيجة السابقة التي تم التوصل إليها من المحور الرابع في الاستبانة، حيث أجابت أغلب أفراد العينة بأنهن يقمن بإضافة النقد الفني في التحضير اليومي أو التخطيط الخاص(الشهري) والتخطيط العام (السنوي) ويفسر الباحثان ذلك إلى ميل أغلب أفراد العينة إلى عدم الدقة عند تعبئة الاستبيان والميل إلى المثالية.

ذكرت إحدى وأربعون معلمة (٤١) النقد الفني ضمن عرض الدرس وإجراءاته في التحضير اليومي، وشكلن ٦٦,١٪من العينة، مقابل إحدى وعشرين معلمة (٢١) لم يقمن بذلك، وشكلن ٣٣,٩٪من العينة، ويوضح الباحثان ذلك بعد الاطلاع على نموذج

التحضير للمعلمات اللاتي كُن ضمن عينة المُلاحظة أن النقد الفني تم إدراجه كأحد العناصر في تقييم الدرس، دون توضيح أي خطوات لتفعيله أو ذكر أي معايير.

ذكرت عشرون معلمة (٢٠) الوسائل التعليمية التي سيتم استخدامها لتفعيل النقد الفني في التحضير اليومي، ويشكلن ٣٢,٣٪من العينة. مقابل اثنتين وعشرين معلمة (٢٢) لم يذكرن ذلك، وشكلن ٦٧,٧٪من العينة. أما فيما يتعلق بالتخطيط الخاص والعام فقد قامت سبع وعشرون معلمة (٢٧) بإضافة بعض الوسائل الخاصة بالنقد الفني على الخطة المعتمدة من إدارة التعليم، وشكلن ٤٣,٥٪من العينة. فيما لم تُضِف خمس وثلاثون معلمة (٣٥) أي إضافات على الخطة المعتمدة، وشكلن ٥٦,٥٪من العينة، يفسر الباحثان هذه النتيجة إلى كون الخطة التي أعدتها الوزارة أسهل للتطبيق من إضافة وتعديل بعض البنود بها، بالإضافة إلى أن الوقت المُهدر في التعديل قد يماثل الوقت الذي يتم به إعداد خطة جديدة.

لم يكن للمراجع الفنية الخاصة بالنقد الفني تواجد كبير؛ حيث لم تُذكر في التخطيط الخاص أو العام من قبل إدارة التعليم ، ولم تقم المعلمات بإضافتها، ولكن كان تواجدها بشكل ضئيل في التخطيط اليومي، حيث قامت أربع عشرة معلمة (١٤) بإدراجها في التخطيط اليومي، وشكلن ٢٢,٦٪من العينة، مقابل ثمان وأربعين معلمة (٤٨) لم يذكرن أي مراجع خاصة بالنقد الفني أو التربية الفنية عموما ، وشكلن ٧٧,٤٪من العينة، ويرجع ذلك من وجهة نظر الباحثين إلى قلة عدد المراجع العربية التي تهتم بتفعيل النقد الفني في حصص التربية الفنية، مقابل العدد الكبير من المراجع التي تهتم بالفن التشكيلي وموضوعات مبسطة لتطبيقها في حصص المادة في جميع المراحل الدراسية، بالإضافة إلى أن أغلب الدورات الموجهة لتطوير المعلمات تختص بالفن التشكيلي أو صياغة الأهداف مقابل دورة واحد فقط لتفعيل النقد الفني في حصص المادة، وقد أبدى أغلب أفراد العينة عند سؤالهن عن سبب عدم التحاقهن بالدورة أنهن يجهلن عن وجود دورات مخصصة للنقد الفني موجهة لمعلمات التربية الفنية.

ملخص نتائج البحث:

هدف هذا البحث إلى تقويم تدريس معلمات التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض لمهارات النقد الفني، وتم استخلاص العديد من النتائج، وسوف يورد الباحثان أهم النتائج والتفسيرات التي توصل إليها البحث بشكل أكثر تركيزا وتلخيصا، وهي كالتالي:

أولاً: ممارسة وتفعيل النقد الفني في المرحلة المتوسطة:

١. لا تقوم المعلمات بشرح الأسلوب النقدي المتبع للتلميذات، ولا يتم تحديد أي الأساليب النقدية سيتم انتهاجها خلال العام الدراسي.
٢. ٢٧,١٪من المعلمات يمارسن النقد مع تلميذاتهن لأعمال فنية لسنوات سابقة أو صفوف أخرى.
٣. ٣٢,٢٪من المعلمات يقمن بنقد الأعمال الفنية الموجودة في المعرض المدرسي مع تلميذاتهن.
٤. تقوم ٨٨,٧٪من المعلمات بعرض أعمال التلميذات.
٥. ٩٠,٣٪من المعلمات يحرصن على نقد أعمال تلميذاتهن بأنفسهن.
٦. ٧٤,٢٪من التلميذات أقبلن على ممارسة النقد الفني.
٧. ٦٩,٤٪من المعلمات شجعن التلميذات على ممارسة النقد الذاتي.
٨. حرصت ٧٤,٢٪من المعلمات على توجيه التلميذات لذكر إيجابيات العمل الفني.
٩. حرصت ٧٥,٨٪من المعلمات على توجيه التلميذات لذكر سلبيات العمل الفني.
١٠. ٨٣,٩٪من المعلمات وجهن تلميذاتهن إلى تقبل النقد الموجه إلى أعمالهن الفنية.

تتفق النتائج السابقة مع دراسة الشايع (٢٠٠٥) وقزاز (٢٠٠٢) في كون النقد الفني من أوضح المجالات في الثقافة الفنية ولكن يفتقد إلى التطبيقات التربوية المناسبة مع جميع الأساليب النقدية، كما توضح أهمية أن يتم تدريس النقد الفني في جميع المراحل التعليمية، متبعين بذلك القواعد والمعايير ويتم تحديد الأساليب التربوية.

ثانيا: طرق التدريس الأكثر ملاءمة لتفعيل النقد الفني ومدى استخدامها من قبل معلمات التربية الفنية:

١. ٢٤,٣٪من المعلمات يقمن بعمل حلقة نقد مع التلميذات عند نقد الأعمال الفنية.
٢. تستخدم المعلمات الأساليب الجديدة في شرح الدرس، وقمنّ بتفعيلها في مراحل الدرس المختلفة، حيث استخدمت ٣١,١٪من المعلمات أسلوب العصف الذهني عند النقد الفني مع التلميذات.

وتؤكد هذه النتائج ما أوصى به الشاهين (٢٠٠٦) أنه لابد من إعادة النظر في قاعات تدريس التربية الفنية حتى تتماشى مع المتطلبات التعليمية وطرق التدريس الحديثة، حيث أن أغلب قاعات الدراسة ما تزال غير مهيأة لاستخدام طرق حديثة في التدريس.

ثالثاً: التحضير اليومي للدروس والخطط الخاصة (الشهرية) /الخطط العامة (السنوية):

١. ١٤,٥٪من المعلمات يدرجن النقد الفني ضمن أهداف الدرس في التحضير اليومي.
٢. لا تقوم المعلمات بإدراج النقد الفني ضمن أهداف الخطة في الخطة الخاصة (الشهرية)أو الخطة العامة (السنوية).
٣. ٦٦,١٪من المعلمات يقمن بإدراج النقد الفني ضمن عرض الدروس.
٤. ممارسة النقد الفني في حصص التربية الفنية ليس لها زمن ثابت محسوب، بل يخضع لظروف حصص المادة ورغبة المعلمة.

تتفق هذه النتائج مع دراسة جسومه (١٩٩٧) والغامدي (١٩٩٩) والشربتي (١٩٩٩) في أهمية صياغة الأهداف في منهج التربية الفنية وتطويرها لتتناسب مع الاتجاهات المعاصرة في التدريس، بالإضافة إلى قدم محتوى منهج التربية الفنية المعمول به حاليا، وعدم اهتمام معلم التربية الفنية بتنمية ثقافة التلميذ وتركيزه على إنتاجه الفني، وبذلك لابد من تطوير منهج التربية الفنية لمعالجة القصور وتوجيه المعلم للاهتمام بجميع عناصر الثقافة الفنية عند وضع الأهداف والتخطيط للدروس.

رابعاً: الوسائل التعليمية المستخدمة والوسائط والمراجع التي يستعين بها المعلم عند تفعيل النقد الفني في حصص المادة:

١. ٣٢,٣٪من المعلمات ذكرن الوسائل التي يتم استخدامها لتفعيل النقد الفني في التحضير اليومي للدروس.
٢. ٤٣,٥٪من المعلمات ذكرن الوسائل التي يتم استخدامها لتفعيل النقد الفني في الخطة الخاصة (الشهرية) / الخطة العامة (السنوية) للدروس.
٣. لا تقوم معلمات التربية الفنية باستخدام مراجع خاصة بالنقد الفني أو مراجع للتربية الفنية عامة في الخطة الخاصة (الشهرية) ولا في الخطة العامة (السنوية).
٤. ٢٢,٦٪من المعلمات يستخدمن مراجع خاصة بالنقد الفني في التحضير اليومي للدروس.

تتفق هذه النتائج مع دراسة الغامدي (١٩٩٩) ومحمد (٢٠٠١) والقماش (٢٠٠٥) والشاهين (٢٠٠٦) والشهري (٢٠٠٧) حيث أجمعوا على عدم وجود وسائل تساعد المعلم على تثقيف التلميذ فنيا، وضرورة إلمام معلم التربية الفنية بالوسائط الحديثة المستخدمة بالتدريس وتثقيف نفسه باستخدام المراجع والدراسات التي تفيده في ذلك، وضرورة التعرف على اتجاهات الفن الجديد والتوسع في مجال النقد الفني.

خامساً: اهتمام الإدارة المدرسية بتطوير معلم التربية الفنية:

تحتاج الدورات الخاصة بالتربية الفنية المقامة من قبل مركز تطوير المعلمات إلى إيجاد طرق جديدة لإعلام المعلمات عنها والتسجيل فيها، حيث لم تلتحق ٤٨,٢٪من العينة بأي دورات خاصة بالتربية الفنية.

وهذا يؤكد ما توصل إليه الغامدي (١٩٩٩) من عدم اهتمام الإدارة المدرسية بمادة التربية الفنية وتطوير معلم التربية الفنية.

سادساً: معلومات معلم التربية الفنية:

١. ١٠٪ من المعلمات كانت معلوماتهن قليلة جدا عن النقد الفني، وفي المقابل كانت معلومات ١٧,٢٪عن النقد الفني عالية.

٢. ٥٣,١٪من المعلمات يملكن معلومات قليلة عن معنى النقد الفني، مقابل ١٢,٧٪يملكن معلومات قليلة عن أساليب النقد الفني، فيما ١,٧٪يملكن معلومات قليلة عن أهمية النقد الفني للتلميذة.

٣. ٤٨,٧٪من المعلمات يقمن بتطبيق النقد الفني خلال حصص المادة، فيما ١٢,٧٪يقمن بتطبيق النقد الفني أحيانا خلال الحصة، وذلك اعتماداً على الظروف دون تخطيط أو تنظيم للعملية.

٤. يوجد عدد كبير من غير المختصات بالتربية الفنية يدرسن المادة في المرحلة المتوسطة، حيث بلغت نسبتهن ٢١,٥٪، وهذا يعتبر غير مقبول نظرا لأعداد الخريجات سنويا في هذا التخصص.

تتفق هذه النتائج مع ما أوصى به الشهري (٢٠٠٧) والقماش (٢٠٠٥) بضرورة إعادة النظر في برامج إعداد معلمي التربية الفنية، وكذلك النتائج التي توصل إليها الشايع (٢٠٠٥) وصدقي (١٩٩٢) ووهبه (٢٠٠٨) وقزاز (٢٠٠٢) بأهمية تشكيل وعي نقدي للقائمين على المجال الفني والدارسين به والمتخصصين، وبضرورة إعادة تأهيل المعلم ليكون قادراً على تناول مادة التربية الفنية من منظور جديد، وأن ذلك يؤثر إيجابا على أداء المعلمين وعلى النتائج التعليمية لدى التلاميذ وتطور تفكيرهم الناقد.

سابعاً: تطوير التعليم والمناهج الخاصة بمادة التربية الفنية:

١. لا تدرك العديد من المعلمات أنهن يقمن بالنقد الفني خلال حصص المادة، وقد يعود ذلك إلى عدم إلمام بالمسميات، وإلى التردد عند تعبئة الاستبيان.

٢. ٨٥,٥٪من المعلمات لا يُدرجن النقد الفني ضمن الأهداف، ولا يتم تحديد معايير واضحة للنقد في التخطيط الكتابي.

٣. ٧٢,٩٪من المعلمات لا يولين أهمية لاقتراح الحلول أو المعالجات أو الوسائط التي يمكن استخدامها في العمل الفني أثناء النقد الفني.

٤. تحرص ٦٤,٤٪من المعلمات على عدم إصدار الأحكام على الأعمال الفنية عند نقدها. مقابل ٩٠,٣٪من المعلمات ممن قابلهن الباحثان يحرصن على عدم تقييم العمل وتصنيفه بجيد أو رديء.

٥. لا تقوم ٦٣,٨٪من المعلمات بالمقارنة بين أكثر من عمل فني عند النقد.

٦. ١٦,٤٪فقط من المعلمات يقمن بتوضيح أوجه التشابه بين الأعمال الفنية عند نقدها.

٧. لا تقوم المعلمات بتدوين معايير النقد الفني التي يتم انتهاجها، ولكن ٨٥,٥٪من العينة ذكرنها بشكل شفوي.

٨. تنتهج أغلب المعلمات أسلوب النقد الشكلي في حصص المادة، وهذه الممارسة تتم دون تخطيط أو تحديد مسبقا للمعايير، وبالتالي بدون أي توقع للنتائج.

٩. لا تقوم المعلمات بالتنويع بين أساليب النقد الفني المتبعة خلال حصص التربية الفنية.

تُبرز هذه النتائج عدم تطوير التعليم والمناهج التعليمية في المملكة العربية السعودية واستفادتها من الدراسات المعدة في مجال تطوير المناهج، حيث أوصى كل من صدقي (١٩٩٢) و محمد (٢٠٠١) وغراب (٢٠٠٦) إلى أن يتم تحديد الحد الأدنى من المعرفة المقدمة إلى التلاميذ بالإضافة لتطبيق مداخل البحث الجمالي لتنمية قدرة التلاميذ على التفكير الناقد وللتطوير المستمر لمهارة التلاميذ النقدية.

ومن خلال مقارنة الاستجابات في بطاقة الملاحظة مع الاستجابات في الاستبيان توصل الباحثان إلى عدم صدق المعلمات في بعض عبارات الاستبيان عند مقارنتها ببطاقة الملاحظة.

توصيات البحث:

- ضرورة إعادة صياغة الخطط المعتمدة من إدارة التربية والتعليم، وإدراج النقد الفني ضمن أهدافها ووسائلها.

- ضرورة إقامة دورات متعلقة بالنقد الفني وموجهة لمعلمات المرحلة المتوسطة، يتم بها توضيح طريقة تفعيل النقد الفني خلال حصص المادة.
- تزويد المعلمات ببعض قوائم المراجع الخاصة بالنقد الفني من أجل زيادة معلوماتهن عن النقد الفني.
- عقد الدورات التدريبية للمعلمات على رأس الخدمة وتطويرهن وتدريبهن على الطرق الحديثة للتدريس وطرق تفعيلها في مادة التربية الفنية.
- إعادة النظر في طرق الإعلان للدورات التدريبية وطرق التسجيل بالإضافة إلى مواعيد هذه الدورات.
- ضرورة إعادة النظر في برامج إعداد المعلم في الكليات والجامعات.
- ضرورة أن تتضمن برامج إعداد معلمات التربية الفنية بعض المقررات المتعلقة بتفعيل النقد الفني في مراحل التعليم العام.
- التأكيد على زيارة التلميذات للمعارض التشكيلية والمتاحف بصحبة معلمة التربية الفنية، والتدرب على نقد الأعمال الفنية المعروضة فيها.
- عقد دورات تثقيفية بأهمية الاستبيانات البحثية وطرق تعبئتها بواقعية وشفافية.

مقترحات البحث:

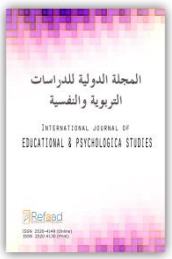
١. إقامة دراسة تجريبية لتفعيل النقد الفني خلال حصص المادة، والكشف عن العلاقة بين تفعيل النقد الفني في حصص المادة والقدرة على إثراء لغة التلاميذ في المفردات الفنية.
٢. بحث مماثل لهذا البحث في مناطق مختلفة من المملكة العربية السعودية.

المراجع:

١. البسيوني، م (١٩٨٥) قضايا التربية الفنية. القاهرة: دار الكتب. ص ١
٢. البسيوني، م (١٩٩٣) قضايا التربية الفنية. القاهرة: دار الكتب. ص ١٢٠
٣. جسومه، ل (١٩٩٧) تحليل مضمون الكتاب المقرر في التربية الفنية على تلميذات التعلم الابتدائي والمتوسط بالمملكة العربية السعودية وعلاقته باتجاهات التربية الفنية المعاصرة. رسالة ماجستير غير منشورة. مكة المكرمة: جامعة أم القرى. ص ٢٠١- ٢٠٤.
٤. الحيلة، م (٢٠٠٢) التربية الفنية وأساليب تدريسها. عمّان: دار المسيرة. ص ٩
٥. الزوبعي، ع والغنام، م (١٩٧٤) مناهج البحث في التربية. الجزء الأول. بغداد: مطبعة العاني. ص٥١
٦. الشاهين، س (٢٠٠٦) برنامج تعليمي مقترح في التذوق والنقد الفني قائم على الوسائط التفاعلية المتعددة ومدى الاستفادة منه بالمرحلة المتوسطة. رسالة ماجستير غير منشورة. مكة المكرمة: جامعة أم القرى. ص١٥٣- ١٥٤
٧. الشايع، ن (٢٠٠٥) النظريات النقدية لتحليل العمل الفني والحكم عليه –دراسة تحليلية–. مشروع بحثي غير منشور. الرياض: جامعة الملك سعود. ص ١٦٠- ١٦٣.
٨. الشربتي، إ (١٩٩٩) تطوير منهج التربية الفنية للمرحلة الإعدادية في دولة البحرين في ضوء نموذج المفاهيم المعرفية. رسالة ماجستير غير منشورة. القاهرة: جامعة حلوان. ص ١٤٦- ١٤٨
٩. الشهري، ع (٢٠٠٧) الاتجاه المعرفي المنظم في تدريس التربية الفنية. الرياض: جامعة الملك سعود. ص ٤٥- ٥٦.
١٠. صدقي، س (١٩٩٢) التربية الفنية وثقافة المواطن –نظرة تحليلية. المؤتمر العلمي الرابع –الفن وثقافة المواطن–. المجلد الأول. الزمالك: كلية التربية الفنية. ص ١٤- ٢٦.
١١. طعيمة، ر (٢٠٠٤) تحليل المحتوى في العلوم الانسانية. القاهرة: دار الفكر العربي. ص ٢٢٦
١٢. عبد الحليم، ز وعلي، ث (ب.ت) كيف تكون معلما ناجحا للتربية الفنية. مصر: دار العلم والايمان. ص ٩

١٣. عبيدات. ذ وعدس، ع و عبد الحق، ك (٢٠٠٥) .2005 .البحث العلمي: مفهومه /أدواته/أساليبه. الرياض: دار أسامة للنشر والتوزيع. ص١٧٦. ص ٢٢٤
١٤. العتوم، م (٢٠٠٦) المدخل إلى التربية الفنية. الرياض: دار الصميعي. ص ٩٠-٩٣
١٥. العتوم، م (٢٠٠٧) مدخل للتذوق والنقد الفني. الرياض: دار الصميعي. ص ١٨-١٩. ص ١٣٦- ١٣٧
١٦. العساف، ص (٢٠٠٦) المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: العبيكان للنشر. ص ٩٤. ص ٤١٢
١٧. الغامدي، ص (١٩٩٩) دور النقد الفني في إنماء الثقافة الفنية. رسالة ماجستير غير منشورة. مكة المكرمة: كلية التربية. ص ٤. ص ١٧١
١٨. غراب، ب (١٩٩١) المدخل للتذوق والنقد الفني. الرياض: دار أسامة للنشر والتوزيع. ص ٣٤
١٩. غراب، ب (٢٠٠٦) تنمية القدرة النقدية بالتمييز بين المفاهيم والأساليب المختلفة في مختارات من فن المناظر الطبيعية في العصر الحديث. رسالة دكتوراه غير منشورة. مصر: جامعة حلوان. ص ٣٤
٢٠. الفيصل، ل (٢٠٠٦) برنامج مقترح لتدريس النقد الفني لطالبات الصف السادس الابتدائي. مشروع بحثي غير منشور. الرياض: جامعة الملك سعود. ص ٤٣
٢١. القحطاني، س والعامري، أ وآل مذهب، م والعمر، ب (٢٠٠٤) منهج البحث في العلوم السلوكية. الرياض: مكتبة العبيكان. ص ٣٢٦
٢٢. قزاز، ط (٢٠٠٢)طبيعة النقد الفني المعاصر في الصحافة السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة. مكة المكرمة: جامعة أم القرى. ص ٢٠١-٢٠٥
٢٣. قزاز، ط (٢٠٠٣) النقد الفني المعاصر. مكة المكرمة: المؤلف. ص ٢-٦. ص ١٤-١٦
٢٤. القماش، ق (٢٠٠٥) تحليل برنامج التربية الفنية بكليات المعلمين في ضوء الاتجاه التنظيمي في التربية الفنية. رسالة ماجستير غير منشورة. مكة المكرمة: جامعة أم القرى. ص ٢٣٤-٢٣٦
٢٥. محمد، إ (١٩٩٠) بناء معيار لإعداد برنامج النقد الفني لطلاب كلية التربية. مصر: جامعة حلوان. ص ٤٢٠
٢٦. محمد، م (٢٠٠١) البحث الجمالي كمدخل لتنمية القدرة على التفكير الناقد في التربية الفنية وقياس أثره. مصر: جامعة حلوان. ص ٣٧٤
٢٧. محمود، إ (١٩٧٦) نمو التفكير الناقد خلال مرحلة الدراسة الإعدادية والثانوي. مصر: صحيفة التربية. ص ١٦١
٢٨. نور، م (١٩٩٤) تصميم منهج للتربية الفنية للمرحلة الثانوية في ضوء اتجاهات معاصرة للتربية الفنية. رسالة ماجستير غير منشورة. مصر: جامعة حلوان. ص ٢٨١
٢٩. وهبة، م (٢٠٠٨) إعداد حقيبة وثائقية مقترحه في التربية الفنية قائمة على استراتيجيات التعلم النشط لتدريس التذوق الفني لطلبة المرحلة الإعدادية. رسالة دكتوراه غير منشورة. مصر: جامعة حلوان. ص ٢٤٨

International Journal of Educational and Psychological Studies – Vol. 4, No. 1, 2018, pp. 160 – 182
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130
Available online at http:// www.refaad.com



Evaluation of Technical Criticism Skills of Art Education Teachers and Teaching them in The Intermediate Schools in Riyadh

Ghadah Abdulrahman Aldossary

Curriculum and Teaching Methods Lecturer in Art education- King Saud University

ghaldossari@ksu.edu.sa

Abdullah Dafer Alshihry

Curriculum and Teaching Methods Professor- King Saud University

adshehri@ksu.edu.sa

Abstract:

The main goal of this research is to investigate the reality of activation of art criticism in the intermediate schools, in addition to measuring the information of art teachers on the meaning and methods of art criticism and its relevance to students through a questionnaire that was designed by the researchers to be applied to a sample survey of two hundred and twenty-eight teachers, in addition to a note card to be applied on quarter of the sample.

Important results:

- 10% of the teachers had very poor knowledge on Art Criticism, and 17.2% who had high knowledge on Art Criticism.
- 52.1% of teachers possess little information about the meaning of art criticism, compared to 31.5% who possess little information about the methods of art criticism, and 1.4% possess little information about the importance of art criticism to the student.
- Teachers do not include art criticism within the objectives of the plan in their monthly or annual planning reports. On the Other hand, 14.5% of them include art criticism in their daily planning.
- 48.7% of the teachers apply art criticism through out all classes , and 12.7% apply art criticism from time to time without planning the process and without any explaining the methods of art criticism to the students.

Important Recommendations and Suggestions:

- It is Important to re-formulate the plans approved by the Department of Education, and to include art criticism within the objectives and means.
- It is important to develop courses directed to intermediate school teachers, related to art criticism, in which the activation of art criticism though out classes is clarified.

It is essential to Provide art teachers with some references on art criticism in order to increase their knowledge of art criticism.

Keywords: Technical Criticism, Art Educatio