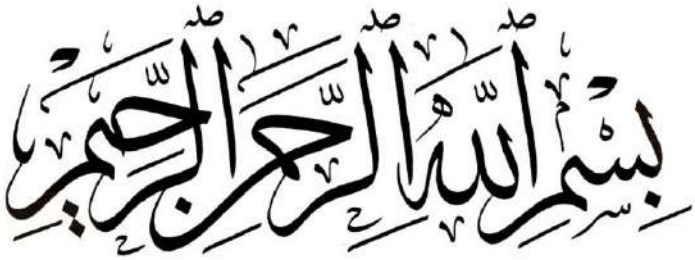

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

مجلة العلوم التربوية

دورية علمية محكمة نصف سنوية
تصدر عن جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

المجلد الرابع العدد الأول
رجب ١٤٤٠هـ - مارس ٢٠١٩م
ر.د.م.د.: ٧٤٤٨ - ١٦٥٨
URL: http://jes.psau.edu.sa

هيئة التحرير	الهيئة الاستشارية
رئيس هيئة التحرير أ. د. مبارك بن فهيد القحطاني أعضاء هيئة الحرير أ. د. جبر بن محمد الجبر أ. د. إسماعيل محمد الفقي أ. د. يس عبدالرحمن قنديل د. عبدالسلام بن عمر الناجي د. نوال حمد الجعد د. فرحان سالم العنزي مدير التحرير د. خالد بن ناصر العاصم	أ. د. صلاح عبدالسلام الخراشي أ. د. عبدالله بن على الحصين أ. د. محمد بن سليمان المشيقح أ. د. محمود عباس عابدين أ. د. هاني عبدالستار فرج الهيئة الفنية د. عبدالفتاح ضو أ. عبدالله ناصر العاصمي
جميع المراسلات توجه إلى البريد الإلكتروني jes@psau.edu.sa	

© ١٤٤٠هـ/٢٠١٩م ، جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

جميع حقوق الطبع محفوظة لمجلة العلوم التربوية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، ولا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة، أو نسخه، أو إدخاله في أي نظام حفظ معلومات دون الحصول على موافقة كتابية من رئيس هيئة التحرير

التعريف بالمجلة

مجلة جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز للدراسات التربوية مجلة علمية محكَمة، وهي دورية نصف سنوية تُعنى بنشر البحوث وتطوير المعرفة العلمية في مجال التربية، وما يتصل بها من العلوم التي تخدم العملية التربوية في المراحل التعليمية كافة ، بما يتفق ورسالة الجامعة وأهدافها، وينسجم مع الأطر والضوابط المنظمة للبحث العلمي في الجامعات السعودية.

الأهداف:

تهدف المجلة بشكل عام إلى تسليط الضوء على بعض جوانب النشاط العلمي في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، من خلال نشر البحوث العلمية الأصيلة في مجال العلوم التربوية، من خلال توفير وعاء للنشر يلبي حاجات الباحثين المتخصصين داخل الجامعة وخارجها، كما تهدف المجلة بشكل خاص إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. الإسهام الفاعل مع الجامعات ومراكز البحث العلمي المحلية والعالمية في إثراء حركة البحث في المجال التربوي.
٢. استنهاض همم الباحثين المتميزين لطرح المعالجات العلمية المتعمقة والمبتكرة للمستجدات والقضايا التربوية المعاصرة.
٣. توفير وعاء لنشر البحوث العلمية الأصيلة في التخصصات التربوية والنفسية.
٤. متابعة المؤتمرات والندوات العلمية في مجال العلوم التربوية.

الموافقة على الإصدار:

- صدرت الموافقة على إصدار مجلة العلوم التربوية عام ١٤٣٦هـ/٢٠١٥م
- صدر المجلد الأول – العدد الأول من المجلة ١٤٣٧/٧هـ ٢٠١٦/٤م

عنوان المراسلة:

مجلة العلوم التربوية	Journal of Educational Sciences
جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز	Prince Sattam Bin Abdulaziz University
ص. ب. ١٧٣ الخرج: ١١٩٤٢	P. O. Box: 173 AlKharj: 11942
الخرج، المملكة العربية السعودية.	AlKharj, Kingdom of Saudi Arabia

البريد الإلكتروني:	jes@psau.edu.sa	Email:
الموقع الإلكتروني:	http://jes.psau.edu.sa	Website URL:

قواعد وتعليمات النشر في مجلة العلوم التربوية

جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

١. يشترط في الأبحاث المقدمة للنشر في المجلة ما يلي:

- أن يكون البحث أصيلاً، وتتوافر فيه شروط البحث العلمي المعتمد على القواعد العلمية والمنهجية المتعارف عليها في كتابة البحوث الأكاديمية في مجالات العلوم التربوية.
- يتم ارسال البحوث عبر البريد الإلكتروني وعبر موقع المجلة الإلكتروني، مطبوعة على برنامج Microsoft Word، ويكون تصميم الصفحات بقياس (١٧سم×٢٤سم)، مع ترك هامش (٢سم) على الجانبين، وهامش (٢,٥سم) أعلى الصفحة وأسفلها، ويمكن الاستعانة بالتصميم المتوافر على الموقع الإلكتروني للمجلة في ذلك.
- يراعى أن يكون البحث مكتوباً بلغة سليمة، ومراعياً لقواعد الضبط ودقة الرسوم والأشكال -إن وجدت- ومطبوعاً ببنط (١٦) وبخط (Traditional Arabic) للبحوث المكتوبة باللغة العربية، وبنط ١٢ وخط (Times New Roman) للبحوث المكتوبة باللغة الإنجليزية، مع مراعاة أن يكون التباعد بين السطور مسافة مفردة، وبين الفقرات (١٠) ويكون ترقيم الصفحات في منتصف أسفل الصفحة.
- يشترط ألا يقل عدد كلمات ملف البحث عن (٤٠٠٠) كلمة، ولا يزيد عن (٨٠٠٠) كلمة متضمنة المستخلص، والهوامش، والمراجع، كما ينبغي أن تكون الجداول والأشكال مدرجة في أماكنها الصحيحة، وأن تشمل العناوين والبيانات الإيضاحية الضرورية، ويراعى ألا تتجاوز أبعاد الأشكال والجداول مساحة الصفحة، ويستخدم الخط (Traditional Arabic)، بنط (١٠) في متن الجداول في البحوث العربية، والخط (Times New Roman)، بنط (٨) في متن الجداول في البحوث الإنجليزية.
- أن يكون البحث ملتزماً بدقة التوثيق، وحسن استخدام المصادر والمراجع، مع الأخذ في الحسبان أن نظام التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية الإصدار السادس (American Psychological Association, APA, 6th Edition).
- إضافة المصادر والمراجع العربية باللغة العربية وترجمتها إلى اللغة الانجليزية في نهاية البحث.

- يتبع في تنسيق العنوان والمستخلص ومتن صفحات البحث ومراجعة الأبحاث المتوافر على الموقع الإلكتروني للمجلة.
- يرفق بالبحث المراد نشره مستخلصاً باللغة الإنجليزية، ويأتي بعد المستخلص العربي في أول البحث، وإذا كان البحث باللغة الإنجليزية فيرفق مستخلصاً باللغة العربية في حدود (١٥٠-٢٥٠) كلمة.
- يشترط ألا يكون البحث قد سبق نشره أو قُدم للنشر في أي جهة أخرى.

٢. يقدم الباحث الرئيس تعهداً موقعاً منه ومن جميع الباحثين (إن وجدوا) بفيد بأن البحث المراد نشره لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه وصدور القرار بشأنه.

٣. لهيئة التحرير حق الفحص الأوّلي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو رفضه دون إبداء الأسباب.

٤. تحتفظ المجلة بحقها في إخراج البحث، وإبراز عناوينه بما يتناسب وأسلوبها في التحرير والنشر.

٥. في حالة قبول البحث مبدئياً، يتم إشعار الباحث، ومن ثم تختار هيئة التحرير حكمين من ذوي الاختصاص، بالإضافة إلى حكم مرجح للاستعانة برأيه عند الحاجة.

٦. يتم إشعار الباحث بقرار صلاحية بحثه للنشر من عدمها خلال ستة أشهر -على الأكثر- من تاريخ استلام البحث.

٧. في حالة ورود ملاحظات من المحكمين، ترسل تلك الملاحظات إلى الباحث لإجراء التعديلات اللازمة بموجبها، على أن تعاد للمجلة خلال مدة أقصاها أسبوعين من إرسالها إليه.

٨. الأبحاث التي لا يتم الموافقة على نشرها لا تعاد إلى الباحثين.

٩. يستطيع الباحث الحصول على نسخة من بحثه (ملف pdf) من خلال الدخول على موقع المجلة الالكتروني jes.psau.edu.sa.

١٠. في حال قبول البحث للنشر تؤول كافة حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونياً، دون إذن كتابي من هيئة تحرير المجلة.

١١. مراسلة المجلة تعني قبول شروط النشر واللائحة الداخلية للنشر، ولهيئة التحرير الحق في تحديد أولويات نشر البحوث.

١٢. الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.

المحتويات

عنوان البحث	الباحث	الصفحة
افتتاحية العدد		٩
مستويات تحصيل طلبة جامعة الملك سعود في مقررات الفيزياء الأولية	أ. د. فهد بن سليمان الشايع أ. د. ماهر بن محمد العرفج د. سعد بن حمد العمران أ. عبده نعمان المفتي	١١
أثر استخدام إستراتيجية الفصل المقلوب في إتقان مهارة التجويد لدى طلاب الصف الثالث الثانوي	عبدالملك بن سليمان السراء د. رياض بن عبدالرحمن الحسن	٤١
معوقات البحث العلمي كما يدركها أعضاء هيئة التدريس في جامعة تعز وسبل التغلب عليها	د. آمال عبدالوهاب أحمد العريقي	٦٥
اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية بجامعة نجران نحو استخدام التعلم	د. علي أحمد محمد سالمان أ. محمد عمر السيد أمين	٩٧
اتجاهات معلمي ومعلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية نحو تضمين موضوعات خاصة بالصحة والسلامة في كتب العلوم	أ. مصلح بن حسن آل سيال القرني د. صالح بن سليمان الحديثي	١١٩
تقويم مخرجات تعلم مقررات برنامج اللغة العربية في ضوء مخرجات التعلم لتخصص اللغة العربية الصادرة من المركز الوطني للقياس والتقويم	د. سعيد سعد هادي القحطاني	١٣٥
أثر العلاقة بين نمط الإبحار والاتجاه نحو الدراسة في زيادة مستويات التفكير التأملي والتحصيل الدراسي في مقرر إلكتروني عبر الويب	د. أحمد بن عبدالله الدريويش	١٦٧
المستخلصات باللغة الإنجليزية		١٩٩

Contents

the page	Researcher	Search Title
9		Editorial Edition
11	Prof. Fahad S. Alshaya Dr. Maher M. alrafaj Dr. Saad H. Alomran Abdo N. Almufti	Students' achievements levels of introductory college physics courses at King Saud University
41	Abdulmalik S Alsarraa Prof. Riyadh A Alhassan	The Effect of the Flipped Classroom strategy on academic achievement for the third grade high school student on mastering Tjweed skill
65	Dr. Amal Abdulwahb Ahmed Al-Areqi	Impediments to scientific research as perceived by faculty members at Taiz University and ways to overcome them
97	Ali Ahmed Mohammed Salman Mohammed Omer Elsayed Amin	The Attitudes of the Preparatory Year Faculty Members at Najran University towards Using Mobile Learning in Teaching
119	Meslah h Al-Qarni Saleh s Al- Hodaythi	Trends of science teachers in the primary stage to include special topis to health and safety in books of science
135	Dr. Saeed saad Madi Aqahtani	Evaluating the Learning Outcomes of Arabic Language Program in the Light of Learning Outcomes issued by the National Center of Evaluation and Assessment
169	Dr. Ahmed Abdullah Aldraiweesh	The Impact of the Relationship between the Navigation Type and the Study on Increasing Levels of Reflective Thinking on the Scholastic Achievement in an Online Course
199		Abstracts in English

افتتاحية العدد

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على الهادي الأمين، وعلى الآل والأصحاب أجمعين، وبعد:

إن مجلة جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز للعلوم التربوية الفتية النشأة قد سطرت بأقلام باحثيها – بحمد الله – تميزاً في النوعية البحثية، إذ اختطت مسلكاً بحثياً – أسوة بالمجلات العريقة – يُعنى بإيصال المعرفة التربوية الأصيلة والمواكِبَة على حدٍّ سواء، ويبتغي إيصال المعرفة ذات الأولوية المعاصرة؛ لذا كان الحرص كبيراً على الاستفادة من البحوث المثرية للعلوم التربوية من حيث التنقيح والتمحيص واكتشاف الجديد، وفي الوقت ذاته تهتم بحاضر المجتمع، وتتطلع إلى الإسهام في تنميته وتطويره مستقبلاً. ضمن إطار بحثي حديث المعلومات، متضمِّنٍ آخر ما توصل إليه الباحثون، خاضع للتحكيم والتمحيص، وهو الأمر الذي تستمد منه مجلة جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز وكافة المجلات العلمية المحكمة مكانتها وأهميتها.

ويمكن للقارئ الكريم تلمس ذلك من خلال موضوعات الأبحاث المنشورة في هذا العدد الأول من المجلد الرابع للمجلة، ومستويات تحصيل طلبة جامعة الملك سعود في مقررات الفيزياء الأولية، وهي: وأثر إستخدام إستراتيجية الفصل المقلوب في إتقان مهارة التجويد لدى طلاب الصف الثالث الثانوي. ومعوقات البحث العلمي كما يدركها أعضاء هيئة التدريس في جامعة تعز وسبل التغلب عليها. واتجاهات أعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية بجامعة نجران نحو استخدام التعلم. واتجاهات معلمي ومعلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية نحو تضمين موضوعات خاصة بالصحة والسلامة في كتب العلوم. وتقويم مخرجات تعلم مقررات برنامج اللغة العربية في ضوء مخرجات التعلم لتخصص اللغة العربية الصادرة من المركز الوطني للقياس والتقويم. وأثر العلاقة بين نمط الإبحار والاتجاه نحو الدراسة في زيادة مستويات التفكير التأملي والتحصيل الدراسي في مقرر إلكتروني عبر الويب.

وإن أسرة تحرير المجلة إذ تشكر للزملاء الباحثين تواصلهم وإسهامهم العلمي، لتتطلع إلى المزيد من المشاركات البحثية الجادة والرصينة، كما تبعث بثنائها إلى المحكمين الأفاضل، فبتلك الجهود الطيبة، تكتسب المجلة استمراريتها، وتحقق جانباً من رؤى الجامعة في نشر العلم النافع، والتواصل المعرفي المستدام، في حلة تربوية قشيبة وجاذبة.

راجين من الله تعالى الإعانة والتوفيق والسداد

رئيس هيئة تحرير مجلة العلوم التربوية

أ. د. مبارك بن فهيد القحطاني

مستويات تحصيل طلبة جامعة الملك سعود في مقررات الفيزياء الأولية[1]

أ. د. فهد بن سليمان الشايع[2] أ. د. ماهر بن محمد العرفج[3]
د. سعد بن حمد العمران[4] أ. عبده نعمان المفتي[5]

ملخص الدراسة:

هدف هذا البحث إلى التعرف على مستويات التحصيل لطلبة (طلاب، وطالبات) جامعة الملك سعود في مقررات الفيزياء الأولية، خلال الفترة من الفصل الأول للعام الجامعي ١٤٣٢/١٤٣١هـ، وحتى الفصل الثاني للعام الجامعي ١٤٣٦/١٤٣٥هـ. كما هدف إلى التعرف على مدى وجود الفروق في مستويات التحصيل تعزى إلى متغيرات: المقررات، الفصول الدراسية، الجنس، وكذلك التعرف على درجة تنبؤ كل من: درجة الأعمال الفصلية، والاختبار النهائي، ودرجة الطالب في مقررات الفيزياء بالمعدل التراكمي له، ومدى اختلاف التنبؤ باختلاف المقرر الدراسي. ومن أجل ذلك حللت نتائج الطلبة التي تم الحصول عليها من عمادة القبول والتسجيل بجامعة الملك سعود للفترة المستهدفة، والبالغ عددهم (٢٦٠٩٢) طالبًا وطالبة.

أظهرت نتائج البحث أن متوسط نسبة الطلبة الذين تمكنوا من اجتياز مقررات الفيزياء الأولية بلغ ٧٠,٥٪، وأن طلبة التخصصات الصحية كانوا الأفضل بمتوسط نسبة اجتياز بلغت ٨١,٢٢٪، في حين كان طلبة التخصصات العلمية الأقل اجتيازًا، بنسبة بلغت ٥٤,٠٪. كما بينت النتائج أن تحصيل الطلبة في مقرر ١٠٤فيز كان الأفضل، وبفروق دالة إحصائيًّا بالمقارنة مع جميع المقررات الأخرى، كما أن تحصيل الطلبة في مقرر ١٠٥فيز كان الأضعف، بفروق دالة إحصائيًّا بالمقارنة بجميع المقررات الأخرى. كما بينت نتائج البحث أن

---

(١) أُنجز هذا البحث ضمن أعمال المجموعة البحثية؛ مجموعة تعلم وتعليم الفيزياء في المقررات الأولية الجامعية، وبدعم من مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات بجامعة الملك سعود.

(٢) أستاذ المناهج وتعليم الفيزياء – قسم المناهج وطرائق التدريس – كلية التربية – جامعة الملك سعود.

(٣) أستاذ المناهج وتعليم الفيزياء – قسم المناهج وطرائق التدريس – كلية التربية – جامعة الملك فيصل.

(٤) أستاذ الفيزياء المشارك – قسم الفيزياء والفلك – كلية العلوم – جامعة الملك سعود.

(٥) باحث في مركز التميز، وطالب دكتوراه في مناهج وتعليم العلوم – كلية التربية – جامعة الملك سعود.

تحصيل الطالبات أفضل من تحصيل الطلاب بفارق دالٍّ إحصائيًّا. وأشارت نتائج البحث إلى أنه يمكن التنبؤ بالمعدل التراكمي للطلبة من خلال درجة الطلبة في مقررات الفيزياء الأولية؛ (درجة الأعمال الفصلية، درجة الاختبار النهائية). كما أشارت نتائج البحث إلى أن درجة الأعمال الفصلية تسهم بدرجة أعلى من إسهام الاختبار النهائي في تباين واختلاف المعدل التراكمي للطلبة.

الكلمات المفتاحية: تحصيل، مقررات الفيزياء الأولية الجامعية، جامعة الملك سعود.

مقدمة:

تعد مقررات الفيزياء الأولية مدخلاً للعديد من التخصصات العلمية، والهندسية، والصحية التي يلتحق بها الطالب في دراسته الجامعية؛ لذا عنيت العديد من الدراسات بتتبع تحصيل الطلبة في تلك المقررات، ورصد العوامل التي يمكن أن تؤثر فيها. ففي الوقت الذي اتجهت فيه بعض الدراسات لتناول المفاهيم الفيزيائية التي يصعب على الطلبة تعلمها، والبحث عن طرائق ناجعة لإيصال تلك المفاهيم، بما يسهم في رفع تحصيل الطلبة فيها (Novack, 1982؛ الشهراني، والغنام، ١٩٩٣؛ Brekke, 2002؛ العرفج، ٢٠٠٤؛ الكندري، والرويشد، ٢٠٠٥؛ Gire & Rebello, 2010؛ McBride, 2013؛ الشايع، ٢٠١٣؛ الشايع، ٢٠١٤)، عنيت دراسات أخرى بمعرفة أثر تلك المقررات الأولية في تحديد المسار التخصصي للطلبة مستقبلاً، وإمكانية التنبؤ بنجاحهم في التخصصات المختلفة وفقًا لأدائهم في تلك المقررات (Pembridge & Verleger, 2013).

إنَّ فهم طبيعة العلاقة التي يمكن أن تربط بين أداء المتعلم في مقرر معين، وأثر ذلك في توجهاته نحو المجال العلمي المرتبط به، يمكن أن يتشكل في ضوء فهمنا لنظرية بندورا للتعلم المعرفي الاجتماعي، وتحديدًا فيما يتعلق بتكوين أنظمة الذات self-regulated systems (Bandura,1991 & 1997)، فالأفراد يضبطون انفعالاتهم وفقًا للتغذية الراجعة، والمرتبطة بأدائهم؛ حيث يقومون بمقارنة أدائهم بأداء الآخرين، والمعايير المحيطة بالموقف الاجتماعي الذي وضعوا فيه؛ لذا فإن العديد من الشواهد تشير إلى أنَّ مقارنة الشخص نفسه بالآخرين يُعد سلوكًا ظاهرًا بين طلبة التخصصات الهندسية على سبيل المثال (Leonardi, Jackson & Diwan, 2009)، وعليه فإنَّ أداء الطلبة في مقررات الفيزياء الأولية، وأداء أقرانهم في نفس المقررات سيشكل بُعدًا مهمًّا في تحديد توجهاتهم المستقبلية.

إنَّ العلاقة بين التحصيل الدراسي في المقررات الجامعية الأولية، واتجاه الطلبة إلى الاستمرار في دراسة التخصصات الهندسية قد كانت محطَّ اهتمام دراسة مين، وممفورد، وأولاند (Main, Mumford, & Ohland, 2015)، والتي استهدفت عينة واسعة بلغت ٢٧٠٦٥ من الطلبة، وشملت معاهد علمية، وجامعات مختلفة؛ لمعرفة أثر التحصيل في الرياضيات، والفيزياء، والكيمياء على توجه الطلبة نحو استكمال التخصص في مجال الهندسة، أو التحول إلى تخصص آخر، فقد بينت النتائج أنَّ الطلبة الذين حصلوا على درجات عالية في هذه المقررات الأولية يميلون للبقاء في نفس التخصص الهندسي، كما أظهرت ارتباطًا إيجابيًّا بين القابلية لتغيير التخصص، والدرجات المتحصلة في تلك المقررات الأولية.

إنَّ التنبؤ بأداء الطلبة المستقبلي وفقًا لمعطيات حالية، يشكل محورًا مهمًّا للمؤسسات التعليمية؛ لغرض توجيه طلبتها وفق مسارات يمكنهم تحقيق النجاح من خلالها، وتعديل برامجهم وفقًا لها، فالعديد من برامج الهندسة مثلًا، تعتمد على المقررات الرياضية والفيزيائية، فمقرر عام في التفاضل والتكامل يُعد متطلبًا لمقرر عام في الفيزياء، ومقرر آخر في الفيزياء يعتمد على مقرر آخر في الرياضيات، والذي بدوره يعتمد على مقرر التفاضل والتكامل العام، وبالتالي فإنَّ ارتباط تلك المقررات يأتي في سياق ارتباط القدرات التي تتضمنها تلك المقررات الدراسية، وهذا ما تشير إليه العديد من الدراسات (Budny LeBold, & Bjedov, 1998; McKenna, McMartin, & Agogino, 2000). وتؤيد دراسة ونتر، ودودو (Winter & Dodou, 2011) تلك العلاقة التكاملية بين حزم المقررات الدراسية من خلال سعيها إلى التنبؤ بمعدل الطلبة التراكمي في السنة الأولى الجامعية، وإتمام الدراسة للحصول على درجة البكالوريوس في العلوم؛ حيث أشارت هذه الدراسة إلى أنَّ الدرجات المرتبطة بالفيزياء، والكيمياء، والرياضيات لها دلالة تنبؤية مرتفعة بالمعدل التراكمي للسنة الأولى الجامعية، وإتمام الحصول على بكالوريوس في العلوم، بينما كانت النتائج في المقررات ذات الطبيعة الإنسانية ذات دلالة ضعيفة للتنبؤ بالمعدل التراكمي في السنة الأولى الجامعية، وإتمام الحصول على درجة البكالوريوس في العلوم، ولم تكن للمقررات اللغوية أي دلالة تنبؤية.

كما أنَّ التباين في القدرات يتشكل في ضوء العديد من المتغيرات، فعلى سبيل المثال فإنَّ متغير الجنس كان ومازال موضوعًا بارزًا، وخصوصًا في مجال العلوم، إذ تصدر موضوع المرأة في العلوم العديد من الدراسات التي لم تقتصر -فقط- على رصد توجهات الطالبات نحو العلوم، بل تحري ما إذا كانت القدرات العلمية التي تتطلبها المقررات العلمية تتباين وفقًا لجنس الطلبة، ففي عام ٢٠٠٥م عقدت جامعة هارفارد مناظرة موسعة حول اختلافات الجنس وعلاقة ذلك بتعلم العلوم، وفقًا لأبحاث العقل، والدماغ، والسلوك، وما يمكن أنْ يترتب عليه نحو مستقبل عمل المرأة في مجالات العلوم (Edge Org, 2005).

ويُعد متغير الجنس من المتغيرات التي شكّلت محورًا مهمًّا في العديد من الدراسات التي سعت إلى رصد ذلك الأثر في جوانب محددة للتحصيل العلمي للطلبة، أو للتحصيل العلمي عامة. فعلى سبيل المثال، سلّطت دراسة الزعبي (٢٠٠٧) الضوء على قدرة طلبة الفيزياء بجامعة الحسين بن طلال على قراءة الرسوم البيانية، وتأثّرها بمتغيرات الجنس، والتحصيل العلمي، والمستوى الدراسي؛ حيث أتت النتائج لتشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية

على اختبار قياس القدرات القرائية للرسوم البيانية تعزى إلى متغير الجنس، في الوقت الذي أشارت فيه النتائج إلى وجود دلالة إحصائية بين متوسط علامات الطلبة على هذا الاختبار تعزى إلى التحصيل العلمي. وتناولت دراسة دكتور، وهيلر (Docktor & Heller, 2010) التحصيل لطلبة العلوم والهندسة فيما يخص مفاهيم القوى في مقررات الفيزياء الأولية بجامعة مينيسوتا الأمريكية، والتي تدرس بأسلوب حل المشكلات التعاوني؛ حيث بينت النتائج وجود دلالة إحصائية لنتائج الطلبة القبلية على مقياس مفاهيم القوى بين الجنسين، واستمرت في الظهور على النتائج البعدية، بالمقابل لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين لنتائج الطلبة العامة في تلك المقررات. وفي دراسة حديثة لرودريقيز، وبوتفن، وكرامر (Rodriguez, Potvin & Kramer, 2016)، والتي استقصت أثر طرائق مختلفة للتعلم النشط على تحصيل الطلبة في مقررات الفيزياء الأولية بجامعة فلوريدا الدولية، وما إذا كان ذلك مرتبطًا بمتغير الجنس، وتُعد الدراسة من الدراسات الممتدة، فقد شمل رصد نتائج الطلبة مقررات الفيزياء في المستويات العليا، وقد بينت نتائج الدراسة أنَّ الطالبات اللائي حددن الفيزياء كتخصص لهن أقرب للتخرج بدرجة في الفيزياء من الطلاب الذكور، كما أنَّ إمكانية اجتياز الطالبات لمقررات الفيزياء المتقدمة لا تختلف عن الطلاب الذكور، كما أنَّ احتمالية الإخفاق في المقررات الأولية لا تختلف وفقًا لمتغير الجنس، مع تقلص هذه الاحتمالية في المقررات المتقدمة.

يقدم قسم الفيزياء والفلك بكلية العلوم بجامعة الملك سعود عددًا من المقررات الأولية لطلبة القسم وأقسام كلية العلوم الأخرى، وكذلك طلبة الكليات العلمية، والهندسية، والصحية. ويوضح الجدول (١) المقررات التي يقدمها القسم، والطلاب المستهدفين منها، وتوصيفها:

جدول (١) مقررات الفيزياء الأولية بجامعة الملك سعود

م	اسم المقرر	الطلاب الذين يدرسون المقرر	توصيف المقرر
١	١١٠فيز	طلبة قسم الفيزياء	موضوعات في الميكانيكا، والحركة
٢	١١١فيز	طلبة قسم الفيزياء	موضوعات الكهرباء، والمغناطيسية
٣	١٠١فيز	طلبة أقسام الرياضيات، والجيولوجيا، والجيوفيزياء بكلية العلوم، وطلاب كلية الزراعة.	موضوعات الكهرباء، والمغناطيسية، وكذلك الضوء، إضافة إلى تقديم موضوعات مختصرة في الفيزياء الحديثة والنووية.

م	اسم المقرر	الطلاب الذين يدرسون المقرر	توصيف المقرر
٤	١٠٢فيز	طلبة أقسام الرياضيات (كمقرر اختياري)، والجيوفيزياء، والكيمياء، والكيمياء الحيوية.	موضوعات الميكانيكا، وخواص المادة، والحرارة
٥	١٠٣فيز	طلاب كلية الهندسة	موضوعات الحركة
٦	١٠٤فيز	طلبة كليتي الهندسة، وعلوم الحاسب	موضوعات الكهرباء والمغناطيسية
٧	١٠٥فيز	طلاب كلية العمارة والتخطيط	موضوعات علم الميكانيكا وخواص المادة والحرارة
٨	١٤٥فيز	طلبة الكليات الصحية	الكهرباء، والمغناطيسية، والميكانيكا، والضوء، والحرارة، والفيزياء الحديثة، والنووية

يبين الجدول السابق مقررات الفيزياء الأولية بجامعة الملك سعود؛ حيث يخصص لجميع هذه المقررات أربع ساعات معتمدة -ثلاث ساعات نظرية، وساعة عملي كساعات فعلية- فيما عدا المقررين ١٠٥ فيز، و١٤٥ فيز فيخصص لكلٍّ منهما ثلاث ساعات معتمدة - ساعتان نظري، وساعة عملي- فعلية (عمادة القبول والتسجيل، ١٤٣٨هـ-أ).

ومن خبرة أحد الباحثين في هذا البحث تُعطى -في جميع هذه المقررات- الأعمال الفصلية بوزن ٦٠ ٪، و٤٠٪ للاختبار النهائي، وتوزع الأعمال الفصلية على اختبارين فصليين؛ حيث يعطى لكل منهما ١٥ درجة، وتخصص ٣٠ درجة للجزء العملي. ومن الملحوظ أنَّه لا يخصص أي درجات للنشاطات داخل المحاضرة. فلا يوجد درجات خاصة -مثلاً- بالاختبارات القصيرة، وكذلك الواجبات المنزلية. وتقدم الاختبارات الفصلية، والنهاية في جميع هذه المقررات بشكل موحد لجميع الطلبة؛ بحيث يتم إعدادها من جميع أعضاء هيئة التدريس للمقرر، من خلال منسق للمقرر يحدده القسم في بداية كل فصل دراسي. ويكون هذا الإجراء منطبقًا كذلك على أقسام الطالبات؛ حيث يتم توحيد الاختبارات للطالبات، وترشح منسقة من بين أعضاء هيئة التدريس للمقرر. والجدير بالذكر -أيضًا- أنَّ جميع أسئلة الاختبارات بأسلوب الاختيار من متعدد (قسم الفيزياء، ١٤٣٥).

وكما تعتمد طرائق التدريس في هذه المقررات على أستاذ المقرر، إذ تختلف باختلاف مدرس المقرر، والذي يجب أنْ يكون برتبة أستاذ مساعد على الأقل. وأغلب أعضاء هيئة التدريس أصبحوا يستخدمون السبورة الذكية، ويتم عرض محتوى المحاضرة من خلال برامج

العرض التقديمي مثل: (البوربوينت). ونجد بعضهم يحاول توظيف المحاكاة؛ لإيصال بعض المفاهيم والأفكار إلى الطلبة. كما أنَّ عددًا قليلًا من أعضاء هيئة التدريس مازال يستخدم السبورة الطباشيرية في كتابة محتوى المحاضرة. ويلاحظ أنَّ الطلبة يعتمدون على مذكرات خارجية تكون مكتوبة باللغة العربية، وكذلك الاختبارات السابقة (قسم الفيزياء، ١٤٣٥).

كما يعتمد اختصاص الطلبة في الكليات على المعدل التراكمي لمسار السنة التحضيرية؛ حيث تعطي تنبؤًا بمستويات الطلبة، وقياس مدى قدراتهم على إكمال مسيرتهم التعليمية في الاختصاصات الأكاديمية. فنجد خلال الخمس السنوات الماضية أنَّ الاختصاص في الكليات الصحية يكون للطلبة الحاصلين على معدلات عالية، وبمتوسط معدل لا يقل عن (٥/٤,٠٨) نقطة. في حين كان الاختصاص في كلية الهندسة، وكلية الحاسب، وكلية العمارة والتخطيط بمتوسط معدلات لا تقل عن (٤,٢٠)، و(٤,٠٠)، و(٣,٤١) نقطة على التوالي. وفي الجانب الآخر نجد أنَّ الاختصاص في كلية العلوم يتم مباشرة على الاختصاصات في الأقسام الأكاديمية، وبمتوسط معدلات لا تقل عن (٣,٧٢)، (٣,٥٥)، و(٣,٥٠)، و(٣,٣٥)، و(٣,٣١)، و(٣,١٨) لقسم الكيمياء الحيوية، والكيمياء، والرياضيات، والفيزياء، والإحصاء، والنبات على التوالي، في حين كان متوسط معدلات القبول في اختصاصات بحوث العمليات، والجيولوجيا، والجيوفيزياء، وعلم الحيوان، والأحياء الدقيقة، لا تقل عن (٣,٠٠). أما بالنسبة لكلية الزراعة فيتم الاختصاص فيها بمتوسط معدل لا يقل عن (٣,١٠) نقطة (عمادة القبول والتسجيل، ١٤٣٨هـ-ب).

كما يعتمد اختصاص الطالبات في الكليات على المعدل التراكمي للسنة التحضيرية، إذ كان في الكليات الصحية لمن حصلن على متوسط معدل لا يقل عن (٤,٤٢) نقطة، وفي كلية علوم الحاسب والمعلومات بمتوسط معدل لا يقل عن (٤,٠٠) نقطة، أما بالنسبة لكلية العلوم فيتم الاختصاص في أقسام الكيمياء الحيوية، والأحياء الدقيقة، والرياضيات، والكيمياء، والنبات، والفيزياء بمتوسط معدلات لا تقل عن (٤,٢٥)، و(٤,٢٣)، و(٣,٤١)، و(٣,٢٠)، و(٣,١٦)، و(٣,٠)، على التوالي (عمادة القبول والتسجيل، ١٤٣٨هـ- ب).

أجريت عدد من الدراسات على مقررات الفيزياء الأولية بجامعة الملك سعود، وأظهرت نتائجها وجود ضعف لدى الطلبة في التحصيل في تلك المقررات، وكذلك في تصوراتهم نحوها. فقد هدفت دراسة الهدلق، والشايع، والعبدالكريم، وبريكنيس، وأدامس، ووايمان

(Alhadlaq, Alshaya, Alabdulkareem, Perkins, Adams & Wieman, 2009) إلى معرفة تصورات طلبة (طلاب، وطالبات) مقررات الفيزياء الأولية في جامعة الملك سعود نحو الفيزياء وتعلمها قبل دراستهم لمقررات الفيزياء، وذلك باستخدام أداة مقنَّنة، ومقارنتها بما توصل إليه تطبيق الأداة ذاتها على طلاب وطالبات جامعتي -بولدر، وكلورادو الشمالية بأمريكا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنَّ طلاب وطالبات جامعة الملك سعود يحملون تصورات أقلّ دقة من نظرائهم في الجامعات الأمريكية، وخاصة تصوراتهم نحو المفاهيم الفيزيائية، وتطبيقاتها. وفي دراستهم اللاحقة أجرى الباحثون مقارنة بين تصورات الطلاب والطالبات قبل دراستهم لمقررات الفيزياء الأولية، وبعد دراستهم لتلك المقررات توصلوا إلى أنَّ نسبة التحسن في تصورات طلاب جامعة الملك سعود وطالباتها كانت ضعيفةً إذا ما قورنت بتصورات نظرائهم في الجامعات الأمريكية (Alhadlaq, Alshaya, Alabdulkareem, Perkins, Adams & Wieman, 2010).

كما سعت دراسة الشايع (٢٠١٣) إلى معرفة مدى تمكن طلبة مقررات الفيزياء الأولية بجامعة الملك سعود من حل المسائل الفيزيائية، إذ لوحظ عدم تحقيق الطلبة نسبة التمكن المقبولة (٧٠٪)؛ حيث بلغ متوسط نسبة تمكنهم ٥٨,٩٪، وكذلك عدم تمكنهم من حل المسائل الفيزيائية، سواء على مستوى التخصص، أو على مستوى كل مقرر على حدة، أو حسب مجالات الفيزياء المعرفية. وأوضحت النتائج أنَّ ٣١٪ -فقط- من الطلبة تمكنوا من حل المسائل الفيزيائية بدرجة تمكن مقبولة، وأنَّ طلبة التخصص الصحي كانوا الأفضل، في حين كان طلبة التخصص العلمي الأقل تمكنًا. وفي دراسة أخرى للشايع (٢٠١٤)، والتي هدفت إلى تحديد الصعوبات التي يواجهها طلبة مقررات الفيزياء الأولية بجامعة الملك سعود عند حل المسائل الفيزيائية، أظهرت نتائجها توافق تقدير أعضاء هيئة التدريس لصعوبات حل المسائل مع تحليل إجابات الطلبة؛ حيث جاءت الصعوبات المتعلقة بالصيغة اللفظية للمسائل كأكثر الصعوبات التي يواجهها الطلبة، في حين كانت أقلها الصعوبات المتعلقة بالمهارات الرياضية. كما أشارت النتائج إلى وجود عدد من الصعوبات المتعلقة بالقوانين الفيزيائية، والرسوم البيانية أو التخطيطية.

كما أشارت نتائج دراسة كلٍّ من عبده، والشايع، والهدلق، ويحيى (٢٠١٤)، إلى

قصور مستوى الوعي التقني لدى طلبة مقررات الفيزياء الأولية بجامعة الملك سعود. وأظهرت نتائج دراسة عبده، والهدلق، وميرة (٢٠١٤)، وجود قصور في مستوى تمكن طلبة المرحلة الجامعية الأولى بجامعة الملك سعود من مهارات عمليات العلم التكاملية، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أنَّ الطلبة يرون وجود ضعف في التكامل بين المقررات النظرية، والتجارب العملية في تعليم الفيزياء في المرحلة الجامعية الأولى.

مما سبق عرضه يتضح لنا أنَّ تحصيل الطلبة في مقررات الفيزياء الأولية يُعد مشكلة تواجه الكثير من الطلبة محليًّا، وإقليميًّا، وعالميًّا، كما وضحت الدراسات (الشايع، ٢٠١٤؛ وعبده، والشايع، والهدلق، ويحيى، ٢٠١٤؛ والشايع، ٢٠١٣)، وأنَّ هذه المشكلة تواجه طلاب المقررات الأولية بجامعة الملك سعود، مما يتطلب النظر في إجراء دراسة شاملة لتقصي هذه المشكلة.

الحاجة للبحث:

تُعدّ مقررات الفيزياء الأولية من المتطلبات الجامعية الإجبارية على أغلب طلبة الكليات العلمية، والهندسية، والصحية، ونظرًا لأهمية تلك المقررات لجميع طلبة التخصصات العلمية، والهندسية، والصحية، وبما أنَّ ضعف تمكن الطلبة من تلك المقررات سيؤثر في دراساتهم اللاحقة، وقد يؤدي أيضًا إلى عدم مقدرة الطلبة على الالتحاق بالكليات الصحية، أو الهندسية، أو العلمية؛ حيث إنَّها تُعد من المقررات الأساسية التي يجب اجتيازها، لمواصلة دراسة تلك التخصصات، ومما يؤديه الرسوب في تلك المقررات من الهدر التعليمي (Pembridge & Verleger, 2013; Main, Mumford, & Ohland, 2015). فبالتالي يتأكد تأثير هذه المقررات في مسيرة الطالب الجامعية، وأظهرت نتائج عدد من الدراسات التي تناولت تعلم وتعليم الفيزياء في المرحلة الجامعية وجود صعوبات لدى طلبة مقررات الفيزياء الأولية في تعلم الفيزياء (Novack, 1982؛ الشهراني، والغنام، ١٩٩٣؛ Brekke, 2002؛ العرفج، ٢٠٠٤؛ الكندري، والرويشد، ٢٠٠٥؛ Gire & Rebello, 2010؛ McBride, 2013؛ الشايع، ٢٠١٣؛ الشايع، ٢٠١٤).

ومن المُسَلّم به أنَّ قيام المؤسسة التعليمية بمراجعة مقرراتها وفقًا للعديد من المؤشرات، والتي يأتي في طليعتها درجات الطلبة في تلك المقررات، هو أمر ينمُّ عن ديناميكية تلك المؤسسة ورغبتها في التطوير. وهذه الدراسة تصب في هذا التوجه من خلال التعرف على مستويات تحصيل الطلبة في مقررات الفيزياء الأولية خلال خمس سنوات؛ لذا جاء هذا البحث

كدراسة تتبعية للوقوف على مستويات تحصيل طلبة (طلاب، وطالبات) جامعة الملك سعود لمقررات الفيزياء الأولية خلال خمس سنوات، وذلك للفترة من الفصل الأول للعام الجامعي ١٤٣٢/١٤٣١هـ، حتى الفصل الثاني للعام الجامعي ١٤٣٦/١٤٣٥هـ.

تحديد مشكلة البحث:

يسعى البحث الحالي للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما مستويات تحصيل طلبة (طلاب، وطالبات) جامعة الملك سعود في مقررات الفيزياء الأولية خلال الفترة من الفصل الأول للعام الجامعي ١٤٣٢/١٤٣١هـ، وحتى الفصل الثاني للعام الجامعي ١٤٣٦/١٤٣٥هـ؟
٢. ما مدى وجود فروق في متوسطات تحصيل الطلبة تعزى لمتغير المقرر (١٠١فيز، ١٠٢فيز، ١٠٣فيز، ١٠٤فيز، ١٠٥فيز، ١٤٥فيز)؟
٣. ما مدى وجود فروق في متوسطات تحصيل الطلبة تعزى لمتغير الجنس (طلاب، طالبات)؟
٤. هل يمكن التنبؤ بالمعدل التراكمي للطلبة من خلال درجاتهم في مقررات الفيزياء الأولية (الأعمال الفصلية، والاختبار النهائي)؟ وهل هناك اختلاف في الصدق التنبؤي لدرجة الطلبة في مقررات الفيزياء الأولية باختلاف المقرر؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١. التعرف على مستويات تحصيل طلبة جامعة الملك سعود في مقررات الفيزياء الأولية خلال الفترة من الفصل الأول للعام الجامعي ١٤٣٢/١٤٣١هـ، حتى الفصل الثاني للعام الجامعي ١٤٣٦/١٤٣٥هـ.
٢. التعرف على مدى وجود فروق في مستويات التحصيل تعزى إلى المتغيرات الآتية:
   أ) المقرر (١٠١فيز، ١٠٢فيز، ١٠٣فيز، ١٠٤فيز، ١٠٥فيز، ١٤٥فيز).
   ب) الجنس (طلاب، طالبات).
٣. التعرف على درجة تنبؤ كل من درجة الأعمال الفصلية، والاختبار النهائي في مقررات الفيزياء الأولية بالمعدل التراكمي للطالب، والتعرف على مدى اختلاف التنبؤ باختلاف المقرر الدراسي.

أهمية البحث:

يؤمل أنْ تفيد نتائج هذا البحث وكالة جامعة الملك سعود للشؤون التعليمية، وكلية العلوم، وقسم الفيزياء والفلك، ومخططي مقررات الفيزياء الأولية، وأقسام، وكليات، وإدارات الجامعة ذات العلاقة؛ وذلك بتعرفهم على مستويات تحصيل الطلبة، وجوانب التميز لتعزيزها، والضعف لمعالجتها. كما يؤمل أنْ تفيد نتائج هذا البحث أعضاء هيئة التدريس في قسم الفيزياء والفلك؛ وذلك بتعرفهم على حجم المشكلة، من أجل معرفة أسبابها، وإمكانية وضع الحلول المناسبة لها.

مصطلحات البحث:

مستويات التحصيل: المستوى يشير إلى كمية التغير، أو الصفة المطلوب تقديرها، وأحيانًا يشير إلى المعيار المطلوب لأغراض معينة، على أساس قياس مستوى ما هو كافٍ لأداء المطلوب عمليًّا، واجتماعيًّا (شحاته، والنجار، ٢٠٠٣: ٢٦٩). ويعرف علام (٢٠٠٠) التحصيل بأنَّه: درجة الاكتساب التي يحققها الفرد، أو مستوى النجاح الذي يحرزه، أو يصل إليه في مادة دراسية، أو مجال تعليمي. ويعرفه شحاتة، والنجار (٢٠٠٣، ٨٩) بأنَّه: "مقدار ما يحصل عليه الطالب من معلومات، أو معارف، أو مهارات، معبّرًا عنها بدرجات في الاختبار المعد بشكل يمكن معه قياس المستويات المحددة". ويُعرف إجرائيًّا في هذا البحث بأنَّه: درجة الطالب النهائية في مقررات الفيزياء الأولية بجامعة الملك سعود، وفق نظام التقويم المعتمد في الجامعة.

مقررات الفيزياء الأولية: ويقصد بها في هذا البحث مقررات الفيزياء الأولية الإجبارية على طلبة جامعة الملك سعود، والتي يقدمها قسم الفيزياء في كلية العلوم، وهي وفق تقسيمها إلى ثلاثة اختصاصات رئيسة: ١) الاختصاصات العلمية: وتضم المقررات التالية: (الكلية التي ينتمي إليها الطالب): ١٠١فيز (العلوم والزراعة)، ١٠٢فيز (العلوم). ٢) الاختصاصات الهندسية: وتضم المقررات الآتية: ١٠٣فيز (الهندسة)، ١٠٤فيز (الهندسة، والعمارة والتخطيط، والحاسب الآلي)، ١٠٥فيز (العمارة والتخطيط). ٣) الاختصاصات الصحية: وتتمثل في مقرر ١٤٥فيز (جميع الكليات الصحية).

حدود البحث:

يقتصر هذا البحث على البيانات التي تم تحصيلها من عمادة القبول والتسجيل في جامعة الملك سعود (١٤٣٦هـ)، وتشمل الآتي:

- نتائج طلبة (طلاب، وطالبات) المقررات الآتية: (١٠١فيز، ١٠٢فيز، ١٠٣فيز، ١٠٤فيز، ١٠٥فيز، ١٤٥فيز). ولم يتم تضمين نتائج الطلبة في مقرر ١١٠فيز؛ حيث لم يتم الحصول على نتائج الطلبة في هذا المقرر في الملف الذي تم الحصول عليه من عمادة القبول والتسجيل، وكذلك استثني مقرر ١١١فيز؛ لانخفاض عدد الطلبة فيه.
- خمسة أعوام جامعية، وتغطي الفترة الزمنية من الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٢/١٤٣١هـ (٢٠١١/٢٠١٠م)، وحتى الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٦/١٤٣٥هـ (٢٠١٥/٢٠١٤م)؛ حيث تعد هذه الفترة كافية لتتبع نتائج الطلبة من خلالها.
- تشمل بيانات النتائج التي تم الحصول عليها من عمادة القبول والتسجيل كلًّا من: رمز الطالب -رقم عشوائي-، الفصل الدراسي والعام الجامعي، رمز واسم المقرر، درجة الأعمال الفصلية، درجة الاختبار النهائي، الدرجة النهائية، التقدير النهائي، المعدل التراكمي.

منهج البحث:

يتبع هذا البحث المنهج الوصفي المسحي، الذي يسعى لوصف الواقع؛ وذلك عن طريق جمع المعلومات الكافية عن مجتمع معين، من أجل تحديد الحالة الراهنة لذلك المجتمع بالنسبة لمتغير أو أكثر (Gay & Airasian, 2000).

مجتمع البحث وعينته:

يتمثل المجتمع في جميع الطلبة (طلاب، وطالبات) الذين درسوا مقررات الفيزياء الأولية بقسم الفيزياء، في كلية العلوم بجامعة الملك سعود، خلال الفترة من الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٢/١٤٣١هـ (٢٠١١/٢٠١٠)، وحتى الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٦/١٤٣٥هـ (٢٠١٥/٢٠١٤)، وعددهم٢٦٠٩٢ طالبًا وطالبة، وقد أُخذ جميع مجتمع البحث، وبالتالي يكون مجتمع البحث هو عينته، ويبين الجدول (٢) مجتمع البحث، وعينته حسب الاختصاصات التي ينتمون إليها وهي: الاختصاصات العلمية وتضم: كليات العلوم، والزراعة؛ ويدرسون المقررات الآتية: ١٠١فيز، و١٠٢فيز. والاختصاصات الهندسية وتضم: كليات الهندسة، والحاسب الآلي، والعمارة والتخطيط؛ ويدرسون المقررات الآتية: ١٠٣فيز، و١٠٤فيز، و١٠٥فيز. والاختصاصات الصحية وتضم: كليات الطب، وطب الأسنان، والصيدلة، والعلوم الطبية التطبيقية؛ ويدرسون مقرر: ١٤٥فيز.

الجدول (٢): مجتمع البحث وعينته

الاختصاص	المقرر	الكلية	العدد	النسبة
العلمي	١٠١	الجميع	٢٢١١	٨,٥٪
	١٠٢	العلوم	١٧٣٩	٦,٧٪
الهندسي	١٠٣	الهندسة	٥٣٢٤	٢٠,٤٪
	١٠٤	الجميع	٥٩٨٦	٢٢,٩٪
	١٠٥	الحاسب	١١٣٢	٤,٣٪
الصحي	١٤٥	الجميع	٩٧٠٠	٣٧,٢٪
المجموع			٢٦٠٩٢	١٠٠٪

أدوات البحث:

تعتمد هذه الدراسة على بيانات نتائج الطلبة التي تم الحصول عليها من عمادة القبول والتسجيل بجامعة الملك سعود لخمس سنوات جامعية مضت، وشملت (١٤) فصلًا دراسيًّا ابتداء من الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي: ١٤٣٢/١٤٣١هـ - (٢٠١١/٢٠١٠)، وحتى الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي: ١٤٣٦/١٤٣٥هـ- (٢٠١٥/٢٠١٤)، وضمت بيانات ٢٦٠٩٢ طالباً، وطالبة (عمادة القبول والتسجيل، ١٤٣٦هـ)، ويبين الجدول (٣) طبيعة البيانات التي أمكن للفريق البحثي الحصول عليها.

الجدول (٣): طبيعة بيانات البحث

البيان	الوصف	المدى	ملاحظات
رمز الطالب	عبارة عن ستة أرقام عشوائية.	- - -	لم تتح البيانات تتبع نفس الطالب عند دراسته لأكثر من مقرر، أو إعادته للمقرر ذاته.
الفصل الدراسي	يتكون العام الجامعي من ثلاثة فصول دراسية (الأول، والثاني، والصيفي).	١٤ فصلاً دراسيًّا	ترمز الفصول الدراسية بالذكر أولًا لآخر رقمين من العام الدراسي، ثم رقم الفصل مثل: (٣٠١؛ يمثل الفصل الأول من العام ١٤٣٠/ ١٤٣١هـ).
المقرر	عبارة عن ثلاثة أرقام، وثلاثة أحرف.	- - -	مثل: ١٠١ فيز.

البيان	الوصف	المدى	ملاحظات
اسم المقرر	يكتب اسم المقرر كاملاً.	- - -	مثل: ١٠١ فيز: الفيزياء العامة (١).
درجة الأعمال الفصلية	تمثل درجة الأعمال الفصلية متضمنة الجانب العملي.	٤٠- ٦٠	٥٠ درجة للأعمال الفصلية، و٥٠ درجة للاختبار النهائي حتى العام الجامعي ١٤٣٢/ ١٤٣٣هـ، وعُدّل ليصبح ٦٠ للأعمال الفصلية، ٤٠ للاختبار النهائي ابتداء من العام الجامعي ١٤٣٣/ ١٤٣٤هـ.
درجة الاختبار النهائي	تمثل درجة الاختبار النهائي.	٤٠- ٦٠	
الدرجة النهائية	تمثل مجموع الأعمال الفصلية مع الاختبار النهائي.	١٠٠	- - -
التقدير النهائي	يمثل التقدير النهائي للمقرر وفق ترميز معتمد من الجامعة.	- - -	الجدول (٤) يوضح التصنيف المعتمد من قبل الجامعة.
المعدل التراكمي	يمثل المعدل التراكمي للطالب، ويتراوح بين (١- ٥)	- - -	يوضح المعدل التراكمي للطالب خلال تاريخ جميع البيانات، وهو الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (١٤٣٦/١٤٣٧هـ).

ويوضح الجدول (٤) مستويات التقويم حسب النظام المعتمد من الجامعة، متضمنًا الرمز، والوصف، والمعدل بالنقاط، ومدى الدرجات.

الجدول (٣): مستويات التقويم للمقرر حسب النظام المعتمد من الجامعة

الرمز*	الوصف	المعدل (النقاط)	مدى الدرجات
أ +	ممتاز مرتفع	٥,٠٠	٩٥- ١٠٠
أ	ممتاز	٤,٧٥	٩٠ إلى أقل من ٩٥
ب+	جيد جدًّا مرتفع	٤,٥٠	٨٥ إلى أقل من ٩٠
ب	جيد جدًّا	٤,٠٠	٨٠ إلى أقل من ٨٥
ج+	جيد مرتفع	٣,٥٠	٧٥ إلى أقل من ٨٠
ج	جيد	٣,٠٠	٧٠ إلى أقل من ٧٥
د+	مقبول مرتفع	٢,٥٠	٦٥ إلى أقل من ٧٠
د	مقبول	٢,٠٠	٦٠ إلى أقل من ٦٥

الرمز*	الوصف	المعدل (النقاط)	مدى الدرجات
هـ	راسب	١,٠٠	أقل من ٦٠
ح	محروم من دخول الاختبار النهائي	١,٠٠	- - -
ع	منسحب بعذر	- - -	- - -
م	مستمر للمقرر الذي يليه	- - -	- - -

* توجد بعض الحالات الأخرى وفق نظام الجامعة، ولكن لم تظهر في هذه المقررات.

عرض النتائج ومناقشتها:

إجابة السؤال الأول: ما مستويات تحصيل طلبة (طلاب، وطالبات) جامعة الملك سعود في مقررات الفيزياء الأولية خلال الفترة من الفصل الأول للعام الجامعي ١٤٣٢/١٤٣١هـ، حتى الفصل الثاني للعام الجامعي ١٤٣٦/١٤٣٥هـ؟

يوضح الجدول (٥) البيانات الوصفية لمستويات تحصيل الطلبة في جميع المقررات المستهدفة موزعة حسب التخصص، وتوضح النتائج التكرارات، والنسب المئوية لمستويات تحصيل الطلبة وفق نظام التقويم المعتمد في الجامعة.

الجدول ٥: التكرارات، والنسب المئوية لمستويات تحصيل الطلبة حسب التخصص، والمقرر

التخصص		العلمي			الهندسي				الصحي	المجموع الكلي
المقرر		١٠١	١٠٢	المجموع	١٠٣	١٠٤	١٠٥	المجموع	١٤٥	
العدد (٪)		٢٢١١ (٨,٥)	١٧٣٩ (٦,٧)	٣٩٥٠ (١٥,١)	٥٣٢٤ (٢٠,٤)	٥٩٨٦ (٢٢,٩)	١١٣٢ (٤,٣)	١٢٤٤٢ (٤٧,٧)	٩٧٠٠ (٣٧,٢)	٢٦٠٩٢
إجتاز	أ+	٥٩ (٢,٧)	٨٨ (٥,١)	١٤٧ (٣,٧)	١٣٧ (٢,٦)	٥٤٥ (٩,١)	١٤ (١,٢)	٦٩٦ (٥,٦)	٥٩٠ (٦,١)	١٤٣٣ (٥,٥)
	أ	٥٣ (٢,٤)	٨٣ (٤,٨)	١٣٦ (٣,٤)	٢٣٤ (٤,٤)	٥٣٥ (٨,٩)	٢٢ (١,٩)	٧٩١ (٦,٤)	٧٥٦ (٧,٨)	١٦٨٣ (٦,٥)
	ب+	٥٠ (٢,٣)	٨٣ (٤,٨)	١٣٣ (٣,٣٧)	٣٠٨ (٥,٨)	٥١٤ (٨,٦)	٢٠ (١,٨)	٨٤٢ (٦,٨)	٩٧٠ (١٠,٠)	١٩٤٥ (٧,٥)
	ب	٩٣ (٤,٢)	٩٤ (٥,٤)	١٨٧ (٤,٧)	٣٩٧ (٧,٥)	٦٤٥ (١٠,٨)	٣٩ (٣,٤)	١٠٨١ (٨,٧)	١١٢٣ (١١,٦)	٢٣٩١ (٩,٢)
	ج+	١٢٥	١٢٤	٢٤٩	٤٦٨	٦١٧	٦٧	١١٥٢	١١٠٢	٢٥٠٣

التخصص		العلمي				الهندسي				الصحي	المجموع الكلي
المقرر		١٠١	١٠٢	المجموع	١٠٣	١٠٤	١٠٥	المجموع	١٤٥		
		(٥,٧)	(٧,١)	(٦,٣)	(٨,٨)	(١٠,٣)	(٥,٩)	(٩,٣)	(١١,٤)		(٩,٦)
	ج	١٦٣ (٧,٤)	١٤٥ (٨,٣)	٣٠٨ (٧,٨)	٥٦٦ (١٠,٦)	٥٢٧ (٨,٨)	٧٢ (٦,٤)	١١٦٥ (٩,٤)	١١٦٣ (١١,٩)		٢٦٣٦ (١٠,١)
	د+	١٥٨ (٧,١)	١٦٠ (٩,٢)	٣١٨ (٨,١)	٤٨٨ (٩,٢)	٤٤٢ (٧,٤)	٨٣ (٧,٣)	١٠١٣ (٨,١)	٨٩٩ (٩,٣)		٢٢٣٠ (٨,٥)
	د	٣٨٨ (١٧,٥)	٢٦٧ (١٥,٣)	٦٥٥ (١٦,٦)	٧٠٤ (١٣,٢)	٧٢٣ (١٢,١)	٢٢٦ (٢٠,٠)	١٥٦٥ (١٣,٣)	١٢٧٩ (١٣,١)		٣٥٨٣ (١٣,٧)
	مج	١٠٨٩ (٤٩,٣)	١٠٤٤ (٦٠,٠)	٢١٣٣ (٥٤,٠)	٣٣٠٢ (٦٠,٠)	٤٥٤٨ (٧٦,٠)	٥٤٣ (٤٧,٧)	٨٣٩٣ (٦٧,٥)	٧٨٧٨ (٨١,٢)		١٨٤٠٤ (٧٠,٥)
التقدير	هـ	٣٧٢ (١٦,٨)	٢٩٨ (١٧,١)	٦٧٠ (١٧,٠)	٧٢٥ (١٣,٦)	٥٧٣ (٩,٦)	٢٣٦ (٢٠,٩)	١٥٣٤ (١٢,٣)	١٢٦٩ (١٣,١)		٣٤٧٣ (١٣,٣)
	ع	٧٢٠ (٣٢,٦)	٣٦٦ (٢١,١)	١٠٨٦ (٢٧,٥)	١٢٨٣ (٢٤,١)	٨٤٦ (١٤,١)	٣٤٠ (٣٠,٠)	٢٤٦٩ (١٩,٨)	٥٤٢ (٥,٦)		٤٠٩٧ (١٥,٧)
	ح	٣٠ (١,٣)	٣١ (١,٨)	٦١ (١,٥)	١٤ (٠,٣)	١٩ (٠,٣)	١٣ (١,١)	٤٦ (٠,٤)	١١ (٠,١)		١١٨ (٠,٥)
	مج	١١٢٢ (٥٠,٧)	٦٩٥ (٤٠,٠)	١٨١٧ (٤٦,٠)	٢٠٢٢ (٤٠,٠)	١٤٣٨ (٢٤,٠)	٥٨٩ (٥٢,٠)	٤٠٤٩ (٣٢,٥)	١٨٢٢ (١٨,٨)		٧٦٨٨ (٢٩,٥)

يوضح الجدول (٥) أنَّ متوسط نسبة الطلبة الذين تمكنوا من اجتياز مقررات الفيزياء الأولية بلغ: ٧٠,٥٪، كما تبين النتائج أنَّ طلبة الاختصاص الصحي كانوا الأفضل، بمتوسط نسبة اجتياز بلغت: ٨١,٢٢٪، في حين كان طلبة الاختصاص العلمي الأقل اجتيازًا، بنسبة بلغت: ٥٤,٠٪. أما حسب المقررات؛ فيتضح من الجدول تباين متوسط نسبة تمكن الطلبة من اجتياز مقررات الفيزياء الأولية؛ حيث بلغت أعلى نسبة اجتياز في مقرر: ١٤٥فيز، بنسبة: ٨١,٢٢٪، يليه مقرر: ١٠٤فيز، بنسبة اجتياز: ٧٦,٠٪، ثم مقررا: ١٠٢فيز، و١٠٣فيز، بنسبة اجتياز بلغت: ٦٠,٠٪، يليهما مقرر: ١٠١فيز، بنسبة اجتياز بلغت: ٤٩,٣٠٪، وكانت أقل نسبة اجتياز في مقرر: ١٠٥فيز، بنسبة اجتياز بلغت: ٤٧,٧٠٪. وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه نتائج دراسة الشايع (٢٠١٣)، بأنَّ طلاب الاختصاصات الصحية كانوا الأكثر تمكنًا من

حل المسائل الفيزيائية في مقررات الفيزياء الأولية، وأنَّ طلاب الاختصاصات العلمية كانوا الأقل تمكنًا.

ويلاحظ من الجدول (٥) أنَّ مقررات: ١٠٥فيز، و١٠٢فيز، و١٠١فيز، كان الطلاب فيها أكثر رسوبًا؛ حيث جاء فيها معدل راسب (هـ) النسب التالية على التوالي: ٢٠,٩٪، و١٧,١٪، و١٦,٨٪. في حين كانت أقل المقررات رسوبًا هي: ١٠٤فيز، و١٠٣فيز، و١٤٥فيز، بنسب بلغت ٩,٦٪، و١٣,٦٪، و١٣,٨٪ على التوالي.

ويمكن تفسير هذه النتائج بناءً على معدل اختصاص الطلبة بعد اجتياز السنة التحضيرية. فنجد أنَّ الطلبة الأعلى معدلًا يخصصون في الكليات الصحية، والهندسية، وهذا يعكس أداءهم الجيد في مقررات ١٠٤فيز، و١٤٥فيز، وبشكل نسبي كذلك في المقرر ١٠٣فيز. كما قد يعود السبب في ارتفاع معدل الطلبة في ١٠٤ فيز مقارنة بـ ١٠٣ فيز، هو أنَّ الاختبارات في مقرر ١٠٤فيز تعطى باللغتين: العربية، والإنجليزية، في حين تعطى اختبارات المقرر ١٠٣فيز باللغة الإنجليزية -فقط-؛ لذا قد يواجه الطلبة صعوبة في فهم لغة اختبارات المقرر: ١٠٣فيز، وهذا ما أكدت عليه دراسة الشايع (٢٠١٤)، والتي سعت إلى تحديد أسباب صعوبات حل المسائل الفيزيائية لدى طلبة مقررات الفيزياء الأولية بجامعة الملك سعود، وأهمية رفع المستوى اللغوي لدى الطلبة من خلال تخصيص وقت من المقرر للتعرف على المصطلحات الإنجليزية، واستخدام صياغات لغوية واضحة للتعبير عن المفاهيم الفيزيائية عند صياغة المسائل العلمية المتعلقة بها.

كما قد تعود تلك النتائج إلى طبيعة الموضوعات التي تدرس في تلك المقررات؛ حيث إنَّ موضوعات الكهرباء والمغناطيسية -والتي تدرس لطلبة المقرر: ١٠٤ فيز- قد تكون أسهل من موضوعات الميكانيكا التي تدرس في مقرر: ١٠٣ فيز. وتشير دراسة (Ha & Fang, 2016)، إلى أنَّ المقرر الذي يرتكز على مفاهيم الميكانيكا الفيزيائية، يُعد من أصعب المقررات الأولية التي تقدم لطلبة الهندسة، بما فيهم طلبة الهندسة المدنية، وطلبة هندسة المواد، وطلبة هندسة الفضاء، ويرجع ذلك لكون أنَّ هذا المقرر لا يتطلب درجة عالية من التفكير المجرد، ومهارات التفكير المبرهن -فقط-، بل يتطلب قدرات قوية للتصور المكاني spatial abilities. وهذا يتفق أيضًا مع الدراسات التي عنيت بالكشف عن المفاهيم المغلوطة في الميكانيكا، والتي تشير إلى تعددها.

أما بالنسبة لمقرر: ١٠٥ فيز، والذي يُدَرَّسُ لطلاب كلية العمارة والتخطيط؛ التي يتم -عادةً- الاختصاص فيها بعد السنة التحضيرية بمعدلات تكون أقل من معدلات طلبة الكليات الصحية، والهندسية الأخرى، وأعلى من معدلات الكليات العلمية، وهذا ما قد يفسر النتائج المتعلقة به. وقد يعود سبب انخفاض معدلات الطلاب في مقرر: ١٠٥فيز، وكثرة رسوبهم فيه؛ لكون طلاب كلية العمارة يكون لديهم مقررات ومشاريع تحتاج وقتًا طويلًا لإنجازها، إضافة إلى ذلك أنَّه المقرر الوحيد الذي يدرسه طلاب كلية العمارة في الفيزياء، كما أنَّ هذا المقرر مخصص للطلاب -فقط-. وفي المقابل نجد أنَّ معدل طلبة كليتي العلوم، والزراعة أقل من طلبة الكليات الصحية، والهندسية في السنة التحضيرية، وهذا ما يكون سببًا في انخفاض معدل النجاح في المقررين: ١٠١فيز، و١٠٢فيز.

ويتيح نظام الجامعة للطلبة الانسحاب من المقرر وفق ضوابط محددة، وذلك قبل فترة نهاية الفصل الدراسي، ويحصل الطالب بموجبه على معدل (ع)؛ أي منسحب بعذر، حتى لا يتأثر معدله التراكمي في حال عدم اجتياز المقرر، وكانت أكثر المقررات انسحابًا منها من قبل الطلبة هي: مقرر: ١٠١فيز، و١٠٥فيز، و١٠٣فيز، و١٠٢فيز، بنسب بلغت ٣٢,٦٪، و٣٠,٠٪، و٢٤,١٪، و٢١,١٪ على التوالي، في حين كانت أقل المقررات انسحابًا من قبل الطلبة مقررا: ١٤٥فيز، و١٠٤فيز، بنسب بلغت ٥,٦٪، و١٤,١٪ على التوالي. وقد يعزى سبب قلة انسحاب الطلبة في مقرر: ١٤٥فيز، إلى كونه مقررًا يدرس في السنة التحضيرية، والتي لا بد للطالب اجتياز جميع مقرراتها بمعدلات عالية؛ كي يتم اختصاصه في الكلية الصحية التي يطمح لها. أما بالنسبة لمقرر: ١٠٤فيز، فقد يكون السبب أنَّ الطالب يدرس هذا المقرر بعد اجتيازه لمقرر: ١٠٣ فيز؛ مما يسمح له بمعرفة أسلوب وطرائق تدريس مقررات الفيزياء في المرحلة الجامعية.

كما يمنع نظام الجامعة الطلبة الذين تجاوزت نسبة غيابهم عن المحاضرات النسبة المسموح بها (٢٥٪) من دخول الاختبار النهائي، ويحصل الطالب بموجبه على معدل (ح) محروم، ويلاحظ ارتفاع نسب حرمان الطلبة من دخول الاختبار النهائي لبعض المقررات؛ حيث كان أكثر تلك المقررات هي: ١٠٢فيز، و١٠١فيز، و١٠٥فيز، بنسب بلغت ١,٨٪، ١,٣٪، ١,١٪ على التوالي، هي نسب قليلة على وجه العموم، مما يدل على جدية الطلبة في حضور المحاضرات الدراسية.

إجابة السؤال الثاني: ما مدى وجود فروق في مستويات التحصيل تعزى لمتغير المقرر (١٠١فيز، ١٠٢فيز، ١٠٣فيز، ١٠٤فيز، ١٠٥فيز، ١٤٥فيز)؟

للتعرف على مدى وجود اختلاف في مستوى تحصيل الطلبة في مقررات الفيزياء الأولية تختلف باختلاف المقرر الدراسي، استخدم تحليل التباين الأحادي، كما تبين النتائج في الجداول التالية، وقد حسبت هذه الدرجات لمن استكمل دراسة المقرر من الطلبة، سواء نجح بأي معدل، أو رسب بمعدل (هـ)، ويظهر الجدول (٦) المتوسطات، والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في كل مقرر دراسي.

الجدول (٦): المتوسطات، والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في كل مقرر دراسي

المقرر	١٠١فيز	١٠٢ فيز	١٠٣فيز	١٠٤فيز	١٠٥فيز	١٤٥فيز
العدد	١٤٦١	١٣٤٢	٤٠٢٧	٥١٢١	٧٧٩	٩١٤٧
المتوسط الحسابي	٦٠,٩٠	٦٥,٤٥	٦٦,٦٢	٧٢,٩٧	٥٧,٣٢	٧٠,٩٢
الانحراف المعياري	٢١,٤٩	٢٠,٦١	١٩,٦٧	١٨,٧٣	٢١,٦٢	١٧,٦٦

يتضح من الجدول (٦) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات الطلبة، والتي تختلف باختلاف المقرر الدراسي؛ حيث بلغ أعلى متوسط القيمة: (٧٢,٩٧)، وكان لمقرر: ١٠٤فيز، وبلغ أقل متوسط القيمة: (٥٧,٣٢)، وكان لمقرر: ١٠٥فيز. ولمعرفة دلالة الفروق استخدم تحليل التباين الأحادي، كما يوضح نتائجه الجدول (٧).

الجدول (٧): نتائج تحليل التباين الأحادي لمدى الاختلاف في درجات الطلبة حسب متغير المقرر

المتغير	المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة
	بين المجموعات	٣٥٦٠٩,٧٠	٥	٧١٢١٨,٥٤	١٩٩,٣٠	٠,٠٠١
المقرر	داخل المجموعات	٧٨١٥٣٥١,٠٩	٢١٨٧١	٣٥٧,٣٤		
	المجموع	٨١٧١٤٤٣,٧٩	٢١٨٧٦			

يتضح من الجدول (٧) أنَّ تحليل التباين الأحادي أظهر أنَّ قيمة (ف) بلغت (١٩٩,٣٠)، وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٠١)؛ وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة (٠,٠١)، مما يعني وجود فروق جوهرية تختلف باختلاف المقرر. ولمعرفة اتجاه الفروق استخدم اختبار المقارنات البعدية لشفيه، كما يظهرها الجدول (٨).

الجدول (٨): نتائج اختبار شفيه للمقارنات البعدية حسب متغير المقرر

المقرر	١٠١فيز	١٠٢ فيز	١٠٣ فيز	١٠٤ فيز	١٠٥ فيز	١٤٥فيز
١٠١ فيز					٣,٥٧٦*	
١٠٢ فيز	٤,٤٥٩*				٨,١٢٥*	
١٠٣ فيز	٥,٧٢٥*				٩,٣٠١*	
١٠٤ فيز	١٢,٠٧٤*	٧,٥٢٥*	٦,٣٤٩*		١٥,٦٥٠*	٢,٠٥٠*
١٠٥ فيز						
١٤٥ فيز	١٠,٠٢٤*	٥,٤٧٥*	٤,٢٩٩*		١٣,٥٩٩*	

ويتضح من الجدول (٨) أنَّ نتائج الطلبة في مقرر: ١٠٤فيز كانت الأفضل، وبفروق دالة إحصائيًّا بالمقارنة بجميع المقررات الأخرى، كما أنَّ تحصيل الطلبة في مقرر: ١٤٥فيز كان أفضل من بقية المقررات بفروق دالة إحصائيًّا عدا مقرر: ١٠٤فيز، كما يظهر الجدول (٨) أنَّ تحصيل الطلبة في مقرر: ١٠٥فيز كان الأضعف بفروق دالة إحصائيًّا بالمقارنة بجميع المقررات الأخرى. كما أنَّ تحصيل الطلبة في مقرر: ١٠١فيز كان أقل من بقية المقررات بفروق دالة إحصائيًّا عدا مقرر ١٠٥فيز. وقد يعود ذلك إلى طبيعة المقررات، واختصاص الطلبة في الكليات، كما وضح ذلك مفصلاً في إجابة السؤال الأول.

إجابة السؤال الثالث: ما مدى وجود فروق في متوسطات تحصيل الطلبة تعزى لمتغير الجنس (طلاب، طالبات)؟

يظهر الجدول (٩) المتوسطات، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) لدرجات الطلاب والطالبات في كل مقرر دراسي، باستثناء المقررين ١٠٣فيز، و١٠٥فيز، حيث إنَّهما مقرران مخصصان للطلاب -فقط- في كليتي الهندسة، والعمارة والتخطيط، ولا تقدم برامج للطالبات في هاتين الكليتين.

الجدول (٩): نتائج اختبار (ت) لمدى الاختلاف في مستوى التحصيل في مقررات الفيزياء الأولية وفقًا لمتغير الجنس

المقرر	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ت		
					قيمة ت	درجة الحرية	قيمة الدلالة
١٠١ فيز	طلاب	١٢٩٠	٥٩,١٨	٢١,٢٧	٨,٦١٦	١٤٥٩	٠,٠٠٠١
	طالبات	١٧١	٧٣,٨٨	١٨,٥٤			

المقرر	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ت		
					قيمة ت	درجة الحرية	قيمة الدلالة
١٠٢	طلاب	٦٨٨	٥٨,٦٤	٢١,٩٨	١٣,١٣٤	١٣٤٠	٠,٠٠٠١
فيز	طالبات	٦٥٤	٧٣,٨٨	١٦,٢٥			
١٠٤	طلاب	٤٣٢١	٧٢,٨١	١٩,٤٧	١,٤٦٤	٥١١٩	٠,١٤٣
فيز	طالبات	٨٠٠	٧٣,٨٧	١٤,٠٦			
١٤٥	طلاب	٥٤٧٨	٦٦,٩٨	١٩,٢٦	٢٧,١١٤	٩١٤٥	٠,٠٠٠١
فيز	طالبات	٣٦٦٩	٧٦,٨١	١٢,٨٨			

يوضح الجدول (٩) أنَّ متوسطات تحصيل الطالبات أفضل من الطلاب في جميع المقررات التي تقدم للجنسين، وبفروق دالة إحصائيًّا، عدا مقرر: ١٠٤فيز. ومع أنَّ هذه النتيجة قد لا تتوافق مع العديد من الدراسات التي تمت مراجعتها، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتحصيل الطلبة قد تعزى لمتغير الجنس، إلا أنَّ طبيعة المقرر، وكيفية تقديمه قد تكون ذات أثر في التحصيل، فيتغير وفقًا لتغير الجنس، وهذا ما سعت للكشف عنه دراسة مادسن، ومكاجن، وسايري (Madsen, McKagan & Sayre, 2013)، التي خلصت إلى أنَّ التباين في التحصيل الفيزيائي المرتبط بعامل الجنس يتشكل في ضوء إسهام العديد من العوامل الأخرى كطرائق التدريس، والخلفية العلمية، وطرائق التقييم، كما يمكن تفسير ذلك وفق معدلات اختصاصات الطلبة بعد السنة التحضيرية؛ فنجد دائمًا معدلات اختصاص الطالبات أعلى من معدلات الطلبة. أما بالنسبة للمقرر: ١٠٤فيز، فهو يُدَرَّسُ -فقط- لطلاب كليتي الهندسة، والحاسب الآلي، في حين تدرسه طالبات كلية الحاسب الآلي - فقط-، والتي يكون معدل الاختصاص فيها أقل من كلية الهندسة.

إجابة السؤال الرابع: هل يمكن التنبؤ بالمعدل التراكمي للطلبة من خلال درجة الطلبة في مقررات الفيزياء الأولية (الأعمال الفصلية، والاختبار النهائي)؟ وهل هناك اختلاف في الصدق التنبؤي لدرجة الطلبة في مقررات الفيزياء الأولية باختلاف المقرر؟.

للإجابة عن هذا السؤال استخدم تحليل الانحدار المتعدد المتدرج (Step Wise) كما تبين الجداول الآتية:

الجدول (١٠): قيم معامل الارتباط المتعدد لدرجة الأعمال الفصلية، والاختبار النهائي، ومعامل التحديد، وقيمة التباين، ودلالته

المتغير	معامل الارتباط المتعدد(R)	مربع معامل الارتباط المتعدد (R2)	قيمة ف (F)	قيمة الدلالة
درجة الأعمال الفصلية	٠,٦٤٣	٠,٤١٣	٨٦٢٤,٨٦	٠,٠٠٠١
درجة الأعمال الفصلية مع الاختبار النهائي	٠,٦٦٤	٠,٤٤١		

يتضح من الجدول (١٠) أنَّ قيمة معامل الارتباط المتعدد بين الظاهرة المتنبأ بها، والممثلة بمتغير المعدل التراكمي للطالب، والمتغيرين المستقلين (المنبئين) الممثلين بدرجة الطلبة في الأعمال الفصلية، والاختبار النهائي في مقررات الفيزياء الأولية بلغت (٠,٦٦٤)، مما يعني أنَّ هنالك علاقة طردية متوسطة القوة بين الظاهرة المتنبأ بها، والمتغيرات المنبئة المستقلة.

كما يتضح من الجدول (١٠) أنَّ قيمة مربع معامل الارتباط (R Square) بلغت (٠,٤٤١)، مما يعني أنَّ هناك نسبة مئوية قدرها (٤٤,١٪) من تباين، واختلاف، وتفاوت درجات الطلبة في اختبار الظاهرة المتنبأ بها، وهي المعدل التراكمي للطالب، والتي يمكن أنْ تعزى وتفسر بدرجاتهم المحصول عليها في الأعمال الفصلية، والاختبار النهائي في مقررات الفيزياء الأولية. كما يظهر أيضًا من تحليل تباين الانحدار أنَّ (F) بلغت قيمتها (٨٦٢٤,٨٦)، وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يعني أنَّه يمكننا التنبؤ بالمتغير التابع من خلال المتغيرات المستقلة، وأنَّ قيمة التنبؤ معنوية، إلَّا أنَّ ما أعطى هذا التنبؤ معنوية -حسب النتائج- هو درجة الأعمال الفصلية؛ حيث كان مربع معامل الارتباط لوحده (٠,٤١٣)، وعندما تم إضافة درجات الاختبار النهائي، كان مربع معامل الارتباط (٠,٤٤١)؛ أي أنَّ إضافة درجات الاختبار النهائي كمتنبئ لم تزد معامل التحديد إلا ما مقداره ٠,٠٢٨ -فقط-.

يشير الجدول (١١) إلى قيم ثابت الانحدار، ومعاملات انحدار المتغيرات المستقلة (درجة الأعمال الفصلية، درجة الاختبار النهائي) على المتغير التابع، ومن خلالها يمكن كتابة معادلة التنبؤ كما يأتي:

المعدل التراكمي للطالب= ١,٧٩٥ + ٠,٠٣٧ × درجة الأعمال الفصلية + ٠,٠١٥ × درجة الاختبار النهائي.

الجدول (١١): تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالمعدل التراكمي للطلبة من خلال درجة الأعمال الفصلية، والاختبار النهائي

المتغير	معامل الانحدار B	معامل الانحدار المعياري Beata	قيمة T	قيمة الدلالة
ثابت الانحدار	١,٧٩٥	- - -	١١٤,٢٦٦	٠,٠٠٠١
درجة الأعمال الفصلية	٠,٠٣٧	٠,٥٢٩	٨٦,١٤٦	٠,٠٠٠١
درجة الاختبار النهائي	٠,٠١٥	٠,٢٠٢	٣٢,٩٠٠	٠,٠٠٠١

ويبين الجدول (١١) أنَّ نسبة إسهام (بيتا) لدرجة الأعمال الفصلية بلغت: (٥٢,٩٪)، و(٢٠,٢٪) لدرجة الاختبار النهائي، كما يبين الجدول (١١) أنَّ قيم (**T**) جميعها دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يدل على أنَّ كلا المتغيرين المستقلين (درجة الأعمال الفصلية، درجة الاختبار النهائي) لهما إسهام في تفسير نسبة التباين في المتغير التابع، ويمكن تضمينهما في معادلة التنبؤ.

ويمكن أنْ يعزى إسهام درجات الأعمال الفصلية في المعدل أكثر من درجة الاختبار النهائي؛ لوزن الأعمال الفصلية في الدرجة النهائية، والتي تمثل ٦٠٪، بينما الاختبار النهائي يعطى له ٤٠٪. علاوة على ذلك، توزع درجات الأعمال الفصلية على اختبارين فصليين لكل منهما (١٥) درجة، بينما الدرجات المتبقية وهي: (٣٠) درجة تعطى للعملي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Al-barrak & Al-razgan, 2015)، والتي عمدت إلى التنبؤ بأداء الطلبة في أحد مقررات تقنية المعلومات بجامعة الملك سعود وفقًا لدرجات الطلبة النهائية في المقرر، ودرجات الاختبارات الفصلية، والمشاريع، والتجارب العملية؛ حيث أظهرت النتائج فعالية أنموذج التنبؤ Naïve Bayes، ونجاحه بما نسبته ٩١٪ في التنبؤ بإخفاق الطلبة في هذا المقرر، مع تأثير أكبر لدرجات الاختبار الفصلي الأول من خلال هذا الأنموذج التنبئي.

كما تم حساب مطلق البواقي المعيارية لدرجات الطلبة في مقررات الفيزياء الأولية، والمعدل التراكمي، ومن ثَمَّ استخدم تحليل التباين الأحادي؛ للتعرف على مدى وجود فروق في الصدق التنبؤي باختلاف المقرر. والجدول (١٢) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي.

الجدول (١٢): تحليل التباين أحادي الاتجاه للفروق بين متوسطات مطلق البواقي المعيارية لدرجة الطلبة، والمعدل التراكمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة
بين المجموعات	٨٢,١٨	٥	١٦,٤٤	٤٧,٩١	٠,٠٠٠١
داخل المجموعات	٢١٨٧١,٧٠	٢١٨٧١	٠,٣٤		
الكلي	٧٥٨٥,٨٨	٢١٨٧٦			

يتضح من الجدول (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين مقررات الفيزياء الأولية في مطلق البواقي المعيارية لمعدل الطالب النهائي في مقررات الفيزياء الأولية، والمعدل التراكمي؛ أي أنَّه توجد فروق في تنبؤ درجة الطلبة في مقررات الفيزياء الأولية بالمعدل التراكمي وفقاً لمتغير المقرر، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق تم استخدام اختبار شفيه للمقارنات البعدية، كما تبين نتائجه في الجدول (١٣).

الجدول (١٣): نتائج اختبار شفيه للمقارنات البعدية حسب متغير المقرر

المقرر	١٠١فيز	١٠٢ فيز	١٠٣ فيز	١٠٤ فيز	١٠٥ فيز	١٤٥فيز
١٠١ فيز		*٠,١١٣١٧	*٠,١٩٧٤٤	*٠,٢٣٥٤٣	*٠,٢٨٥٨٨	*٠,٢١٢٩٩
١٠٢ فيز			*٠,٠٨٤٢٦	*٠,١٢٢٢٧	*٠,١٧٢٦٢	*٠,٠٩٩٨٢
١٠٣ فيز				*٠,٠٣٨٠٠	*٠,٠٨٨٤٥	*٠,٠١٥٥٥
١٠٤ فيز					*٠,٠٥٠٤٥	
١٠٥ فيز						
١٤٥ فيز				*٠,٠٢٢٤٥	*٠,٠٧٢٩٠	

* دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (١٣) أنَّ أفضل المقررات تنبؤًا بالمعدل التراكمي للطالب مقررا: ١٠٥فيز، و١٠٤فيز، وأنَّ أقل المقررات تنبؤًا بالمعدل التراكمي للطالب مقررا: ١٠١فيز، و١٠٢فيز. ويمكن أنْ تعزى قدرة بعض المقررات على التنبؤ بالمعدل التراكمي عن دونها من مقررات أخرى إلى أسباب كثيرة يمكن أنْ يكون في طليعتها طبيعة المقرر، وما يتضمنه من قدرات، فعلى سبيل المثال: تشير دراسة بمبردج، وفيرلجير (Pembridge & Verleger, 2013)، إلى أنَّ درجات الطلبة في الفيزياء (١) يمكنها التنبؤ ببقاء الطالب في مجال الهندسة،

وإمكانيته في اجتياز مقرر الفيزياء (٢)؛ ولذا فإنَّ هذه الدراسة قد أوصت المؤسسات التعليمية المناظرة بفحص مقررات السنة الأولى الجامعية لكلية الهندسة، وتطوير ما من شأنه أنْ يعزز تلك المضامين الرياضية والفيزيائية، كونها ستدعم نجاح الطلبة بصورة عامة.

وبعد فحص الخطط الدراسية لجميع التخصصات، يمكن القول بأنَّ مقررات الفيزياء، والتي عادة يكون لها وزن أربع ساعات معتمدة، تؤثر بشكلٍ عالٍ في معدل الطالب؛ حيث نجد أنَّ مقررات الفيزياء تعطي تنبؤًا بالمعدل الفصلي للطالب عندما يكون مقرر الفيزياء الأعلى في عدد الساعات، مقارنة ببقية المقررات التي يدرسها الطالب في نفس الفصل، ونجد لها تأثيرًا أقل عندما يكون هناك مقرر آخر له نفس الوزن، كمقرر: ١٠١ كيم، والذي يوزن بـ (٤) ساعات أيضًا. وهذا ما أشارت إليه دراسة (Szafran, 2001)، التي سعت إلى تحري أثر العبء الأكاديمي على طلبة التعليم العالي الجدد؛ حيث وجدت أنَّ العبء الأكاديمي يؤثر في معدلات الطلبة، وتحديدًا فيمن لديهم ضعف أكاديمي؛ حيث إنَّ تسجيل ساعات أقل يسهم في تحسين نتائجهم بصورة أفضل، وبالتالي سيؤثر في معدلاتهم التراكمية.

التوصيات:

في ضوء إجراءات هذا البحث، وما توصل إليه من نتائج، فإنَّه يوصي بالآتي:

- دراسة أسباب تدني مستويات الطلبة في مقررات الفيزياء الأولية في مختلف الاختصاصات.
- ضرورة مراجعة وتطوير مقرر: ١٠٥فيز على وجه الخصوص؛ حيث أظهرت نتائج هذا البحث أنَّه أكثر المقررات رسوبًا فيه بين مقررات الفيزياء الأولية.
- إعادة النظر في محتوى المقررين: ١٠١فيز، و١٠٢فيز، ودراسة أسباب تدني تحصيل الطلبة فيهما.
- إعادة النظر في أساليب تقويم مقررات الفيزياء الأولية، وتطبيق معايير جودة الاختبارات التحصيلية.
- تطوير أساليب تضمن قياس وتقويم أداء مهارات الطلبة المعملية.
- تفعيل دور الإرشاد الأكاديمي لتوجيه الطلبة نحو تسجيل المقررات؛ بحيث يضمن حصولهم على أعلى التقديرات.

المقترحات:

يُوصى بمواصلة البحث في الموضوعات الآتية:

- تحليل أداء الطلبة في جميع المقررات الأولية التي تقدمها جميع أقسام كلية العلوم.
- إجراء دراسات مقارنة بين تحصيل طلبة مقررات الفيزياء الأولية، وفق متغير عضو هيئة التدريس.
- إجراء دراسات للتعرف على العوامل التي أدت إلى تدني تحصيل الطلبة في مقررات الفيزياء الأولية.
- إجراء دراسة لمعرفة العلاقة بين تحصيل الطلبة في مقررات الفيزياء الأولية، والمقررات الرياضية.

شكر وتقدير:

يتقدم الفريق البحثي بالشكر والتقدير لمركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات بجامعة الملك سعود على تمويل هذا البحث، والذي أنجز ضمن أعمال المجموعة البحثية "تعلم وتعليم الفيزياء في المقررات الأولية الجامعية"، كما يتقدم الفريق البحثي بالشكر لعمادة القبول والتسجيل بجامعة الملك سعود؛ لتزويدها إياه ببيانات هذا البحث.

المراجع العربية:

الزعبي، طلال (٢٠٠٧). أثر الجنس وفئة المعدل التراكمي والمستوى الدراسي لطلبة تخصص الفيزياء في جامعة الحسين بن طلال في قراءاتهم للرسوم البيانية. *دراسات العلوم التربوية*، ٣٤، ٦٨٦- ٦٩٨.

الشايع، فهد (٢٠١٣). مدى تمكن طلاب مقررات الفيزياء الأولية بجامعة الملك سعود من حل المسائل الفيزيائية. *مجلة التربية، جامعة المنصورة، مصر*، ٨٣(٢)، ٤٣٦- ٤٦٩.

الشايع، فهد (٢٠١٤). صعوبات حل المسائل الفيزيائية لدى طلاب مقررات الفيزياء الأولية بجامعة الملك سعود. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، عمان*، ٨(٢)، ٢٧٢- ٢٨٩.

شحاتة، حسن؛ والنجار، زينب (٢٠٠٣). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*، ط١. القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

الشهراني، عامر؛ والغنام، محرز (١٩٩٣). دراسة تحليلية للعوامل التربوية المؤدية إلى تدني تحصيل الطلاب في الفيزياء كما يراها أعضاء هيئة التدريس والطلاب بقسم الفيزياء في كلية التربية بأبها. *مجلة رسالة الخليج العربي*، (٤٨)، ٥٧ – ٨١.

عبده، فايز؛ الشايع، فهد؛ الهدلق، هشام؛ يحيى، سعيد (٢٠١٤). الوعي التقني لدى طلاب مقررات الفيزياء الجامعية الأولى باستخدام تقنيات المحاكاة ومعوقات استخداماتها بجامعة الملك سعود. *مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي، جامعة أم القرى*، ٥(٤)، ٢٤٧- ٢٨٥.

عبده، فايز؛ الهدلق، هشام؛ ميرة، أحمد (٢٠١٤). دور التجارب العملية المصاحبة لمقررات الفيزياء في تنمية مهارات عمليات العلم التكاملية لدى طلاب المرحلة الجامعية الأولى بجامعة الملك سعود. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة القصيم*، ٨(١)، ١٢٧- ١٥٧.

العرفج، ماهر محمد (٢٠٠٤). الفيزياء بين الفهم الكيفي والتحليل الكمي– تطبيق على أحد المفاهيم الفيزيائية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية جامعة البحرين*، ٥(٢)، ٩ – ٣٠.

علام، صلاح الدين (٢٠٠٠). القياس والتقويم التربوي والنفسي – أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة، القاهرة: دار الفكر العربي.

عمادة القبول والتسجيل (١٤٣٦). *الإحصاء الوارد في الكتاب الموجه لمدير مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات* رقم ٩/٥/٣٣٣٤٥١ ، *وتاريخ*٢٣/٨/١٤٣٦هـ.

عمادة القبول والتسجيل (١٤٣٨هـ-أ). *الخطط الدراسية لمرحلتي البكالوريوس والدبلوم بجامعة الملك سعود*. تم استرداده في ١/٤/١٤٣٨هـ، على الرابط:

https://dar.ksu.edu.sa/ar/c_plans

عمادة القبول والتسجيل (١٤٣٨هـ- ب). *معدلات التخصيص في كليات جامعة الملك سعود*. تم استرداده في ١/٤/١٤٣٨هـ، على الرابط: http://dar.ksu.edu.sa/ar/s_gpa_n

قسم الفيزياء (١٤٣٥هـ). توصيف مقررات قسم الفيزياء والفلك. وثيقة غير منشورة.

الكندري، علي حبيب؛ والرويشد، نهى (٢٠٠٥). عزوف طلاب التخصصات العلمية عن تخصص الفيزياء في كلية التربية – جامعة الكويت. *مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة*، (٤)، ٨٨- ١١٤.

المراجع الأجنبية:

Al-barrak, M.; & Al-razgan, M. (2015). Predicting students' performance through classification: A case study. *Journal of Theoretical and Applied Information Technology, 75*(2), 167-175.

Alhadlaq, H.; Alshaya, F.; Alabdulkareem, S.; Perkins, K. K.; Adams, W. K.; & Wieman, C.E. (2009). *Measuring students' beliefs about physics in Saudi Arabia*. Physics Education Research Conference, American Association of Physics Teachers, July 29- 30, 2009 in Ann Arbor, MI at the University of Michigan USA.

Alhadlaq, H.; Alshaya, F.; Alabdulkareem, S.; Perkins, K. K.; Adams, W. K.; & Wieman, C.E. (2010). *Beliefs about physics in Saudi Arabia before and after instruction*. American Association of Physics Teachers (AAPT), Winter Meeting 2010, Washington D.C., USA.

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, (50), 248–287.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Brekke, Stewart. (2002). *Physics problem solving research using protocols*. Report documents, ED461522

Budny, G., LeBold, W., & Bejedov., G. (1998). Assessment of the impact of the freshman engineering courses. *Journal of Engineering Education, 87, 405-411.*

Docktor, J. & Heller, K. (2010). *Gender differences in both force concept inventory and introductory physics performance*. Retreived, 21 Sep. 2016 from: http://groups.physics.umn.edu/physed/Talks/Docktor_Heller_PERC08.pdf

Edge Org. (2005). *The science of gender and science Pinker Vs. Spelke a debate*. Retrieved 26 Sep. 2016, from

https://www.edge.org/3rd_culture/debate05/debate05_index.html

Gay, L. & Airasian, P. (2000). *Educational research: Competencies for analysis and application* (6thEd.). New Jersey: Prentice- Hall, Inc.

Gire, E & Rebello, N. (2010). *Investigating the perceived difficulty of introductory physics problems.* American Institute of Physics (AIP) Conference Proceeding, 1278 (1), 149 – 152.

Ha, O., & Fang, N. (2016). Spatial ability in learning engineering mechanics: Critical review. *Journal of Professional Issues in Engineering Education and practice, 142*(2). Retrieved, 16, Dec. 2016, from: http://ascelibrary.org/doi/pdf/10.1061/(ASCE)EI.1943-5541.0000266?redirect=1

Leonardi, P., Jackson M. & Diwan A. (2009). The enactment-externalization dialectic: Rationalization and the persistence of counterproductive technology design practices in student engineering, *Academy of Management Journal, 52*(2), 400–420.

Madsen, A., McKagan, S., & Sayre, E. (2013). Gender gap on concept inventories in physics: What is consistent, what is inconsistent, and what factors influence the gap? *Physical Review Physics Education Research 9*(2), 1-151

Main, J., Mumford, K., & Ohland, M. (2015). Examining the influence of engineering students' course grades on major choice and major switching behavior. *International Journal of Engineering Education, 31*(6), 1468-1475.

McBride, D. (2013, July). *Student views of similarity between math and physics problems*. Physics Education Research Conference, July 17-18, 2013. 201-204.

McKenna, A., McMartin, F., & Agogino, A. (2000). *What students say about learning physics, math, and engineering*. Paper presented at Proceedings - Frontiers in Education Conference: (Vol. 1). IEEE

Novack, G.(1982). *Cognitive processes and knowledge structures used in solving physics problem*. Final technical report, ED 232856. Retreived, 21 Sep. 2016 from: eric.ed.gov/?id=235856.

Pembridge, J. & Verleger, M. (2013, June). *First-year oath and physics courses and their role in predicting academic success in subsequent courses.* Paper presented at 120th ASEE Annual Conference & Exposition Atlanta, Georgia. June 23- 26, 2013.

Rodriguez I., Potvin G., & Kramer L. (2016). How gender and reformed introductory physics impacts student success in advanced physics courses and continuation in the physics major. *Physical Review Physics Education Research 12*(2), 1-9.

Szafran, F. (2001). The effect of academic load on success for new college students: Is lighter better. *Research in Higher Education, 42*(1), 27-50.

Winter, D. & Dodou, D. (2011). Predicting academic performance in engineering using high school exam scores. *International Journal of Engineering Education, 27*(6), 134.

أثر استخدام إستراتيجية الفصل المقلوب في إتقان مهارة التجويد لدى طلاب الصف الثالث الثانوي

عبدالملك بن سليمان السراء
معلم بإدارة التعليم بمنطقة الرياض
طالب دكتوراه كلية التربية
قسم المناهج وطرق التدريس العامة

د. رياض بن عبدالرحمن الحسن
أستاذ المناهج وطرق التدريس للحاسب
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة الملك سعود

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة للتعرف على أثر استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب على إتقان مهارة التجويد لدى طلاب الصف الثالث الثانوي في مدينة الرياض. واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي من خلال توزيع ٥٨ طالباً على مجموعتين، إحداهما ضابطة تدرس بالطريقة الإلقائية التقليدية والأخرى تدرس حسب إستراتيجية الفصل المقلوب، ثم تم تطبيق اختبار بعدي للمجموعتين وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي عند مستوى (٠,٠٥) بين المجموعتين. هذا وقد خرجت الدراسة بعدة توصيات من أهمها التوصية بتطبيق إستراتيجية الفصل المقلوب في تعلم التجويد، وكذلك التعرف بشكل أكبر على شروط تطبيق هذه الإستراتيجية.

كلمات مفتاحية: التجويد، الفصل المقلوب، المرحلة الثانوية، علوم إسلامية.

المقدمة:

القرآن الكريم هو كلام الله المنزل علي نبيه محمد المعجز بلفظه المتعبد بتلاوته المنقول بالتواتر المكتوب في المصاحف من أول سورة الفاتحة إلي آخر سورة الناس. وهو كتاب الله الخالد، وقد تكفل الله تعالى بحفظه. وقد حرص النبي ﷺ على تعليم أصحابه كتاب الله تعالى، تلاوة وحفظاً وتطبيقاً، كما حرص الصحابة رضوان الله عليهم على ضبط التلاوة كما سمعوها من الرسول ﷺ وكان الرسول ﷺ يوجههم بما يسوغ وبما لا يسوغ.

وقد سار على هذا المنهج سلف هذه الأمة في الحرص على تجويد القرآن وحسن تلاوته، وتعاقبت أجيال الأمة على ذلك، وتم إفراد علم التجويد، ووضعت القواعد والضوابط لفروعه، وعلم التجويد يُعنى بجانبين اثنين هما: الجانب النظري ويُعنى بمعرفة أحكام التجويد والجانب العلمي المعتني بتطبيق هذه الأحكام (حمادة والفقيه، ٢٠١٤م).

وفي عالم التقنية الحديثة نجد أن المهتمين بتجويد مستويات تلاوة القرآن الكريم لدى الطلاب قد اهتموا بدمج التقنية الحديثة بطرق تعلم التجويد، وقد أشار عدد من الباحثين في دراساتهم وتوصياتهم بالاهتمام بهذا الصدد، حيث ذكر الخطيب (١٤٢١هـ) أنه من المهم استخدام الوسائل التعليمية المناسبة في الوقت المناسب، وبنحو ذلك أوصى حماد (٢٠٠٦م)، حيث تناولت دراسته فعالية استخدام المصحف الملون في تحسين تعلم أحكام التلاوة والتجويد وأوصى في ختامها بإجراء أبحاث إضافية أخرى حول فعالية استخدام تقنيات التعليم التربوية الجديدة في تحسين التلاوة والتجويد للمتعلمين في مراحل العمر المختلفة لمعرفة نتائجها وأهميتها. وكذلك أوصى الزعبي (٢٠١٣م) بضرورة إعادة النظر في أساليب تدريس التجويد الشائعة، وضرورة تطوير إستراتيجيات التدريس لتزيد من إتقان الطلاب لأحكام التجويد، وخاصة فيما يتعلق بالحاسب الآلي والتقنيات الحديثة. وكذلك الحال في دراسة السبيعي (١٤٢٩هـ)، والذي أوصى بتزويد المدارس في جميع المراحل الثلاث -الثانوية والمتوسطة والابتدائية- بمعامل للقرآن الكريم ذات تقنيات حديثة، وكذلك بتزويد معامل القرآن الكريم بأشرطة كاسيت وأقراص ممغنطة، لتعليم أحكام التجويد بصورة مفصلة وواضحة وميسرة؛ حتى يستطيع الطالب الاستفادة منها بصورة فردية دون الحاجة إلى مساعدة المعلم في توضيح ذلك مما يزيد الدافعية لدى الطالب في التعلم. ولم يبعد عن ما جاء في الدراسات السابقة ما جاء في دراسة خان (١٤٣٣هـ) حيث أجرى دراسة حول الأخطاء الشائعة في تلاوة القرآن الكريم وتجويده، وأوصى في ختام دراسته بتوفير التقنيات التعليمية الخاصة بتعليم

القرآن الكريم وتجويده بالمدارس وذلك لعرض وتصحيح الكلمات والأحكام التي يشيع فيها الخطأ.

ومما سبق يتضح أن مجموعة من الباحثين في مجال إتقان تلاوة القرآن الكريم والتجويد قد لاحظوا أهمية دمج ما يستجد من تقنيات حديثة مناسبة لتعلم القرآن الكريم والتجويد، وحرصوا على استخدامها وأوصوا باستخدام ما يستجد منها في حينه، وذلك لأجل الخروج بأفضل النتائج في ذلك. ولذا كان من الطبيعي أن يقتنص المهتمون بعلم التلاوة والتجويد كل ما يستجد من تقنيات ووسائل حديثة في مجال علمهم.

وكان من أبرز هذه المستجدات الحديثة ما يُسمى بالتعلم المقلوب أو الفصل المقلوب (Flipped Classroom) **أو** (Flipped Learning) **أو** (Inverted Learning) وهي إستراتيجية تعتمد على استغلال الوقت الذي يقضيه الطلاب في المنزل عموماً، والوقت الذي يقضونه في مشاهدة وسائل الإعلام الجديد ومتابعتها، واستثمار هذه الوسائل في تحسين العملية التعليمية وتطويرها، إذ تعتمد الطرق المعتادة على قضاء وقت الدرس في المدرسة في شرح الدرس والتمرين على بعض قواعد الدروس، ومن ثم تكليف الطالب بمهام أدائية أو واجبات منزلية يقوم بتأديتها في المنزل. ولكن فكرة التعلم المقلوب تتمثل في تأدية الدرس وشرحه من خلال مقاطع فيديو يشاهدها الطالب في المنزل أو بعبارة أخرى في خارج الحصة الدراسية، واستغلال وقت الدرس في طرح أنشطة كافية لتحقيق أهداف الدرس الذي شاهده الطالب في المنزل، وهذه الطريقة كما يشير هينيك (Hennick, 2014) بأنها تنقل البناء الأساسي للدرس من الشرح لمجموعة الطلاب إلى الشرح للطالب المنفرد، وذلك بنقل الدروس عبر مقاطع الفيديو ليشاهدها الطالب في منزله. ولا يكتفي كلٌّ من بيرجمان وسامس (Bergmann; Sams, 2014) بالإشارة إلى معنى مشاهدة الدروس في المنزل عبر مقاطع الفيديو، بل يشيران إلى أن الهدف الأساس من هذه العملية هو زيادة وقت الحصة الدراسية واستغلالها بالأنشطة المفيدة والتي تؤدي إلى تحقيق أهداف الدرس.

وتكتسب هذه الطريقة قوتها الحالية من نواح متعددة، متمثلة في وسائل التقنية الحديثة المتطورة، وتغير اتجاهات الطلاب نحو التعلم التقليدي، ومراعاة لقوانين التفاعل الطبيعي بين التحديث والعملية التعليمية وكذلك المرونة في بنيتها الأساسية، إذ يتمكن الطالب من الوصول للمادة الدراسية في أي مكان شاء وفي أي وقت ضمن الوقت المحدد من قبل المعلم، وكذلك تراعي الطالب المتفوق والموهوب إذا تفتح له السبل الرديفة للتعلم والاستزادة، وتراعي الطالب الضعيف إذا تتيح له إعادة المادة الدراسية ومراجعتها، ولأجل ما

سبق فإننا نجد عدداً من المهتمين بهذا الشأن يطرحون أسئلة بصيغة الاستنكار حول جدوى إعاقة انتشار مثل هذه الإستراتيجيات، إذ يتساءل فرانكل (Francl, 2014) عما إن كان من المناسب الاستمرار في طرقنا التعليمية المعتادة في عصر الإنترنت السريعة والهواتف الذكية والقدرة على الوصول للمعلومات بشكل سريع؟.

ولأن إستراتيجية الفصل المقلوب حديثة البروز، فإن التصور العام والأطر الخاصة بهذه الإستراتيجية لم تتحدد بالشكل المطلوب، وكذلك مدى تأثيرها في التحصيل الدراسي وإتقان المهارات، مما يعطي تصورًا جيدًا عن جدوى إجراء الدراسة الحالية، والتعرف بشكل أكبر على هذه الطريقة، وقياس جدوى استخدامها في تعليم علم التجويد .

مشكلة الدراسة :

يحتل موقع Youtube المرتبة الثالثة عالمياً من حيث عدد مرات التصفح والزيارة، وذلك حسب إحصاء موقع (alexa.com) المتخصص في قياس حركات الزيارة والتصفح على الشبكة العنكبوتية، كما وضحت الإحصاءات في ذات الموقع بأن الزيارة من المدارس هي الأكثر مقارنه بالمنزل وأماكن العمل (alexa, 2015). وبالنسبة للملكة العربية السعودية فالوضع هو ذاته من حيث الترتيب والأهمية وعدد الزيارة بالنسبة للمتصفحين في داخل المملكة، وكل هذا يشير بوضوح إلى مدى تماس التقنية بالحياة اليومية للطلاب. ومن ناحية أخرى فإن عدداً من رواد التعليم في العالم اهتموا بشأن استغلال وسائل التواصل الحديثة في التعلم والتعليم، ومن أبرز قصص النجاح في ذلك نجاح سلمان خان والذي أسس موقع khanacademy.org والذي يهتم بتوفير عدد من الدروس في عدة مجالات ومن ثم إتاحة الفرصة للطلاب حول العالم بمشاهدتها، والأكاديمية كما هو منشور في موقعها المعرب (ar.khanacademy.org, 2015) "منظمة غير ربحية تهدف لنشر العلم الأكاديمي للجميع مستخدمة أساليب تعليمية تُعد الأكثر تطوراً. وتوفر الأكاديمية مصادر نظرية مجانية تم تحضيرها على مستوى تعليمي عالمي، وهي بذلك تعد السباقة في هذا المجال". وهي الآن تذكر بأن عدد المتعلمين لديها يفوق العشرة ملايين دارس حول العالم، ولم تكن بداية هذه الأكاديمية سوى دروس فيديو بدأت في عام ٢٠٠٦م، وتسارعت وتيرتها حتى قام كابلان (Kaplan, 2010) بوصف سليمان خان بأنه هو المعلم المفضل لدى بيل جيتس مؤسس شركة مايكروسوفت.

ولذا فإنه في ظل تسارع التقنيات، وكذلك وجود الحاجة الماسة إلى أساليب تعلم حديثة تلبي حاجة المجتمعات المتنوعة في مواكبة التطور والريادة وتحقيق الرفاهية للمجتمعات، في ظل كل هذه المتغيرات المهمة فإن المعلم مُطالب بالبحث وتصميم إستراتيجيات تعليمية متطورة، تتمحور حول الطالب وتتفاعل معه بشكل جيد، ومن ثم تحقق نتائج التعلم المرجوة. ومن هنا لا بد أن يُلاحظ بأن إستراتيجية الفصل المقلوب هي إحدى الإستراتيجيات الحديثة التي تعتمد على استخدام الطالب للتقنية الحديثة وتفاعله معها، وهي مظنة لوجود تأثير إيجابي في العملية التعليمية، مما يُعطي إشارة واضحة إلى أهمية هذه الإستراتيجية خصوصاً في الوقت الراهن؛ ولذا فإنه انطلاقاً من المسوغات السابقة الذكر، وانطلاقاً مما ذكرته عدة دراسات تناولت تطوير تعلم وتعليم التجويد من وجود تدن واضح في مستوى تطبيق أحكام التجويد في مراحل متعدد مثل ما خلصت إليه دراسة الزعبي (٢٠١٣) والتي تناولت طلاب الصف الخامس أو التي تناولت طلاب هم مجال الدراسة الحالية مثل دراسة خان (١٤٣٣هـ) والتي أشارت بوضوح إلى وجود أخطاء تبلغ حد الشيوع لدى طلاب الصف الثالث الثانوي في أحكام التجويد. ويضاف لكل ما سبق ما أشارت إليه الزين (٢٠١٥م) من قلة الدراسات المتناولة لأثر هذه الإستراتيجية في العالم العربي خصوصاً، فقد جاءت هذه الدراسة للكشف عن الأثر المحتمل لهذه الإستراتيجية، مما يوصل لمشكلة الدراسة والمتمثلة في سؤال الدراسة وهو: ما أثر استخدام إستراتيجية الفصل المقلوب في إتقان مهارة التجويد لدى طلاب الصف الثالث الثانوي؟

أهمية الدراسة :

تمثلت أهمية هذه الدراسة في عدد من الجوانب، وهي:

١. تقديم رؤية للمهتمين بالجانب التربوي بإستراتيجية حديثة الظهور، وهو شي لم تتم دراسته إلى الآن على طلاب المرحلة الثانوية وفي علم التجويد خاصة في حد علم الباحث.
٢. مواكبة للتطور الحاصل في الجوانب التقنية والتربوية.
٣. تلبية لمطالب الطلاب والمدارس في إيجاد إستراتيجيات مرنة تتناسب ومتغيرات العصر، وحاجات الطلاب في الوقت نفسه.
٤. إثراء الوسط التربوي العربي بدراسات في تطبيق هذه الإستراتيجية الحديثة.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام إستراتيجية الفصل المقلوب في إتقان مهارة التجويد لدى طلاب الصف الثالث الثانوي.

حدود الدراسة:

التزمت هذه الدراسة بالحدود الآتية:

١. الحدود المكانية: مدرسة الجوهري الثانوية بمدينة الرياض عاصمة المملكة العربية السعودية.
٢. الحدود الموضوعية: مهارة التجويد، والمقررة في مقرر القرآن ٢، لطلاب المرحلة الثانوية في نظام المقررات.
٣. الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٥- ١٤٣٦هـ.
٤. الحدود البشرية: طلاب المرحلة الثانوية في نظام المقررات.

مصطلحات الدراسة:

- الفصل المقلوب: يذكر بيرجمان وسامس (Bergmann; Sams, 2014:20) بأن التعريف المعتاد للفصل المقلوب هو: "أن يقوم الطلاب بمشاهدة مقاطع فيديو تعليمية في المنزل، ثم القيام بأداء الواجبات المنزلية - أياً ما كان شكلها وتصنيفها - في الفصل الدراسي". كما يشير فرانكل (Francl, 2014) إلى أن الفصل المقلوب هو أن تتاح محاضرات الفصول المتعلقة بالمقررات، والتعليمات والشروح خارج الفصل الدراسي عبر مقاطع الفيديو أو أي عنصر آخر موصل لها، وبالتالي يكون وقت الحصة الدراسية متاحاً للطلاب لأجل المناقشة والتعاون فيما بينهم حول موضوع الدرس اليومي مما يزيد من التوجيه الذاتي لتصميم الدرس.

ويُعرف الفصل المقلوب إجرائياً في هذا البحث بأنه: إستراتيجية تعليمية تتمركز حول الطالب في المرحلة الثانوية، حيث يقوم الطلاب بمشاهدة مقاطع مرئية قصيرة في منازلهم، تتعلق بمواضيع معينة من علم التجويد، وتركز على مستويات التذكر والفهم، ومن ثم يقوم المعلم باستغلال وقت الحصة الدراسية بعدد من الأنشطة التي تقوم بتوجيه ما تعلمه الطلاب من قبل، ويركز فيها المعلم على مستويات التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم لجميع أجزاء التعلم المسبق، وذلك من خلال عدد من الأنشطة المنفذة في أثناء الحصة الدراسية. وهذا ما قام الباحثان بتطبيقه في هذه الدراسة.

- إتقان مهارة التجويد: ويُعرف إجرائياً في هذا البحث بأنه: قدرة الطالب على الحصول على خمس درجات على الأقل من مجموع عشر درجات تامة في مهارة التجويد والتي يتحصل عليها من خلال اختبار تحصيلي يتناول مفردة النون الساكنة والتنوين ومفردة الميم الساكنة ومفردة المدود، ويتنوع الاختبار في مستويات التذكر والفهم والتطبيق والتقويم. مع العلم بأن الاختبار يحتوي على سبع وعشرين درجة ويتم تحويل الدرجات إلى درجات بمقياس يحتوي على عشر درجات.

الإطار النظري :

تسعى إستراتيجية التعلم المقلوب لإعادة تشكيل العملية التعليمية وتغيير النط التقليدي السائد فيه، وهو ما أعطي هذه الإستراتيجية اسمها، ففي التعلم التقليدي يقوم المعلم بشرح المادة التعليمية خلال الحصص الدراسية ثم يذهب الطلاب إلى البيت ليقوموا بحل الواجبات ومحاولة حل صعوبات المقرر بمفردهم، وهو ما قد يؤثر في اتجاه الطالب نحو المادة في ظل وجود تحديات عند بعض الطلاب قد تؤدي بهم للعجز وكره المادة. وأما في الفصل المقلوب فالطالب يؤدي عملية التعلم بطريقة محببة لنفسه وهي مشاهدة المقاطع المرئية في منزله وفي وجود كافة وسائل الراحة والمساعدة المنزلية ويحصل على قدر جيد من الفهم، ومن ثم يقوم بالحضور للفصل ليتمم عملية الفهم وترسيخ لمكونات ذلك الدرس. (متولي، ٢٠١٥م).

كما أنه من الملاحظ في ظل التطور المعرفي الهائل تزايد الطرح التربوي عن موضوع التعلم أو الفصل المقلوب كتتويج لعدد من الإستراتيجيات المستخدمة في التعلم الإلكتروني، مثل التعلم المدمج والألعاب التعليمية والكتاب الإلكتروني ونحو ذلك. ولا غرابة في استحواذ الفصل المقلوب على القدر الكبير من الاهتمام، لما في استخدامه من فوائد متعددة، منها ما أشار له الموجز الإعلامي لجامعة إليزابيث سيتي (ecsu.edu, 2015) في ذكر عدد من منافع ومميزات التعلم المقلوب وهي:

١. زيادة الوقت المحدد لتقديم المحتوى التدريسي، وزيادة الوقت المحدد للمناقشة الفردية مع الطلاب أو للمجموعات الصغيرة منهم.
٢. تقليل الوقت المحدد للإجابة عن الأسئلة المتكررة والأساسية، نظراً لمعرفة الطلاب بها مسبقاً من خلال الاطلاع على الدرس من خلال مقاطع الفيديو.
٣. القدرة على استفادة المعلم ومصمم الدرس من مقاطع الفيديو في عدة سنوات، مع وجود القدرة على التحديث للمحتوى والزيادة والحذف.

٤. القدرة على التكيف السريع مع تطورات العملية التربوية والمقررات المتجددة.

كما أن لاستخدام إستراتيجية التعلم المقلوب فوائد تعود بالنفع بتطوير الصفات الشخصية للمتعلم ذاته حيث يتطور وعي المتعلم بمساق التعلم كما أنه يساعد المتعلم على مراقبة زمن التقدم نحو أهداف التعلم، ويساعد على انتقال التعلم من المدرسة إلى الحياة. (الكحيلي، ٢٠١٤).

الدراسات السابقة:

الدراسات المتعلقة باستخدام التقنية في تحسين تلاوة القرآن الكريم والتجويد:

شهد الوسط التربوي طرح عدد من الدراسات التربوية التي خدمت المواضيع المتعلقة بالقرآن الكريم والتجويد، ومن ذلك دراسة حماد (٢٠٠٦م) والتي هدفت إلى الكشف عن فعالية استخدام المصحف الملون كوسيط تعليمي في أحكام التلاوة والتجويد لدى الدارسين في المرحلة الجامعية، وكانت عينة الدراسة متمثلة في ٧٢ دارسًا ودارسة وقسمت إلى مجموعتين، ومن خلال المنهج التجريبي خرج الباحث بجدوى استخدام المصحف الملون كوسيط تعليمي. ومن الدراسات كذلك دراسة السبيعي (١٤٢٩هـ) والتي هدفت إلى معرفة أثر استخدام معمل القرآن الكريم في تنمية مهارات التلاوة والاحتفاظ بالتعلم لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، وكانت الدراسة تجريبية لعينة من ٤٨ طالبا من طلاب الصف السادس الابتدائي، ومن خلال اختبار تحصيلي شفوي خرجت النتائج لتدل بفاعلية استخدام معمل القرآن الكريم وتأثيره الإيجابي في الطلاب في مهارات التلاوة ومنها مهارة التجويد. ومن الدراسات كذلك دراسة الحساني (١٤٣٣هـ) حيث هدفت الدارسة إلى التعرف على فاعلية استخدام الوسائط الحاسوبية المتعددة في تدريس وحدة من مقرر التجويد في إجادة تلاوة القرآن الكريم لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي، ومن خلال عينة الدراسة المكونة من ٦٠ طالبة توزعت على مجموعتين تجريبية وضابطة، ومن خلال استخدام المنهج التجريبي خرجت النتائج لتدل بوضوح على فاعلية استخدام الوسائط الحاسوبية في تعليم التجويد. ومن خلال هذه الدراسات الثلاث يلاحظ تطور الطرح التربوي في الأخذ بمستجدات العصر ومحاولة المواكبة لما هو أفضل وأنفع، ويلاحظ كذلك الأثر الإيجابي في التحصيل الدراسي والمهارات التابعة للتلاوة والتجويد حينما ندمج التعلم بالتقنية.

الدراسات المتعلقة بالتعلم المقلوب:

تم تقديم العديد من الأطروحات والدراسات التي تتناول جدوى التعلم وفق نمط الفصل المقلوب ومدى تأثيره في تعلم الطلاب، ومن ذلك دراسة كينا (Kenna,2014) والتي أجريت للتعرف على أثر الفصول المقلوبة في الكفاءة الذاتية لدى طلاب الفيزياء وعلى أثر اختلاف الجنس في ذلك، وقد خرجت الدراسة بتأكيد الأثر الإيجابي للفصول المقلوبة على الكفاءة الذاتية للطلاب مقارنة بمن درس بالطريقة التقليدية. وقريباً من نتائج هذه الدراسة جاءت دراسة جوميد وآخرون (Guemide, Benachaib, Bedri, 2015) والتي بحثت أثر استخدام المقاطع التعليمية على اليوتيوب لتحسين المهارات اللفظية عند الطلاب في فصول تعليم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية، وكانت على مجموعتين من طلاب جامعة محمد صديق بن يحي في الجزائر، وأظهرت النتائج تحسناً للطلاب في المهارات اللفظية كذلك، وذلك في الدافعية للمشاركة في دروس التحدث. وبمثل هذه النتائج الإيجابية جاءت دراسة الزين (٢٠١٥) والتي أجريت على عينة من طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن في الرياض وذلك على ٧٧ طالبة لمقرر تقنيات التعليم، وأشارت نتائج الدراسة التجريبية إلى فروق ذات دلالات إحصائية لصالح المجموعة التجريبية والتي درست حسب إستراتيجية الفصول المقلوبة.

ولكن على الجهة الأخرى نجد بأن باحثين آخرين بدراسات حديثة لم يخرجوا من دراساتهم بنفس النتائج الإيجابية للفصول المقلوبة، ففي دراسة ساندرس (Saunders, 2014) كانت النتائج مختلفة، إذا تم إجراء دراسة حول أثر استخدام الفصول المقلوبة في التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة الرياضيات، وكانت الدراسة تجريبية، وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالات إحصائية بين المجموعتين، مما يدل على أنه لا أثر إيجابيًا في استخدام إستراتيجية التعلم وفق الفصول المقلوبة. وكذلك الحال في دراسة أوفرماير (Overmyer, 2014) حيث أجرى دراسة شبة تجريبية على خمسة فصول تدرس مقررات الجبر وفق الفصول المقلوبة، وستة فصول تدرس ذات المقررات وفق الطريقة التقليدية، ومع ذلك لم تشر النتائج إلى فروق ذات دلالات إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية، مما يدل على تساوي فاعلية إستراتيجية الفصل المقلوب مع التعلم التقليدي. ولا تبعد عنهم كثيراً نتائج دراسة جروس (Gross, 2014) التي أجريت على طلاب دراسة الأدب الإنجليزي لشكسبير، والتي كانت بتقسيم الطلاب لمجموعتين، إحداهما بالطريقة التقليدية والأخرى حسب إستراتيجية الفصول المقلوبة، وأوضحت الباحثة بأن لإستراتيجية التعلم المقلوب بعض الأثر ولكنها لم تُحدث نتائج جوهرية في تحسين الأداء

بين طلاب المجموعتين، مما يدل على تساوي التدريس باستخدام إستراتيجية الفصل المقلوب مع الفصل التقليدي.

منهجية الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتم اختيار المنهج شبه التجريبي تحديداً لأنه كما يذكر العساف (١٤٢٧ه) لا يتم فيه الاختيار والتعيين عشوائياً، وكذلك لا يتم ضبط المتغيرات الخارجية بمقدار ضبطها في التصميمات التجريبية. وإنما يتم ضبطها ضبطاً يحول بين عوائق الصدق الداخلي والصدق الخارجي من أن يكون لها أثر في صدق التجربة. ورغم أن الدراسة اعتمدت على المنهج شبه التجريبي إلا أنه حرص على ضبط المتغيرات الداخلية والخارجية و تمثل في الآتي:

١. الطلاب المتخرجون من مدارس تحفيظ القرآن الكريم في المرحلة المتوسطة لم يدرسوا هذا المقرر، ولذلك لم يؤثر مدى اتقانهم المسبق لمهارة التجويد في صدق نتائج الدراسة.
٢. الطلاب الملتحقون بحلقات تحفيظ القرآن الكريم لم يدرسوا هذا المقرر لما قدموه من أوراق معتمدة في إتقانهم لحفظ كتاب الله، ولذلك لم يؤثر مدى اتقانهم المسبق لمهارة التجويد في صدق نتائج الدراسة.
٣. رغم أن اختيار المدرسة كان قصدياً إلا أن اختيار العينات كان عشوائياً، إذ توفر للباحث الاختيار من ضمن أربع شُعب تدرس هذا المقرر.
٤. الباحث الرئيس هو من قام بإجراء هذه الدراسة والتأكد من ضبط جميع إجراءاتها.

ولذا فإن الدراسة عمدت إلى تحديد أربعة فصول من فصول الصف الثالث الثانوي ممن يدرسون مقرر القرآن الكريم ٢، ثم تم اختبار طلاب هذه الفصول اختباراً قبلياً لأجل تحديد تكافؤ المجموعات، وقد بينت النتائج وجود تكافؤ بين طلاب جميع الشُعب، وتم تحديد إحدى المجموعتين عشوائياً لتكون مجموعة ضابطة، وهي الشعبة الثانية، وتم تحديد الشعبة الأولى لتكون مجموعة تجريبية.

مجتمع الدراسة وعينته:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة الرياض في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ. وعددهم (١٠٣٢٩٩) طالباً، وذلك حسب إحصاءات إدارة التربية والتعليم بمنطقة الرياض للعام الدراسي، والتي تم الحصول عليها من

وثائق إدارة تعليم الرياض وتم نشرها لاحقاً في كتيب توثيقي (وزارة التعليم، ١٤٣٧هـ).

وبالنسبة لعينة الدراسة فقد تكونت من ٥٨ طالباً تم توزعيهم على شعبتين.

وتم اختيار المرحلة الثانوية لأجل تحقيق أكبر قدر ممكن من إتقان تنفيذ التجربة، وذلك عائد إلى اعتماد إستراتيجية التعلم المقلوب على توفر قدر من الشعور بالمسؤولية والضبط الذاتي، والتعاون بين الطلاب في تنفيذ الأنشطة المصاحبة، ومهارات التواصل الاجتماعي. وهذه المهارات تنمو مع الطلاب تدريجياً، بحيث يتوقع زيادة قدرها عند طلاب المرحلة الثانوية مقارنة مع طلاب وتلاميذ المراحل السابقة.

أدوات الدراسة:

اشتملت الدراسة على الأدوات الآتية:

أ – أنشطة تعليمية في مهارة التجويد، (الملحق رقم ١) وذلك في مواضيع: النون الساكنة -الميم الساكنة- المدود. ومن خلال خبرة الباحثين في التدريس لمدة تقارب ١٨ عاماً، ومن خلال ما طرحه حماد والفقيه (٢٠١٤م) من نماذج جيدة في الأنشطة المتعلقة بتدريس أحكام التلاوة والتجويد، قام الباحثان بتصميم عدة نماذج في الأنشطة التي قاما بطرحها لطلاب المجموعة التجريبية في الحصص الدراسة، وعددها ثلاثة نماذج. بحيث يحتوي كل نموذج على أهداف الدرس وسلسلة من الأنشطة الجماعية للطلاب. وقد تم التأكد من صدق هذه الأداة من خلال عرضها على مختصين في مجال تدريس العلوم الشرعية وأخذ رأيهم في مناسبة الأوراق للأهداف المحددة، ومناسبة الأنشطة وفعاليتها في تحقيق الأهداف. وللأنشطة في التعلم المقلوب أهمية كبرى حيث إنها تمثل الثمرة من خلال إتاحة الفرصة للطالب في تطبيقها في الحصة الدراسية دون الحاجة لتطبيقها وحلها في المنزل.

ب - بناء اختبار قبلي، وذلك لقياس مدى تكافؤ المجموعات ولتمثيل أول خطوات البحث التجريبي. وتكون من تسع فقرات تم اختيارها من ضمن فقرات الاختبار التحصيلي.

ج - بناء الاختبار التحصيلي كأداة للدراسة: (الملحق رقم ٢): للتحقق من فروض هذه الدراسة قام الباحثان بإعداد أداة الاختبار التحصيلي، والذي تم بناؤه باتباع الآتي:

١. تحديد الهدف من الاختبار وهو: قياس أثر استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب في إتقان مهارة التجويد لدى طلاب الصف الثالث الثانوي.
٢. بناء جدول مواصفات الاختبار التحصيلي. وتم بناء الاختبار وفق جدول للمواصفات

والأوزان النسبية المحددة من قبل الباحثين، بحيث يتناول الاختبار جميع المواضيع المحددة في التجربة، وكذلك يشمل جميع المستويات المقصودة في هذه الدراسة وهي: التذكر والفهم والتطبيق والتقويم، وقد تم عرض جدول المواصفات على عدد من المختصين لإبداء رأيهم في توزيع الأسئلة على موضوعات الدروس، وكذلك رأيهم في مناسبة توزيع مستويات أهداف الأسئلة على الدروس.

٣. وضع تعليمات الاختبار: بحيث تكتب التعليمات بخط واضح في عبارات قصيرة، وفي مقدمة الاختبار.

٤. تمثل الاختبار في ٢٧ فقرة، شملت ١٥ فقرة في اختيار بين متعدد، و ١٢ فقرة في الإجابات القصيرة. وبمجموع نهائي هو ٢٧ درجة.

٥. تم التأكد من صدق الاختبار من خلال عرضه على مجموعة من المختصين والمحكمين بهدف معرفة آرائهم حول:

- مدى انتماء الأسئلة للأهداف التي وضعت لقياسها.
- مدى مناسبة كل سؤال لمستوى الطلاب.
- مدى صحة كل سؤال علمياً ولغوياً.

وقد تركزت آراء المحكمين للأنشطة التعليمية والاختبار التحصيلي وجدول المواصفات في الآتي:

١. حذف بعض خيارات أسئلة الاختيار من متعدد لعدم مناسبتها للبدائل.

٢. تعديل بعض الأخطاء الإملائية.

٣. تعديل بعض التفاصيل الفنية المتعلقة بحجم الخط ونوعه .

للتأكد من ثبات الاختبار تم إجراء اختبار استطلاعي على عينة من طلاب ثانوية الأمير بندر بن عبدالعزيز في حي شبرا لأجل التأكد من ثبات الاختبار حسب طريقة التجزئة النصفية، وقد تم حساب معامل الثبات باستخدام طريقة سبيرمان –براون Spearman Brown وقد كانت قيمة معامل الثبات ٠,٩٩١، وهي قيمة عالية جداً، مما يدل على أن الأداة تتمتع بمعامل ثبات مرتفع وذلك على حسب ما يثبته الجزولي والدخيل (١٤٢١هـ: ٢٧٥) حيث أشارا إلى أن المتوقع أن يكون معامل ارتباط ثبات الاختبار في المدى من ٠,٨ إلى ٠,٩٥ مما يشير إلى ثبات الاختبار.

٦. قام الباحثان بحساب معامل التمييز لفقرات الاختبار وفقاً لما ذكره الجزولي

والدخيل (١٤٢١هـ: ٢٧٧) من أن حساب معامل التمييز على طريقة كيلي (١٩٣٩م) يتم من خلال قسمة مجموع درجات المجيبين إجابة صحيحة من طلاب الفئة الدنيا على مجموع طلاب الفئة الدنيا، ثم طرح ذلك من ناتج قسمة مجموع درجات المجيبين من طلاب الفئة العليا لنفس الفقرة على مجموع عدد المجيبين من الفئة العليا، ويتمثل ذلك من خلال المعادلة.

معامل التمييز= (مجموع المجيبين من الفئة العليا ÷ عدد الفئة العليا)- (مجموع المجيبين من الفئة الدنيا ÷ عدد الفئة الدنيا).

وقد كانت فقرات الاختبار بمجملها في معامل التمييز على درجة تتراوح بين ٠,١٧ وبين ٠,٥٥، وكما ذكر الجزولي والدخيل (١٤٢١هـ: ٢٧٨) من قبول الفقرات التي تزيد مؤشراتها عن ٠,٢٠، ولما ذكره أبو لبدة (١٤٠٥هـ، ص٣٦٠) من قبول الفقرات التي تقل مؤشراتها عن (٠,١٩) بعد المراجعة والتحسين ولذا فإنه بعد المراجعة والتحسين خلص الباحثان بأن فقرات الاختبار ذات مستوى تمييز مقبول.

٧. تم قياس معامل الصعوبة لفقرات الاختبار. وقد تراوح معامل صعوبة الفقرات يتراوح بين مقدار ٠,١٧ وبين مقدار ٠,٦١ . وبناءً على ما ذكره أبو لبدة (١٤٠٥هـ: ٣٤٧) من أن "الاختبار يجب أن يحتوي على أسئلة تحمس الضعفاء وتتحدى الأقوياء، وعليه فإن معاملات الصعوبة للأسئلة يمكن أن تتدرج من ٠,١٠ إلى ٠,٩٠"؛ فإنه يمكن قبول جميع فقرات الاختبار.

وقد رأي الباحثان استخدام جميع فقرات الاختبار لاعتبار آخر وهو عدم دراسة العينة الاستطلاعية لعلم التجويد من بعد المرحلة الابتدائية. وذلك حسب تصريح بعض أفراد هذه العينة، وهذه مما جعل إجابات عدد كبير منهم لا تتناسب مع مستواهم العلمي.

إجراءات الدراسة:

١. المخاطبات الرسمية: وذلك بأن قام الباحثان بمخاطبة الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض للحصول على موافقة إدارة التربية والتعليم على تطبيق التجربة وتسهيل إجراء الدراسة.

٢. الحصول على الموافقة على تطبيق التجربة على طلاب المرحلة الثانوية في مدرسة الجوهري الثانوية للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ.

٣. تم تحديد ثلاثة مقاطع موجودة مسبقاً على موقع youtube.com وهي في قناة "العلم

للجميع" وهي ثلاث مقاطع، الأول عن أحكام النون الساكنة والتنوين، ومدته ١٦:١٥ ست عشرة دقيقة وخمس عشرة ثانية، والمقطع الثاني عن أحكام الميم الساكنة ومدته ١:٤٧ دقيقة وسبع وأربعون ثانية، والمقطع الثالث عن أحكام المدود، ومدته ١٤:٥٨ أربع عشرة دقيقة وثمان وخمسون ثانية، وقام الباحث الرئيس بتدريس المجموعة الضابطة حسب الطريقة التقليدية في التدريس وهي الشرح للطلاب في الفصل الدراسي، وقام بتدريس طلاب المجموعة التجريبية بطريقة الفصل المقلوب، حيث وجه الطلاب إلى مشاهدة الدروس المحددة مسبقاً في موقع يوتيوب قبل المجيء إلى الحصة الدراسية، ثم قام بتوزيع الطلاب في الحصة الدراسية إلى مجموعات تعلم وقام بتزويدهم بأوراق الأنشطة التعليمية، وقام بمناقشة نتائج تفاعلهم بشكل جماعي.

٤. قام الباحثان بإجراء اختبار "ت" للتأكد من تكافؤ المجموعات في الاختبار القبلي كما هو موضح في الجدول رقم (١):

الجدول رقم (١): نتائج اختبار "ت" للمقارنة بين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة وطلاب المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المجموعة الضابطة	٣٤	١,٧٦	١,٤١٥	- ١,٧٣٨	٠,٠٨٩
المجموعة التجريبية	٢٤	٢,٥٦	١,٧١١		

يتضح من الجدول رقم (١) أن قيمة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعة الضابطة كانا ١,٧٦، ١,٤١٥، أما قيمة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعة التجريبية فقد كانا ٢,٥٦، ١,٧١١، ويتضح أيضاً أن مستوى الدلالة =٠,٠٨٩، وهو أكبر من ٠,٠٥، أي أنه لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي.

١. بدأت التجربة في يوم الأحد ٣٠/ ١٤٣٦/٦هـ وانتهت بالاختبار التحصيلي في يوم الأحد ١٤٣٦/٧/٧هـ.

٢. تم إجراء الاختبار التحصيلي في يوم واحد لجميع الطلاب في يوم الأحد ١٤٣٦/٧/٧هـ.

٣. تم توزيع الطلاب وفق الجدول رقم (٢):

الجدول رقم (٢): أسماء المجموعات وأعداد العينة

م	الشُعبة	المجموعة	عدد العينة
١	٢	الضابطة	٣٤
٢	١	التجريبية	٢٤
المجموع			٥٨

١. تم تصحيح أوراق الاختبار وفق النموذج المعد لذلك في مفتاح تصحيح الاختبار.

٢. تم التحليل الإحصائي لبيانات التجربة مع استبعاد الطلاب الآتية أوصافهم:
- الغياب بما نسبته أكثر من ٣٣٪ من حصص التجربة.
- الغياب عن الاختبار القبلي.
- الغياب عن الاختبار البعدي.

٣. تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

أ- اختبار "ت" لقياس مدى تكافؤ المجموعات في الاختبار القبلي، واختبار "ت" للإجابة عن سؤال الدراسة والمتعلق بأثر استخدام التعلم المقلوب في إتقان مهارة التجويد.

ب- معادلة سبيرمان براون في حساب ثبات الاختبار التحصيلي.

ت- معامل الصعوبة والسهولة لحساب سهولة الاختبار التحصيلي.

ث- معامل التمييز، لحساب تمييز الفقرات في هذا الاختبار.

متغيرات الدراسة:

تضمنت الدراسة المتغيرات التالية :

أ - المتغير المستقل، وتم تحديده في هذه الدراسة بإستراتيجية الفصل المقلوب. ويقصد به تدريس الطلاب وفق إستراتيجية التعلم المقلوب وفق ما سبق ذكره.

ب - المتغير التابع، ويقصد به في هذه الدراسة إتقان طلاب المرحلة الثانوية لمهارة التجويد في مقرر القرآن الكريم ٢.

النتائج:

فيما يلي استعراض للنتائج التي توصلت إليها الدراسة من خلال تطبيق أداة الدراسة وكذلك يتم عرض تفسير هذه النتائج:

سؤال الدراسة:

ما أثر استخدام إستراتيجية الفصل المقلوب في إتقان مهارة التجويد لدى طلاب الصف الثالث الثانوي؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم التحقق من صحة الفرض الأول باستخدام اختبار "ت"، والذي يتناسب مع التصميم التجريبي لعينة الدراسة، وذلك حسب فرضية الدراسة وذلك حسب جدول رقم (٣):

جدول رقم (٣): نتائج اختبار "ت" للمقارنة بين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة وطلاب المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المجموعة الضابطة	٣٤	١٩,٨٨	٦,٠٣٩	٠,٧٤١	٠,٤٦٢
المجموعة التجريبية	٢٤	١٨,٤٤	٧,٢٢٠		

يتضح من الجدول رقم (٣) أن قيمة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعة الضابطة كانا ١٩,٨٨، ٦,٠٣٩، أما قيمة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعة التجريبية فقد كانا ١٨,٤٤، ٧,٢٢٠، ويتضح أيضاً أن مستوى الدلالة= ٠,٤٦٢، وهو أكبر من ٠,٠٥، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة وطلاب المجموعة التجريبية في اختبار التجويد البعدي.

وللإجابة عن سؤال الدراسة، يمكن القول بأنه لا يوجد أثر ملموس لاستخدام إستراتيجية الفصل المقلوب في إتقان مهارة التجويد لطلاب المرحلة الثانوية في مقرر القرآن ٢. والدراسة الحالية تُعدُّ امتدادًا للدراسات التي تفيد بعدم وجود أثر ملموس للتدريس باستخدام التعلم المقلوب، مثل دراسة: دراسة ساندرس (Saunders, 2014) ودراسة أوفرماير (Overmyer, 2014) ودراسة جروس (Gross, 2014)، والتي لم يتضح فيها الأثر الدال إحصائياً على التغير الإيجابي لدى المتعلمين.

تفسير نتائج الدراسة:

أظهرت نتائج اختبار فرض الدراسة عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي للاختبار التحصيلي في مهارة

التجويد، وهذا يدل على تساوي أثر التعلم لدى الطلاب بين الطريقة التقليدية وطريقة الفصل المقلوب في مهارة إتقان التجويد. ويمكن تفسير هذه النتيجة بالآتي:

١. أن عدم وجود فروق ذات دلالات إحصائية بين درجات المجموعتين قد يكون ناتجاً عن عدم مناسبة إستراتيجية الفصل المقلوب لتعليم مهارة التجويد لطلاب الصف الثالث الثانوي.

٢. رغم متابعة الباحث الرئيس لسير خطوات التدريس في المجموعة التجريبية بكل دقة، إلا أنه يحتمل أن يكون بعض الطلاب المتفوقين في كل مجموعة -وخصوصاً إن كانوا ذوي جرأة- قد قاموا باحتكار العمل في حل التمارين في أوراق النشاط وبالتالي تم تهميش البقية من زملائهم، و تبعاً لذلك تم تهميش الأدوار المحددة الموكلة إلى كل منهم، مما ينعكس سلباً على التجربة، ويوافق هذا التفسير ما رواه المفدى (١٤٢٥هـ) في دراسته حول أثر التعلم التعاوني في مقررات العلوم الشرعية، إذ ذكر قريباً من هذا الأمر.

٣. عدم جدية بعض الطلاب في المجموعة التجريبية، وعدم مشاهدة المقاطع المرئية، أو عدم مشاهدتها بشكل كامل. وهذا بالطبع يؤثر في قدرة الطالب في المشاركة الفاعلة في التمارين، وكذلك عدم توفيقه في الاختبار البعدي.

٤. ما ذكره الجزولي والدخيل (١٤٢١هـ: ٢٢٤) من معوقات البحوث التجريبية، حيث أشارا إلى أن من مخاطر الصدق الخارجي "أثر التفاعل بين الاختبار والمعالجة التجريبية." حيث أنه ربما يؤدي الاختبار القبلي في المعالجات التجريبية إلى وعي المفحوصين بأغراض التجربة، فيتجاوبون معها بطرق مختلفة قد تضعف وضوح الفرق الحاصل في نتائج الطلاب في الاختبار البعدي.

٥. ما صرح به بعض طلاب التجربة، من أن بعضهم يظن أن التجربة تعني حصول كافة الطلاب على الدرجة الكاملة في مهارة التجويد وبالتالي لا يلزم الاهتمام بها.

٦. تُعدُّ مهارة التجويد إحدى المهارات المطلوبة في مقررات القرآن الكريم في مدارس التعليم العام من الصف الأول المتوسط وحتى الصف الثالث الثانوي، ومن خلال تواصل الباحث الرئيس مع عدد كبير من الطلاب وبعض المعلمين وجد أن الكثير من المعلمين لا يحاسبون الطلاب على مهارة التجويد، ويقومون بضم درجات هذه المهارة لمهارات أخرى، مما نتج عنه نسيان شبه كامل لكافة قواعد التجويد لدى طلاب المرحلة الثانوية، ويتضح ذلك من درجات الطلاب في الاختبار الاستطلاعي الذي أجراه الباحثان قبل بدء

التجربة في مدرسة غير المدرسة المحددة للتجربة، وكانت الدرجات والمؤشرات تشير إلى ضعف شديد في مهارة التجويد.

٧. عدم تعود الطلاب وتدريبهم بشكل كافٍ على التدريس بطرق أو إستراتيجيات مختلفة عن طريقة المحاضرة والإلقاء المعتادة، مما أورث عندهم نفوراً من تطبيق أي شكل جديد للتعلم، وخصوصاً عند الطلاب ذوي التحصيل المرتفع، والذين قد يعتريهم بعض الخوف من فقدان بعض الدرجات التحصيلية، وبالتالي تأثر مستواهم الدراسي وتفوق أقرانهم عليهم. وبمعنى آخر قد يكون تطبيق إستراتيجية جديدة على الطلاب محفزاً لزيادة مستوى القلق عندهم وهذا قد يؤثر في مستواهم التحصيلي، حيث نقل المفدى (١٤٢٥هـ) ما أثبتته دراسة حسن (١٩٩٥م) عن وجود ارتباط عكسي بين مستوى القلق والتحصيل الدراسي.

٨. طبيعة مهارة التجويد، إذ يعتمد قياس هذه المهارة على المعرفة وعلى التطبيق الصحيح، وهذا مالم يتم العمل به كاملاً. إذ كان الاختبار ورقياً ولم يكن شفهياً، ومن هنا كان الأولى وضع جزء من الاختبار يتطرق للجانب التطبيقي للمهارة، حيث قام الباحثان بمراعاة هذا الجانب في أثناء صياغة أنشطة وإجراءات التدريس.

٩. أظهرت النتائج في الجدول رقم (٣) تفوقاً معايناً -ولكنه غير دال إحصائياً- لدرجات المجموعة الدراسة بطريقة التعلم المقلوب، ويتمثل ذلك في زيادة المتوسط الحسابي لمجموع درجات المجموعة التجريبية مما يدل على وجود أثر لتطبيق هذه الدراسة. ويعتقد الباحثان بأن هذه الأثر يمكن أن يصل لدرجة الدلالة الإحصائية في حال مراعاة عدة عوامل تتعلق بطبيعة المقرر وطبيعة البيئة التعليمية وطول مدة التجربة .

الخاتمة وتوصيات الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام تطبيق إستراتيجية الفصل المقلوب في إتقان مهارة التجويد لدى طلاب الصف الثالث الثانوي في مقرر القرآن٢، ولأجل الوصول لهذا الهدف تم تطبيق المنهج شبه التجريبي من خلال اختيار عينة من طلاب الصف الثالث الثانوي في شعبتين منفصلتين وتم تدريس شعبة منهم وفق إستراتيجية الفصل المقلوب والأخرى وفق طرق التعلم الإلقائي التقليدي، وبعد انتهاء المواضيع المقررة تم تطبيق اختبار بعدي وتحليل نتائجه وفق اختبار "ت" والتي دلت على عدم وجود فرق دال إحصائياً بين التدريس وفق إستراتيجية التعلم المقلوب أو والطرق التقليدية.

بناءً على ما تم عرضه من نتائج هذه الدراسة ومناقشتها فإنه يُوصى بالآتي:

١. تطبيق إستراتيجية الفصل المقلوب في مادة التجويد في ظروف بحثية مختلفة، ولمعرفة شروط استخدامها، ويبرر لهذا قلة الدراسات المتعلقة بمهارة التجويد والتي تتبنى إستراتيجية التعلم المقلوب في حد علم الباحثين.

٢. من خلال ملاحظة الباحثين لمستوى الحماس والتفاعل الكبير من قبل الطلاب المشتركين في فصل التعلم المقلوب، فالتوصية هنا بإنشاء مراكز تعتني باستقطاب المعلمين المتميزين، ومن ثم تسجيل دروسهم ونشرها على مواقع الفيديو المعروفة، مع مراعاة توفر شروط تصميم الدروس في هذه المقاطع.

٣. تطبيق هذه الدراسة بمدة أطول، مع تقليل أثر العوامل الدخيلة المحتمل تأثر التجربة بها، والتأكد من مطالعة الطلاب لمقاطع الفيديو من خلال تقديم اختبار سريع في بداية الحصة.

٤. قياس متغيرات أخرى غير إتقان المهارة، مثل الاتجاه أو تنمية التفكير الناقد.

٥. إدراج التدريب على إستراتيجية الفصل المقلوب كمادة تدريبية مطروحة في الخطة التدريبية في وزارة التعليم.

٦. الاعتناء بدراسة التعلم المقلوب من جهة تأصيله وذكر الشروط والقواعد لهذه الإستراتيجية، إذ أن الباحثين من خلال مطالعة أدبيات هذه الإستراتيجية وجدا أن الاعتناء بتأصيل قواعد هذه الإستراتيجية ضعيف، وذلك حدا ببعض المتحدثين عنها إلى حصرها في أشكال وصور محددة، كما أغفل البعض ذكر ضوابط لهذه الإستراتيجية.

٧. قياس أثر الفصل المقلوب في تعلم التجويد تنظيراً وتطبيقاً.

المراجع العربية:

أبو لبدة، سبع محمد. (١٤٠٥). *مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي*. عمان.

الجزولي، عبدالحافظ عبدالحبيب. والدخيل، محمد عبدالرحمن. (١٤٢١). طرق البحث في *التربية والعلوم الاجتماعية*. دار الخريجي للنشر والتوزيع. الرياض.

جوميد، بوتكيل (١٤٣٦هـ). استخدام المقاطع التعليمية على اليوتيوب لتحسين المهارات اللفظية عند الطلاب في فصول تعليم اللغة الانجليزية بوصفها لغة ثانية.. *المؤتمر الدولي الرابع للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد*. الرياض.

الحساني، شيخة بنت محمد. (١٤٣٣). *فاعلية استخدام الوسائط المتعددة الحاسوبية في تدريس وحدة من مقرر التجويد في إجادة تلاوة القرآن الكريم لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي في العاصمة المقدسة*. رسالة ماجستير غير منشورة. مكة المكرمة: كلية التربية، جامعة أم القرى.

حماد، حمزة عبدالكريم والفقيه، شفاء علي. (٢٠١٤). *دمج مهارات التفكير في تدريس أحكام التلاوة والتجويد*. عمّان. مركز ديبونو لتعليم التفكير.

حماد، شريف. (٢٠٠٧). فعالية استخدام المصحف الملون كوسيط تعليمي في تعلم أحكام التلاوة والتجويد لدى الدارسين ببرنامج التربية. *مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)*، المجلد الخامس عشر- العدد الأول، ص٥٠٥-٥٣١.

حنبل، الإمام أحمد. مسند الإمام أحمد. بيروت: دار إحياء التراث العربي.

خان، عاصم بن عبدالله. (١٤٣٣). الأخطاء الشائعة في تلاوة القرآن الكريم وتجويده لدى طلاب الصف الثالث الثانوي في مكة المكرمة وسبل العلاج. رسالة ماجستير غير منشورة. مكة المكرمة: كلية التربية، جامعة أم القرى.

الخطيب، محمود بن إبراهيم. (١٤٢١). تقويم طرق تعليم القرآن الكريم في مراحل التعليم العام والتعليم الجامعي. بحوث ندوة العناية بالقرآن الكريم وعلومه ١٤٢١هـ.

الزعبي، إبراهيم بن حمد. (٢٠١٣). تقييم أداء تلاوة طلاب الصف الخامس الأساسي في ضوء المستويات المعيارية لتجويد القرآن الكريم في تربية قصبة المفرق. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، مجلد ٩، عدد ٢، ص ١٨٧-١٩٧.

الزين، حنان بنت أسعد. (٢٠١٥). أثر استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الأكاديمي لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. المجلد (٤) العدد (١). كانون الثاني ٢٠١٥م.

السبيعي، عبدالله بن منصور بن حمد. (١٤٢٩). استخدام معمل القرآن الكريم في تنمية مهارات التلاوة والاحتفاظ بالتعلم لدى طلاب الصف السادس الابتدائي بمدارس تحفيظ القرآن الكريم بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة. الرياض: كلية التربية، جامعة الملك سعود.

العساف، صالح بن حمد. (١٤٢٧) . المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. العبيكان. الرياض.

القباني، نجوان بن حامد (١٤٣٦هـ). أثر اختلاف إستراتيجية التعلم الإلكتروني المستخدمة في الويب كويست في تنمية بعض مستويات التفكير والاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لدى طلاب تكنولوجيا التعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس. المؤتمر الدولي الرابع للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد. الرياض.

الكحيلي، ابتسام سعود. (٢٠١٤). الفصول المعكوسة وشخصنة التعلم. شبكة الألوكة. (alukah.net).

متولي، علاء الدين سعد (٢٠١٥). توظيف إستراتيجية الفصل المقلوب في عمليتي التعليم والتعلم. المؤتمر العلمي السنوي الخامس عشر للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات بعنوان: تعليم وتعلم الرياضيات وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين – مصر، ٩٠ – ١٠٧.

المفدى، صالح بن سليمان. (١٤٢٥). أثر استخدام التعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف الثاني الثانوي لمادة الفقه. جامعة الملك سعود: الرياض.

وزارة التربية والتعليم. (١٤٢٧). وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام. المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم. (١٤٣٧). إدارات التعليم في المملكة العربية السعودية. الطبعة الثانية.

وزارة المعارف. (١٤١٦). سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. المملكة العربية السعودية.

الوشاحي، مريم بنت أحمد؛ عمار، محمد بن عيد. (١٤٣٦). أثر اختلاف إستراتيجية التعلم الإلكتروني التعاوني في تنمية مهارات الدراسة والاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لدى طلاب جامعة السلطان قابوس. المؤتمر الدولي الرابع للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد. الرياض

المراجع الأجنبية:

Alexa (2014), An Amazon.com.company, available at: http://www.alexa.com/siteinfo/youtube.com, Retrieved: 21/02/2015.

Ar.khanacademy.org.visited at: 22/02/2015. 18:30.

Bergmann, Jonathan; Sams, Aaron (may2014). Flipped Learning. Learning & Leading with Technology, Vol. 41 (No.7), p.18-23.

Ecsu.edu.(2015). Issue Brief The Flipped Classroom.center for digital education. visited at: 12/03/2015. 13:30.

Francl, Thomas J.(March 2014). Is Flipped Learning Appropriate?. Journal of Research in Innovative Teaching, Mar2014, Vol. 7 Issue 1, p.119-128.

Francl, Thomas J.(March 2014). Is Flipped Learning Appropriate?. Journal of Research in Innovative Teaching, Mar2014, Vol. 7 Issue 1, p.119-128.

Gross; Anna Lynn.(2014). The Flipped Classroom: Shakespeare in The English Classroom. A Thesis Submitted to the Graduate Faculty of the North Dakota State University.

Guemide; Benachaib; Bedri.(2015).The Use of YouTube Tutorial Videos to Improve Students' Oral Skills in EFL Classes: The case of Second Year EFL Students at Jijel University, Algeria.

Hennick, Calvin. (FALL 2014). Flip Your Classroom. Scholastic Instructor, p21-23. Kaplan, david A. Bill Gates' favorite teacher. available at: http://archive.fortune.com, Retrieved: 22/02/2015.

Kenna, Donald Christian(2014). A STUDY OF THE EFFECT THE FLIPPED CLASSROOM MODEL ON STUDENT SELFEFFICACY. A Thesis Submitted to the Graduate Faculty.

Musallam, Ramsey.(2014).available at: http://www.cyclesoflearning.com. visited at: 13/03/2015. 15:45.

Overmyer; Gerald Robert.(2014). The Flipped Classroom Model For College Algebra: Effects On Student Achievement. In partial fulfillment of the requirements For the Degree of Doctor of Philosophy Colorado State University Fort Collins, Colorado.

Saunders; JoRanna Marita. (2014). The Flipped Classroom: Its Effect On Student Academic Achievement And Critical Thinking Skills In High School Mathematics. A Dissertation Presented in Partial Fulfillment Of the Requirements for the Degree Doctor of Education: Liberty University.

معوقات البحث العلمي كما يدركها أعضاء هيئة التدريس في جامعة تعز وسبل التغلب عليها

د. آمال عبدالوهاب أحمد العريقي

استاذ أصول التربية المشارك – كلية التربية –جامعة تعز

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على معوقات البحث العلمي كما يدركها أعضاء هيئة التدريس في جامعة تعز وسبل التغلب عليها، كما هدفت إلى: معرفة أثر كل من متغيرات الجنس والكلية، والرتبة الأكاديمية، في إدراك أعضاء هيئة التدريس في جامعة تعز لمعوقات البحث العلمي.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت استبانة بأسئلتها المغلقة والمفتوحة على عينة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة تعز تم اختيارها بطريقة عشوائية طبقية بحيث تكون ممثلة للمجتمع الأصلي، وقد استخدمت التحليلات الإحصائية المناسبة، وتوصلت الدراسة إلي النتائج الآتية:

- معوقات البحث العلمي في جامعة تعز كما يدركها أعضاء هيئة التدريس تم ترتيبها إلى معوقات: (مالية، وإدارية واجتماعية، وذاتية).
- من سبل التغلب على هذه المعوقات: (توفير الدعم المالي اللازم لتمويل إجراءات البحوث، والتشجيع على المشاركة في الندوات والمؤتمرات العلمية في الداخل والخارج، وتوفير المتطلبات الضرورية اللازمة للبحث العلمي، وتشجيع البحوث الجماعية، وعقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس، واستخدام التقنيات الحديثة، ..... إلخ).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات كل من: الجنس، والكلية، والرتبة الأكاديمية، على إدراك أعضاء هيئة التدريس في جامعة تعز لمعوقات البحث العلمي.

في ضوء هذه النتائج خلصت الدراسة إلى جملة من التوصيات والمقترحات.

المقدمة:

يُعدُّ البحث العلمي أحد الوظائف الرئيسة لأية جامعة، فإذا كان التعليم الجامعي هو المصنع الذي يمد المجتمع بالقوى العاملة التي تمثل مواقع الخدمة والإنتاج فإن البحث العلمي هو المصنع الذي ينتج العلم والمعرفة، كما أنه ركن أساسي من أركان تحقيق الرقي والرفاهية للمجتمعات الإنسانية في مختلف دول العالم.

ومما لاشك فيه أن البحث العلمي يعد قاطرة التنمية في المجتمعات، وذلك للآثار الإيجابية التي يعكسها على القطاعات الإنتاجية والخدمية، حيث يقاس رقي الأمم وتقدمها بما تنفقه على البحث العلمي، فهو من أهم عناصر التقدم التكنولوجي والرفاه الاجتماعي في كثير من المجتمعات، وعلى وجه الخصوص مجتمعات الدول المتقدمة التي أولت البحث العلمي وأنشطته كل أنواع الدعم والإمكانيات (عباس، ٢٠١٣: ٢).

كما أن البحث العلمي في أي مجتمع يعد من أهم الركائز الأساسية لتحقيق نموه وتقدمه، فالمعرفة العلمية تمثل مفتاحاً للنجاح والتطور نحو حياة أفضل؛ حيث تعد المعرفة ضرورية للإنسان؛ لأن معرفة الحقائق تساعده على فهم ما يدور حوله من مشكلات وقضايا تواجهه في حياته العلمية، ولا يمكن أن تكون هناك مؤسسة للتعليم العالي بالمعنى الحقيقي إذا أهملت البحث العلمي أو لم تعره الاهتمام الذي يستحقه. إذ لابد أن تكون لدى أساتذة مؤسسات التعليم العالي وطلابها اتجاهات قوية نحو الاهتمام بالبحوث العلمية وتقدمها، وعلى الجامعة أن تحرص على القيام برسالتها في البحث العلمي وتدريب المشتغلين به، بل وأن تعد ذلك جزءا لا يتجزأ من أنشطتها العلمية، ويكون ذلك من خلال توفير المناخ العلمي للبحث وما يستلزمه من معدات وأجهزة ومراجع وغيرها من المصادر العلمية (الكبيسي والراوي، ٢٠١٠: ٧).

فالبحث العلمي في أي مجتمع يعد حجر الزاوية في التقدم العلمي والتنمية، لما له من دور فعال في التنمية بجميع جوانبها المختلفة الاقتصادية، والصناعية، والزراعية، والإدارية، وغيرها، كما أنه يساعد على إيجاد الحلول للمشكلات التي تواجه المجتمع، ويساعد في تحسين الأداء وزيادة الإنتاج والحصول على جودة عالية للمنتجات والخدمات لجميع المؤسسات في المجتمع (العريقي، ٢٠١٤: ٣).

والجامعة كإحدى أهم المؤسسات التعليمية في المجتمع تعد مركز إشعاع لكل جديد من الفكر والمعرفة، والمنبر الذي تنطلق منه الآراء والأفكار الإصلاحية والتطويرية. حيث

تتركز مهامها الرئيسة في إعداد الكوادر العلمية المؤهلة لقيادة المجتمع في مختلف مجالات الحياة علميا وفكريا واقتصاديا، وإعداد البحوث النظرية والتطبيقية، التي تتطلبها عملية التقدم العلمي والتكنولوجي في المجتمع ومعالجة مشكلاته من خلال ما تقوم به من إنشطة علمية وبحثية متعددة ومختلفة (عيسى وأبو المعاطي، ٢٠١١: ٥).

ولم يعد دور الجامعة في إطار المجتمع المعاصر مقتصراً على تقديم معرفة أو ثقافة إنسانية عامة وشاملة، وتلقين هذه المعرفة، بل أصبحت الجامعات معنية بأداء مهمات جديدة، تستجيب لحاجات متجددة ومتغيرة، حيث بدأت الجامعات تدرك بأن وظيفتها لا تقتصر على التعليم وإعداد المتخصصين في مجالات المعرفة والمهن المختلفة، وإنما اشتملت على اكتشاف المعرفة وتطويرها، وأصبح ينظر إلى البحث العلمي على أنه وظيفة رئيسة وجزء لا يتجزأ من رسالتها العلمية، كما يعمل البحث العلمي على تعزيز مكانة الجامعة ودورها في المجتمع، لذا اقترن البحث العلمي بتطوير المجتمع وخدمته، فلم يعد بمقدار الجامعة المعاصرة أن تعزل نفسها عن المجتمع الذي تنتمي اليه، ولم تستطع إلا أن تتاثر بمشكلاته وقضاياه وهمومه (التل وآخرون، ١٩٩٧: ١١٩ - ١٢٠). وتسعى إلى إيجاد حلول مناسبة لها ودفع حركة التنمية في المجتمع.

والجامعات اليمنية تُعد أساس البحث العلمي نظرا لتوافر كثير من العناصر وإمكانات البحث العلمي فيها، فإلى جانب التدريس وخدمة المجتمع، يعد البحث العلمي عنصرا أساسيا في الجامعات اليمنية وبالأخص الحكومية، حيث لا يترقى عضو هيئة التدريس بعد حصوله على درجة الدكتوراه من رتبة إلى أخرى إلا عن طريق البحث العلمي (سفيان والحوشبي، ٢٠٠٨: ٧٩). فضلا عن بحوث تخرج طلبة البكالوريس، وبحوث ودراسات طلبة الدرسات العليا في الجامعة.

إلا أن البحث العلمي في اليمن يعاني من العديد من المعوقات منها غياب التشريعات والضوابط، وعدم وجود إستراتيجية للبحث العلمي، وقلة الأموال والأجهزة والوسائل ومستلزمات البحث الإحصائية والبيانات ومنافذ الإنترنت والدراسات السابقة والدوريات والمراجع العلمية، وقلة عدد طلبة الدراسات العليا، وعدم وجود فرص لإعادة تأهيل الباحثين وتدريبهم (سفيان والحوشبي، ٢٠٠٨: ٨٠).

وقد أشار الذيفاني (٢٠١٣: ٢ - ٣) إلى أن الجامعات اليمنية لم تؤسس في الأصل على إستراتيجية واضحة مبنية على إستراتيجية وطنية للتعليم والتنمية البشرية، بل كان التأسيس محاكاة غير منطقية لجامعة عين شمس في شمال الوطن والتجربة الألمانية في جنوبه، وبحكم الفارق الكبير بين الواقع اليمني وتاريخ وعمق التجربتين في مصر وألمانيا هذا أدى بدوره إلى

اختلالات وجوانب قصور لا حصر لها تعاني منها الجامعات اليمنية بخاصة، والتعليم العالي بعامة، كما أشار إلى أن من أهم الجوانب والزوايا المفقودة في بنيان الجامعات اليمنية من لحظات التأسيس وما بعدها في جانب البحث العلمي هي: وضع رؤية إستراتيجية لوظيفة البحث العلمي، واعتماد موازنات مالية وبنية تحتية فنية وعلمية، وإمكانات متنوعة للبحث العلمي بالجامعات وبما يساعد على تنشيط أعضاء هيئة التدريس وتحفيزهم على البحث والإبداع وخدمة التنمية والمجتمع في معالجات المشكلات التي تظهر وتؤثر في حركة التنمية ومستوى الخدمات المجتمعية، واحتياجات القطاع الخاص للارتقاء والتجديد في آلياته وأدواته وتنويع منتجاته.

وجامعة تعز كإحدى الجامعات اليمنية لا يحظى البحث العلمي فيها بالاهتمام اللازم فما زالت تفتقر إلى الثقافة والتقاليد البحثية، فضلا عن قلة الإمكانات والوسائل والتجهيزات اللازمة للقيام بالبحوث العلمية، حيث إن المعامل والمكتبات المزودة بالمصادر والمراجع الحديثة والدوريات المتخصصة غير متوافرة بشكل كاف، كما أن الجامعة غير مشتركة في أي دورية علمية على الإطلاق ومكتبتها تخلو من أي دورية علمية ماعدا تلك التي ترد كهدايا من بعض الجامعات العربية، إضافة إلى غياب الحوافز المشجعة لقيام أعضاء هيئة التدريس بالبحوث وما ينشر من بحوث فإن الحافز منها غالباً ما يكون هو الترقية لدرجات علمية أعلى ولا ترتبط بعمل مؤسسي أو بتوجه رسمي من الجامعة، كما أن البحوث التي يتم تنفيذها لأغراض الترقية لا يوجد أي توثيق لها (النظاري، ٢٠١٣: ٤٨). فضلا عن عدم توجيه بحوث تخرج طلبة البكالوريوس أو بحوث طلبة الدراسات العليا لمعالجة مشكلات صناعية أو اقتصادية أو اجتماعية تخدم المجتمع وتحقق التنمية الشاملة فيه.

وعلى الرغم من الجهود الكبيرة التي تبذل للارتقاء بدور الجامعة في مجال البحث العلمي إلى المستوى الذي يحقق التنمية الشاملة سواء من خلال البحوث التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس أو بحوث تخرج طلبة البكالوريوس ورسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراه لطلبة الدراسات العليا فإن هذه الجهود مازالت تواجه العديد من التحديات التي تحول دون بلوغ التوقعات المرجوة منها، حيث ماتزال هناك مجموعة من المعوقات التي تعوق تحقيق هذا الهدف فمازالت مخرجات البحث العلمي في الجامعة لا تتواءم مع متطلبات التنمية الشاملة في المجتمع؛ لذا جاءت هذه الدراسة لتكشف عن معوقات البحث العلمي في جامعة تعز وسبل التغلب عليها، وذلك من أجل تفعيل دور الجامعة لوظيفتها في مجال البحث العلمي والارتقاء بالدور الذي تقوم به في هذا المجال خدمة للتنمية الشاملة في المجتمع.

مشكلة الدراسة:

يمكن تلخيص مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما معوقات البحث العلمي كما يدركها أعضاء هيئة التدريس في جامعة تعز؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في معوقات البحث العلمي في جامعة تعز كما يدركها أعضاء هيئة التدريس تعزى للمتغيرات الآتية: (الجنس، والكلية، والرتبة الأكاديمية)؟
- ما سبل التغلب على معوقات البحث العلمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة تعز؟

أهمية الدراسة:

مما لا شك فيه أن تحقيق الجامعة لأهدافها ورسالتها في بناء المجتمع وتنميته يتوقف على مدى قدرتها على أداء وظائفها المختلفة ومنها وظيفة البحث العلمي الذي ينتج المعرفة، ويحقق التنمية الشاملة للمجتمع. وتتكامل هذه الوظيفة مع الوظائف الأخرى التي تقوم بها الجامعة، وتساهم معا في إعداد الكوادر البشرية المؤهلة والمستوعبة لمتغيرات العصر والقادرة على المشاركة الفاعلة في حركة التنمية الشاملة في المجتمع. وتكمن أهمية هذه الدراسة في الآتي:

- تسليط الضوء على معوقات البحث العلمي في جامعة تعز وسبل التغلب عليها.
- مساعدة هذه الدراسة على إثراء الأدب المتعلق بالبحث العلمي وبيان دور جامعة تعز في الاهتمام به.
- النتائج التي سيتم التوصل إليها في هذه الدراسة ستفيد القائمين على التعليم العالي في تفعيل دور الجامعات اليمنية في مجال البحث العلمي وتحقيق التنمية الشاملة في المجتمع.
- تُعدُّ الدراسة منطلقا أساسيا لكثير من الدراسات والبحوث اللاحقة بما ستقدمه من معلومات ونتائج تفيد الباحثين في إجراء دراسات مماثلة في بيئات مختلفة.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على دراسة معوقات البحث العلمي كما يدركها أعضاء هيئة التدريس في جامعة تعز وسبل التغلب عليها للفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي (٢٠١٣-٢٠١٤م).

التعريفات الإجرائية:

البحث العلمي:

هو الطريقة العلمية لحل المشكلات والتوصل إلى نتائج يمكن تعميمها، كما أن البحث العلمي يعد الوسيلة الوحيدة لتجديد المعلومات والوصول إلى المعرفة العلمية الدقيقة المبنية على أسس علمية سليمة.

معوقات البحث العلمي:

ويقصد بها الصعوبات التي قد تظهر في صورة مشكلات تعوق الباحث عن تحقيق أهدافه وطموحاته البحثية، وهذه الصعوبات قد تكون (مالية أو تنظيمية أو اجتماعية أو نفسية أو ذاتية ..... الخ).

الدراسات السابقة:

أجرى الشرماني (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى: معرفة معوقات البحث العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية التطبيقية بجامعة صنعاء كما يراها أعضاء هيئة التدريس. وإلى معرفة هل هناك فروق دالة إحصائياً بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس لمعوقات البحث العلمي تبعاً لمتغيرات (طبيعة العمل، الكلية، الرتبة العلمية)، تكونت عينة البحث من (٢٥١) عضواً وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية، واستخدم الباحث استبانة موزعة على خمسة محاور هي (معوقات تشريعية وإدارية، ومعوقات البنية التحتية للبحث العلمي، ومعوقات الإنفاق على البحث العلمي ومصادر تمويله، والمعوقات الخاصة بأعضاء هيئة التدريس، ومعوقات مناخ البحث العلمي). وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج، أبرزها ما يلي: - مثلت جميع محاور أداة البحث معوقاً أمام أعضاء هيئة التدريس في مجال البحث العلمي بدرجات متفاوتة، حيث كان أكبر المحاور معوقاً هو محور معوقات الإنفاق على البحث العلمي ومصادر تمويله، ثم محور المعوقات التشريعية الإدارية، ثم محور معوقات البنية التحتية للبحث العلمي، ثم محور معوقات مناخ البحث العلمي، وآخرها محور المعوقات الخاصة بأعضاء هيئة التدريس، وكان متوسط الأداة ككل قد بلغ (٤,٠٣) وتمثل معوقاً (كبيراً)،

- لا توجد فروق دالة إحصائياً في إدراك أعضاء هيئة التدريس لمعوقات البحث العلمي تعزى إلى متغير: طبيعة العمل، أو متغير اسم الكلية، أو متغير الرتبة العلمية.

أجرى شماسي والمجيدل (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى: تقصي المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بصلالة والتي تحول دون إنجازهم للبحوث العلمية أو انخراطهم في البحث العلمي، كما هدفت إلى معرفة طرق التغلب على هذه المعوقات وتذليلها، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي باستخدام استبانة اشتملت على (٤٣) فقرة وسؤالين مفتوحين لرصد أهم المعوقات: (المادية، الإدارية، والذاتية) التي تواجه أعضاء الهيئة التدريسية في ميدان البحث العلمي، تكونت عينة الدراسة من كل أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بصلالة، والبالغ عددهم (٦٤) عضوا، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- موافقة غالبية أعضاء الهيئة التدريسية على بنود الاستبانة كافة.
- كانت المعوقات الإدارية الأشد وطأة على أعضاء الهيئة التدريسية في مجال البحث العلمي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يتعلق بمعاناتهم من معوقات البحث العلمي، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تتعلق بالتخصص، في حين ظهرت فروق دالة إحصائيا تتعلق بسنوات الخبرة لصالح الأقل خبرة.

أجرت الصوينع (٢٠١١) دراسة هدفت إلى: التعرف على واقع البحث العلمي والمعوقات التي تعوق أعضاء هيئة التدريس من القيام بالبحوث والدراسات العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كما هدفت إلى تقديم مقترحات قد تساعد في الحد من تلك المعوقات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس بلغت (٢٣٢) عضوا تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- أن أعضاء هيئة التدريس موافقون بدرجة متوسطة على واقع البحث العلمي في جامعة الإمام.
- يواجه البحث العلمي في جامعة الإمام معوقات إدارية، وأكاديمية، ومعلوماتية، وشخصية، ومالية.
- حصول جميع محاور المقترحات التي قد تعين على الحد من معوقات البحث العلمي في جامعة الإمام على موافقة أعضاء هيئة التدريس بدرجة كبيرة جدا.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير الجنس، والدرجة العلمية، والمعوقات

الإدارية، والأكاديمية، والمالية، والمعلوماتية التي تواجه البحث العلمي في الجامعة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس باختلاف عدد سنوات الخبرة حول معوقات البحث العلمي في الجامعة لصالح أعضاء هيئة التدريس الذين لديهم خبرات من (خمس سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات)، و (١٥ سنة فأكثر).

وأجرى محيسن (٢٠١١) دراسة هدفت الدراسة إلى: التعرف على المعوقات الشخصية وغير الشخصية للبحث العلمي كما يدركها أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية بغزة، وأجريت الدراسة على عينة تكونت من (١٦٤) عضوا، ولتحقيق اهداف الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة لمعوقات البحث العلمي الشخصية وغير الشخصية، وقد توصلت الدراسة إلى ارتفاع معوقات البحث العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس وجاءت نسبة المعوقات غير الشخصية مرتبة (المعوقات المالية، والإدارية)، تلتها المعوقات الشخصية ممثلة في (المعوقات الاجتماعية، والنفسية، والمعرفية)،كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات البحث العلمي تعزى إلى جنس عضو هيئة التدريس أو الرتبة العلمية، أو الكلية، كما لم تجد الدراسة فروقا في معوقات البحث العلمي الشخصية تعزى لمتغير الجامعة التي يعمل فيها، في حين ظهرت الفروق في المعوقات غير الشخصية والمتمثلة في المعوقات المالية لصالح جامعة الأقصى، والمعوقات الإدارية لصالح جامعة الأقصى والأزهر.

وأجرى الأغبري والمشرف (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع البحث العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس بكليتي المعلمين (الإحساء والدمام) بجامعة الملك فيصل ومدى إسهام العوامل الاجتماعية والإدارية والذاتية و التنظيمية في هذا الواقع، وبلغ أعداد أفراد العينة (٩٤) عضوا وكان من أبرز نتائج الدراسة:

- أن درجة الموافقة لدى أعضاء هيئة التدريس بالنسبة إلى العوامل الثلاثة الأولى تعد أعلى حيث احتلت العوامل الاجتماعية المرتبة الأولى وتلتها العوامل الإدارية، ثم العوامل التنظيمية في حين احتلت العوامل الذاتية المرتبة الأخيرة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين محاور الدراسة وفقا لمتغير الكلية ، والرتبة العلمية، وسنوات الخبرة، والبحوث العلمية المنشورة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الجنسية عدا محور العوامل الذاتية.

يتضح من الدراسات السابقة:

أنها تناولت البحث العلمي واقعه ومشكلاته ومعوقاته وسبل التغلب عليها في الجامعات ومراكز البحوث في بعض الدول العربية وفي اليمن.

وتتشابه هذه الدراسة مع معظم الدراسات السابقة في: - تناولها لموضوع معوقات البحث العلمي وسبل التغلب عليها، وفي مجتمع الدراسة أعضاء هيئة التدريس، والاستبانة كأداة لجمع البيانات كما في دراسة (الشرماني، ٢٠٠٨)، ودراسة (شماسي والمجيدل، ٢٠١٠)، ودراسة (الصوينع، ٢٠١١)، ودراسة (محيسن، ٢٠١١)، ودراسة (الأغبري والمشرف، ٢٠١٢).

تختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في الآتي: أن هذه الدراسة تهدف إلى التعرف على معوقات البحث العلمي كما يدركها أعضاء هيئة التدريس في جامعة تعز وسبل التغلب عليها.

الطريقة والإجراءات:

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس العاملين في جامعة تعز للفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي (٢٠١٣ – ٢٠١٤)، في جميع الكليات العلمية والإنسانية؛ ويبلغ عدد هؤلاء الأعضاء (٣٤٥) عضو هيئة تدريس، وتكونت عينتها من (١٧٣) عضوا تم تمثيلهم بالطريقة العشوائية الطبقية، بحيث تكون هذه العينة ممثلة لمجتمع الدراسة الفعلي موزعين حسب متغيرات الجنس، والكلية، والرتبة الأكاديمية، كما هو مبين في جدول رقم (١).

جدول رقم (١): توزيع عينة أعضاء هيئة التدريس حسب متغيرات: الجنس، والكلية، والرتبة الأكاديمية

الكلية	الجنس	الرتبة الأكاديمية				المجموع الكلي	النسبة المئوية
		مدرس	أستاذ مساعد	أستاذ مشارك	أستاذ		
العلمية	ذكور	٧	١٩	١٠	٨	٤٤	٪٢٥
	إناث	٥	١٤	٨	٤	٣١	٪١٨
الإنسانية	ذكور	٩	٢٣	١٤	٧	٥٣	٪٣١
	إناث	٨	٢٠	١١	٦	٤٥	٪٢٦
المجموع		٢٩	٧٦	٤٣	٢٥	١٧٣	٪١٠٠

يتضح من الجدول رقم (١) أن نسبة عينة أعضاء هيئة التدريس إلى المجتمع الأصلي بلغت ٥٠٪، منهم (٩٧) من الذكور منهم (٤٤) في الكليات العلمية و (٥٣) في الكليات الإنسانية، و(٧٦) من الإناث، منهن (٣١) في الكليات العلمية و (٤٥) في الكليات الإنسانية.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، حيث تم تصميمها بعد الاطلاع على العديد من الدراسات والمراجع ذات العلاقة بهذا الموضوع وتحتوي الاستبانة على (٥٨) فقرة، وضع أمام كل فقرة مقياس تقدير مكون من خمس نقاط، هي: (عالية جداً، عالية، متوسطة، قليلة، قليلة جداً)، وقد أعطت الباحثة لهما ميزاناً تقديرياً من: (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التوالي، وفيما يلي تصنيف لهذه الفقرات حسب المجالات:

١. المجال الأول (المعوقات المالية): وشمل (١٥) فقرة، وهي الفقرات ذات الأرقام من ١ إلى ١٥.
٢. المجال الثاني (المعوقات الإدارية): وشمل(١٧) فقرة، وهي الفقرات ذات الأرقام من ١٦ إلى ٣٢.
٣. المجال الثالث (المعوقات الاجتماعية): وشمل (١٧) فقرة، وهي الفقرات ذات الأرقام من ٣٣ إلى ٤٩.
٤. المجال الرابع (المعوقات الذاتية): وشمل (٩) فقرات، وهي الفقرات ذات الأرقام من ٥ إلى ٥٨.

- كما تضمنت الأداة سؤالا مفتوحا، عن سبل التغلب على معوقات البحث العلمي في المجالات التي تضمنتها استبانة الدراسة: (المالية، والإدارية، والاجتماعية، الذاتية).

صدق الأداة:

للتأكد من صدق محتوى الأداة عُرضت في صورتها الأولية والمكونة من (٦٣) فقرة على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في جامعة تعز؛ وبعد دراسة مقترحاتهم وتعديلاتهم أُجريت التعديلات اللازمة إلى أن خرجت الاستبانة بصورتها النهائية كما هي الآن والمكونة من (٥٨) فقرة حيث تم حذف بعض الفقرات المكررة وكذلك تعديل بعضها التي تحتاج إلى تعديل وذلك بناءً على إجماع عدد كبير من المحكمين.

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات الاستبانة استخدمت طريقة التجزئة النصفية، حيث وزعت الاستبانة على عينة تجريبية من خارج عينة الدراسة والبالغ عددها (٢٥) عضو هيئة تدريس، ثم حسبت معامل الارتباط (بيرسون) بين فقرات الاستبانة الفردية والزوجية، وقد بلغ معامل الارتباط بين النصفين (٠,٨٨)، وللتأكد من الاتساق الداخلي تم حساب معامل الثبات وفق معادلة (كرونباخ إلفا)، وكانت قيمة معامل الثبات (٠,٩٠)، وتعد هذه القيمة مناسبة ويمكن الاعتماد عليها لأغراض هذه الدراسة.

ومن أجل الحكم على المتوسطات الحسابية بأنها عالية جداً أو عالية أو متوسطة أو قليلة أو قليلة جداً اعتمدت الباحثة على المعيار الآتي: - من ١– ١,٤٩ قليلة جداً.

- من ١,٥ – ٢,٤٩ قليلة.
- من ٢,٥ – ٣,٤٩ متوسطة.
- من ٣,٥ – ٤,٤٩ عالية.
- من ٤,٥ – ٥ عالية جداً.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

ما معوقات البحث العلمي كما يدركها أعضاء هيئة التدريس في جامعة تعز؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لأداء أفراد عينة الدراسة كما هو مبين في جدول رقم (٢).

جدول رقم (٢): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، لمعوقات البحث العلمي في جامعة تعز كما يدركها أعضاء هيئة التدريس مرتبة تنازلياً حسب مجالات الدراسة

رقم المجال	اسم المجال	عدد الفقرات	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
١	المعوقات المالية	١٥	١	٤,٢٩	,٧٩	٪٨٥,٨٧
٢	المعوقات الإدارية	١٧	٢	٤,٢٤	,٨٣	٪٨٤,٨٢
٣	المعوقات الاجتماعية	١٧	٣	٤,٠٣	,٨٨	٪٨٠,٦٨
٤	المعوقات الذاتية	٩	٤	٣,٩٤	,٩٦	٪٧٨,٨٥
المجموع		٥٨	-	٤,١٤	,٨٧	٪٨٢,٩٥

يتضح من الجدول أن معوقات البحث العلمي في جامعة تعز كما يدركها أعضاء هيئة التدريس كانت (عالية) بالنسبة للأداة كاملة أو لمجالاتها الأربعة، وذلك اعتماداً على المعيار الإحصائي المستخدم في هذه الدراسة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لأداء أفراد عينة الدراسة على الاستبانة كاملة (٤,١٤)، بنسبة مئوية تعادل (٨٢,٩٥٪)، في حين بلغت المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على المجالات الفرعية الأربعة للاستبانة (٤,٢٩)، (٤,٢٤) (٤,٠٣)، (٣,٩٤)، بنسب مئوية هي على التوالي: (٨٥,٨٧)، (٨٤,٨٢)، (٨٠,٦٨)، (٧٨,٨٥). وقد احتل المجال الأول، وهو المجال المتعلق بالمعوقات المالية، الرتبة الأولى، ويليه المجال الثاني، وهو المجال المتعلق بالمعوقات الإدارية وبعده المجال الثالث، وهو المجال المتعلق بالمعوقات الاجتماعية، بينما يأتي في الرتبة الأخيرة المجال الرابع، وهو المجال المتعلق بالمعوقات الذاتية. وتعزى هذه النتيجة العالية لهذه المعوقات سواء على مستوى الأداة كاملة أو مجالاتها الأربعة إلى أن أعضاء هيئة التدريس في جامعة تعز يدركون عمق تأثير هذه المعوقات في أدائهم البحثي في الجامعة؛ لذا فقد أعطى تقديرهم لهذه المعوقات مستوى عالياً، وهذه تعد حقيقة واضحة للجميع فهناك معوقات كثيرة تعوق أعضاء هيئة التدريس في مشوارهم البحثي في أثناء عملهم في الجامعة ومن ضمنها هذه المعوقات؛ ولذا فقد جاءت إجاباتهم لتعبر عنها. أما عن ترتيب المجالات بهذه الصورة بدايةً بالمجال المالي الذي احتل المرتبة الأولى إلى أهمية المال للانفاق على متطلبات البحوث من مواد، وأجهزة ومعدات لازمة، فضلا عن توفير نفقات الباحثين وفريق العمل ..... الخ من النفقات اللازمة لإجراء البحوث والدراسات العلمية. فالمال هو الوقود المحرك لعجلة البحث والدراسة، وبغيابه تتوقف هذه العجلة لذا احتل المرتبة الأولى في جميع فقراته بين المعوقات التي تعوق البحث العلمي في الجامعة، كما أن المعوقات الإدارية مهمة أيضا لتسهيل عملية البحث والدراسة لما لها من دور كبير في تذليل الصعوبات التي تواجه الباحثين كما تمده بكل ما يحتاجه من مستلزمات ضرورية لإتمام عملية البحث؛ فضلا عن دورها في إزالة كل العوائق والصعوبات التي تواجه الباحث في أثناء عملية البحث، لذا احتل هذا المجال المرتبة الثانية بين مجالات الدراسة، أما المعوقات الاجتماعية فقد احتلت المرتبة الثالثة، حيث تمثل دوراً كبيراً أيضا في إتمام البحوث ونجاحها؛ لذلك لا بد أن تنطلق هذه البحوث من المجتمع وحاجاته المختلفة وتسعى إلى حل مشكلاته، كما لابد أن تشارك جميع قطاعات المجتمع (العامة، والخاصة، والمختلطة) في عمليتي تمويل البحوث وإجراء البحوث والدراسات من خلال شراكة مجتمعية مع الجامعة، أما المعوقات الذاتية فقد احتلت الرتبة الأخيرة لأنها

تمثل معوقات تتصل بالباحث نفسة من ضغوط نفسية ومالية واجتماعية وضغوط خاصة بالعمل والأعباء التي تكون فوق طاقته وتعوقه في عملية البحث العلمي، وهذه الضغوط يمكن التغلب عليها إذا تم التغلب على المعوقات السابقة التي تعترض أعضاء هيئة التدريس وتعوقهم عن إجراء البحوث والدراسات، وهكذا فقد جاء ترتيب هذه المعوقات بهذه الصورة وهذا ترتيب منطقي ومعقول، وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت اليها الدراسات الآتية: دراسة محيسن (٢٠١١)، ودراسة صوينع (٢٠١١)، ودراسة شماسي والمجيدل (٢٠١٠)، ودراسة الشرماني (٢٠٠٨).

وقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة في كل مجال من مجالات الدراسة كما يلي:

١. مجال المعوقات المالية: اشتمل هذا المجال على (١٥) فقرة، ويبين الجدول رقم (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال مرتبة تنازلياً.

الجدول رقم (٣): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على فقرات مجال المعوقات المالية مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٣	ضعف الإمكانات المادية والبشرية اللازمة للبحث العلمي.	٤,٦٤	,٥٦	عالية جداً
٢	١	ارتفاع تكاليف إجراء البحوث والدراسات العلمية.	٤,٦٢	,٥٦	
٣	١٣	انخفاض الإنفاق على البحث العلمي من قبل الجهات المستفيدة.	٤,٤٨	,٦٧	عالية
٤	١٥	ضعف راتب عضو هيئة التدريس مقابل ارتفاع تكاليف البحوث العلمية.	٤,٤٧	,٦٨	
٥	٥	عدم الاستفادة ماديا من النتائج التي يتم التوصل إليها من خلال البحث العلمي.	٤,٤٣	,٨٣	
٦	٦	قلة مردود البحوث العلمية المدعمة مالياً.	٤,٣٨	,٨٤	
٧	٤	ارتفاع رسوم نشر البحوث العلمية في المجلات المحكمة إقليميا وعالميا.	٤,٣٠	,٧٣	

الرتبة	رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٨	٧	إلزام الباحث (عضو هيئة التدريس) بدفع تكاليف البحث والنشر.	٤,٢٦	١,٠٠	
٩	١٠	قلة المخصصات المالية للبحث العلمي في الموازنة العامة للدولة.	٤,٢٦	,٨٩	
١٠	٩	عدم إسهام القطاع الخاص في تمويل المشروعات البحثية.	٤,١٩	,٨٥	
١١	١١	عدم مكافأة الباحث على جهوده البحثية والنتائج التي يتم التوصل إليها.	٤,١٥	١,١٥	
١٢	١٤	غياب الحوافز المادية والمعنوية التي تشجع أعضاء هيئة التدريس على الإنتاج العلمي.	٤,١٤	١,٠٠	
١٣	٨	عدم توفير الدعم المادي والتسهيلات اللازمة للباحث (عضو هيئة التدريس) من قبل الجامعة والجهات المختصة.	٤,١٣	١,٠٢	
١٤	١٢	افتقار الجامعة إلى المكافآت المالية التشجيعية الخاصة بالبحوث المتميزة.	٤,٠٢	,٩٧	
١٥	٢	عدم كفاية الموارد المالية المخصصة للبحث العلمي في الجامعة.	٣,٩٣	١,٠٠	
المتوسط العام للمجال			٤,٢٩	٠,٧٩	عالية

يبين الجدول ما يلي: – حصلت الفقرتان ذواتا الرتب (١- ٢) على درجة (عالية جداً)، وتُشكّلان ما نسبته (١٣٪) من بين فقرات هذا المجال، وقد تراوحت متوسطاتهما الحسابية بين (٤,٦٤– ٤,٦٢).

- حصلت الفقرات ذوات الرتب (٣– ١٥) على درجة (عالية)، وتُشكّل ما نسبته (٨٧٪) من بين فقرات هذا المجال، وقد تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٤,٤٨- ٣,٩٣).
- حصلت الفقرة رقم (٣) التي تنص على: (ضعف الإمكانات المادية والبشرية اللازمة للبحث العلمي)، على الرتبة الأولى من بين رتب فقرات هذا المجال، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٦٤) وانحراف معياري (٠,٥٦)، وتعزى هذه النتيجة إلى أهمية الإمكانات المادية والبشرية اللازمة لإجراء البحوث، فالمال والكادر البشري المؤهل هما الأساس لإتمام عملية البحث

العلمي، فهما العصب الأساسي والمحرك لعجلة البحث العلمي وبدونهما يفقد البحث العلمي الوقود المحرك لعجلته.

- حصلت الفقرة رقم (٢) التي تنص على: (عدم كفاية الموارد المالية المخصصة للبحث العلمي في الجامعة)، على الرتبة الأخيرة من بين رتب فقرات هذا المجال، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٣)، وانحراف معياري (١)، وهي درجة عالية أيضاً وهذه نتيجة معقولة فالموارد المالية المخصصة للبحث العلمي في الجامعات اليمنية ضئيلة جداً لذلك لا تفي بالاحتياجات الأساسية لإتمام عملية البحث العلمي، فكيف إذا كان مطلوب منها أن تغطي نفقات الأجهزة والمعدات والمواد ونفقات إجراءات البحث.

- بلغ المتوسط الحسابي العام لفقرات هذا المجال (٤,٢٩)، ويعد أعلى متوسط حسابي بين المجالات، فضلا عن المتوسط العام البالغ (٤,١٤). وذلك لأن الجانب المالي هو حجر الأساسي في عملية البحث العلمي؛ لذا فكل المعوقات التي تتصل بهذا الجانب تؤدي إلى الإحجام عن إجراء البحوث، وتشكل عائقاً كبيراً يعوق عضو هيئة التدريس عن أداء الوظيفة الثانية من وظائف الجامعة وهي وظيفة البحث العلمي.

٢. **مجال المعوقات الإدارية:** اشتمل هذا المجال على (١٧) فقرة، ويبين الجدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال مرتبة تنازلياً.

جدول رقم (٤): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على فقرات مجال المعوقات الإدارية مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٢٩	عدم وضع إستراتيجية شاملة للبحث العلمي على مستوى الجامعة والكليات.	٤,٥٢	,٦٦	عالية جداً
٢	٣٠	إفتقار الجامعة لخطة بحثية تتبنى المشكلات المرتبطة بالمجتمع.	٤,٥٠	,٧٢	
٣	١٦	انشغال عضو هيئة التدريس بالمناصب الإدارية.	٤,٤٩	,٧٠	عالية
٤	٢٠	ضعف التواصل مع مراكز البحوث العلمية على المستوى المحلي أو الإقليمي أو العالمي.	٤,٤٩	,٦٢	
٥	٣١	التعقيدات الإدارية في تحكيم ونشر البحوث العلمية.	٤,٤٥	,٧٠	

الرتبة	رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٦	١٨	التعقيدات الإدارية في نظام الترقيات.	٤,٤١	,٧٦	
٧	١٧	الافتقار إلى المعامل والمختبرات اللازمة لإجراء البحوث التطبيقية.	٤,٣٥	,٧٧	
٨	٢٢	عدم توافر الدوريات والمجلات في مكتبات الجامعة بشكل كافٍ.	٤,٢٥	,٨٠	
٩	٢٨	عدم توافر الكتب العربية والأجنبية في مكتبات الجامعة بشكل كافٍ.	٤,٢٣	,٨٦	
١٠	٣٢	بطء إجراءات التقويم للبحوث المرسلة للنشر.	٤,٢٢	,٩٦	
١١	٢٤	عدم توافر قواعد المعلومات البحثية ومراكز البحوث في الجامعة.	٤,١٩	,٩٥	
١٢	١٩	صعوبة إجراءات النشر في المجلات المحكمة عالمياً.	٤,١٥	,٩٥	
١٣	٢٣	عدم توفير أوراق المؤتمرات البحثية في مكتبة الجامعة.	٤,١٥	,٨٦	
١٤	٢٦	الافتقار إلى مكتبة مهيأة تقنياً تفيد عضو هيئة التدريس في إجراء البحوث.	٤,١٤	,٨١	
١٥	٢٥	ضعف مشاركة أعضاء هيئة التدريس في المؤتمرات والندوات والورش العلمية في الخارج وضعف تنظيمها في الداخل.	٤,١٢	,٨٧	
١٦	٢٧	بطء الإجراءات الإدارية التي تؤدي إلى ضعف الانتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس.	٣,٨١	١,١١	
١٧	٢١	عدم عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس لإكسابهم مهارات البحث العلمي وتقنية المعلومات.	٣,٦٥	١,٠٥	
المتوسط العام للمجال			٤,٢٤	٠,٨٣	عالية

يبين الجدول ما يلي: – حصلت الفقرتان ذواتا الرتب (١– ٢) على درجة (عالية جداً)، وتُشكّلان ما نسبته (١٢٪) من بين فقرات هذا المجال وقد تراوحت متوسطاتهما الحسابية بين (٤,٥٢–٤,٥٠).

– حصلت الفقرات ذوات الرتب (٣– ١٧) على درجة (عالية)، تُشكّل ما نسبته (٨٨٪) من بين فقرات هذا المجال، وقد تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٤,٤٩– ٣,٦٥).

- حصلت الفقرة رقم (٢٩) التي تنص على: (عدم وضع إستراتيجية شاملة للبحث العلمي على مستوى الجامعة والكليات) على الرتبة الأولى من بين رتب فقرات هذا المجال، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٥٢)، وانحراف معياري (٠,٦٦)، وتعزى هذه النتيجة إلى أن الجامعات اليمنية منذ أنشئت إلى الآن تفتقر لإستراتيجية واضحة وشاملة للبحث العلمي، وهذا بدوره يفقد أعضاء هيئة التدريس نشاطهم ودافعيتهم للبحث والإبداع.
- حصلت الفقرة رقم (٢١) التي تنص على: (عدم عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس لإكسابهم مهارات البحث العلمي وتقنية المعلومات)، على الرتبة الأخيرة من بين رتب فقرات هذا المجال، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٥)، وانحراف معياري (١)، وهي رتبة عالية أيضا، ويعزى ذلك إلى قلة أو انعدام المخصصات المالية التي تقدمها الجامعة لمثل هذه الدورات التدريبية المهمة هذا من جانب، ومن جانب آخر عدم إدخال هذه الدورات كمعايير اساسية في عملية ترقية عضو هيئة التدريس.
- بلغ المتوسط الحسابي العام لفقرات هذا المجال (٤,٢٤) ويأتي في الرتبة الثانية بعد المتوسط الحسابي لمجال (المعوقات المالية) البالغ (٤,٢٩)، كما أنه أعلى من المتوسط العام لجميع المجالات البالغ (٤,١٤). وترجع هذه النتيجة إلى أهمية الجانب الإداري وأثر معوقاته التي قد تعوق عضو هيئة التدريس وتمنعه من إتمام عملية البحث نتيجة لكثير من الصعوبات والتعقيدات الإدارية التي يوجهها في الجامعة.

٣. **مجال المعوقات الاجتماعية:** شمل هذا المجال (١٧) فقرة، ويبين الجدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال مرتبة تنازلياً.

جدول رقم (٥): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على فقرات مجال المعوقات الاجتماعية مرتبة تنازلياً.

الرتبة	رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٣٦	الإفتقار إلى ثقافة مجتمعية تعي أهمية البحث العلمي في دراسة المشكلات.	٤,٥٩	,٥٨	عالية جداً
٢	٤٣	سيادة ثقافة اتخاذ القرارات المهمة في المجتمع بصورة ارتجالية دون إجراء دراسات علمية.	٤,٤٧	,٧٣	عالية
٣	٣٨	ضعف التنسيق بين الباحثين من أعضاء هيئة التدريس والجهات المستفيدة.	٤,٤١	,٧٨	

الرتبة	رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٤	٣٧	غياب التعاون بين الجامعة والقطاع الخاص في مجال البحث العلمي.	٤,٣٨	,٧٧	
٥	٣٥	قلة التواصل العلمي بين أعضاء هيئة التدريس من خلال المؤتمرات والندوات وورش العمل.	٤,٣٦	,٨٣	
٦	٣٣	الإنفصال بين الجامعة والمؤسسات الانتاجية في المجتمع.	٤,٣٢	,٧٥	
٧	٤٥	انشغال عضو هيئة التدريس بأمور الحياة اليومية والمشكلات الاجتماعية.	٤,٣٢	,٨٢	
٨	٣٤	إغفال المجتمع تميز الناشطين في مجال البحث العلمي عمليا عن غيرهم.	٤,٢٩	,٧٥	
٩	٤٨	قلة التعاون بين الجامعة والجهات المعنية المستفيدة من البحث العلمي.	٤,٢٦	,٧٧	
١٠	٤٤	عدم توافر المناخ العلمي المناسب للبحث العلمي الأكاديمي في المجتمع.	٤,٠٩	,٩٠	
١١	٤٧	عدم وجود قوانين خاصة بحماية النتاجات العلمية وتسجيل براءات الاختراع للباحثين.	٣,٩٥	,٩٠	
١٢	٣٩	قلة تقدير المجتمع للجهود المبذولة في البحوث العلمية والنتائج التي يتم التوصل إليها.	٣,٩٣	١,٠٤	
١٣	٤٦	عدم وجود آلية لتطبيق البحوث الجامعية في مختلف قطاعات الدولة الإنمائية.	٣,٨٤	١,٠٠	
١٤	٤٠	ضعف التنسيق والتواصل مع المؤسسات المعنية بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية في المجتمع.	٣,٨٢	,٩٢	
١٥	٤٢	غياب الحرية الأكاديمية في الجامعة والمجتمع.	٣,٥٢	,٩٧	
١٦	٤٩	عدم ربط البحث العلمي بحاجات المجتمع.	٣,٣٨	١,٢٨	متوسطة
١٧	٤١	عدم رغبة أعضاء هيئة التدريس في إجراء البحوث المشتركة.	٢,٦٦	١,١٩	
المتوسط العام للمجال			٤,٠٣	٠,٨٨	عالية

يبين الجدول ما يلي: – حصلت الفقرة ذات الرتبة رقم (١) على درجة (عالية جداً)، بنسبة (٦٪) من بين فقرات هذا المجال وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٥٩).

- حصلت الفقرات ذات الرتب (٢– ١٥) على درجة (عالية)، وتُشكّل ما نسبته (٨٢٪) من بين فقرات هذا المجال وقد تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٤,٤٧- ٣,٥٢).
- حصلت الفقرتان ذواتا الرتب (١٦– ١٧) على درجة (متوسطة)، وتُشكّلان ما نسبته (١٢٪) من بين فقرات هذا المجال، وقد تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٣,٣٨– ٢,٦٦).
- حصلت الفقرة رقم (٣٦) التي تنص على: (الافتقار إلى ثقافة مجتمعية تعي أهمية البحث العلمي في دراسة المشكلات) على الرتبة الأولى من بين رتب فقرات هذا المجال بمتوسط حسابي بلغ (٤,٥٩)، وانحراف معياري (٠,٥٨)، وتعزى هذه النتيجة إلى غياب دور الجامعة في توعية أفراد المجتمع بأهمية العلم والبحث العلمي في تقدم المجتمعات ورقيها، ودوره في حل مشكلات المجتمع المختلفة وتحقيق التنمية الشاملة فيه؛ لذا فقد جاءت هذه الفقرة لتمثل عائقا اجتماعيا تعوق عضو هيئة التدريس عن البحث العلمي لأنه يدرك أن نتائجه التي سيتوصل إليها من خلال عملية البحث لن يتم تطبيقها والاستفادة منها؛ لأن المجتمع لا يؤمن بأهمية البحث العلمي ونتائجه.
- حصلت الفقرة رقم (٤١) التي تنص على: (عدم رغبة أعضاء هيئة التدريس في إجراء البحوث المشتركة)، على الرتبة الأخيرة من بين رتب فقرات هذا المجال بمتوسط حسابي بلغ (٢,٦٦)، وانحراف معياري (١,١٩)، وهذا يرجع إلى عدم تشجيع الجامعة لمثل هذه البحوث، وعدم حث أعضاء هيئة التدريس لمعالجة مشكلات المجتمع المختلفة من خلال فريق عمل يشترك فيه باحثون من الجامعة وباحثون من الجهات المستفيدة من البحث، وبهذا تحقق نوع من الشراكة المجتمعية مع تلك الجهات وتستفيد منها في جانب تمويل هذه البحوث.
- بلغ المتوسط الحسابي العام لفقرات هذا المجال (٤,٠٣)، وكان ترتيبه الثالث بين مجالات الدراسة كاملة. وهذه نتيجة معقولة إذ يمثل هذا المجال جانباً مهماً يأتي بعد المجال المالي والمجال الإداري من المعوقات؛ لذا فإن وجود المعوقات الاجتماعية يعوق عضو هيئة التدريس عن الحصول على كثير من المميزات التي يمكن أن يحصل عليها من المجتمع بقطاعاته المختلفة (العام والخاص والمختلط)، إذ أن المجتمع بكل ما فيه من قطاعات حكومية أو خاصة أو مختلطة يعدّ بيئة خصبة للمشكلات والصعوبات والعوائق الواقعية التي تحث الباحثين لدراستها والتوصل إلى الحلول المناسبة لها، فضلا عن الاستفادة من المجتمع في تقديم الدعم المادي والمعنوي للباحثين وتسهيل عملية البحث.

٤. مجال المعوقات الذاتية: شمل هذا المجال (٩) فقرات، ويبين الجدول رقم (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال مرتبة تنازلياً.

جدول رقم (٦): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على فقرات مجال المعوقات الذاتية مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٥٣	الضغوط الناتجة عن الأعباء التدريسية أو الأعمال الإدارية.	٤,٥٦	,٦١	عالية جداً
٢	٥١	الشعور بعدم جدوى البحوث العلمية إلا لأغراض الترقية فقط.	٤,٤٧	,٧١	عالية
٣	٥٧	افتقار عضو هيئة التدريس للغات الأجنبية التي تصدر بها الدوريات.	٤,٠٥	,٩١	
٤	٥٢	قلة المناقشات العلمية (السمنار) في كثير من الأقسام في كليات الجامعة.	٤	١,٠٢	
٥	٥٤	الافتقار الى عوامل التشجيع والحفز لإجراء البحوث العلمية.	٤	,٩٦	
٦	٥٥	شعور عضو هيئة التدريس بالإحباط لعدم الاهتمام بالجانب التطبيقي للبحوث التي يتم إنجازها.	٣,٩٧	,٩٦	
٧	٥٦	قلة اهتمام عضو هيئة التدريس بمتابعة الجديد والمعاصر في مجال تخصصه.	٣,٩١	١,١٠	
٨	٥٨	الضغوط الناتجة من كثرة الأعباء والالتزامات الشخصية لعضو هيئة التدريس.	٣,٣٥	١,٢٦	متوسطة
٩	٥٠	ضعف مهارات البحث العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس.	٣,١٧	١,١٤	
المتوسط العام للمجال			٣,٩٤	٠,٩٦	عالية

يبين الجدول ما يلي: – حصلت الفقرة ذات الرتبة (١) على درجة (عالية جداً)، بنسبة (١١٪) من بين فقرات هذا المجال وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٥٦).

— حصلت الفقرات ذات الرتب (٢– ٧)، على درجة (عالية)، وتُشكّل ما نسبته (٦٧٪) من بين فقرات هذا المجال وقد تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٤,٤٧– ٣,٩١).

- حصلت الفقرتان ذواتا الرتب (٨– ٩) على درجة (متوسطة)، وتُشكّلان ما نسبته (٢٢٪) من بين فقرات هذا المجال وقد تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٣,٣٥– ٣,١٧).

- حصلت الفقرة رقم (٥٣) التي تنص على: (الضغوط الناجمة من الأعباء التدريسية أو الأعمال الإدارية) على الرتبة الأولى من بين رتب فقرات هذا المجال بمتوسط حسابي بلغ (٤,٥٦)، وانحراف معياري (٠,٦١)، وتعزى هذه النتيجة إلى أن الضغوط الناجمة عن الاعباء التدريسية أو الإدارية أو الاثنتين معا يشكلان ضغطا على عضو هيئة التدريس فلا يجد الوقت الكافي لإجراء البحوث والدراسات العلمية؛ لأن هذه البحوث تحتاج وقتاً وجهداً وهذا ما يفقده عضو هيئة التدريس الذي أنهكته الجداول الدراسية التي تفوق طاقته، فضلا عن الأعمال الإدارية التي يضيع معها أغلب الوقت والجهد.

- حصلت الفقرة رقم (٥٠) التي تنص على: (ضعف مهارات البحث العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس) على الرتبة الأخيرة من بين رتب فقرات هذا المجال بمتوسط حسابي بلغ (٣,١٧)، وانحراف معياري (١,١٤)، وبتقدير عام متوسط، وهذه نتيجة معقولة على الرغم من عدم رغبة كثير من أعضاء هيئة التدريس في الاعتراف بهذه الحقيقة إلا أن غياب الدورات التدريبية اللازمة لإكساب أعضاء هيئة التدريس المهارات البحثية يؤدي إلى ضعف مهارات البحث العلمي لديهم، وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة الأخيرة التي جاءت في مجال المعوقات الإدارية التي تنص على: (عدم عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس لإكسابهم مهارات البحث العلمي وتقنية المعلومات).

- بلغ المتوسط الحسابي العام لفقرات هذا المجال: (٣,٩٤)، ويعد أقل المتوسطات الحسابية بالنسبة لمجالات الدراسة، حيث احتل الرتبة الأخيرة من بين مجالات الدراسة الأربعة. وهذه نتيجة معقولة إذ جاءت المعوقات الذاتية في الترتيب الأخير لأنها ناتجة عن كل المعوقات السابقة: (المالية والإدارية والاجتماعية)، فإذا تم التخلص والقضاء على تلك المعوقات يتم التخلص على المعوقات الذاتية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في معوقات البحث العلمي في جامعة تعز كما يدركها أعضاء هيئة التدريس تعزى للمتغيرات المستقلة الآتية: (الجنس، والكلية، والرتبة الأكاديمية)؟

١. الجنس: لمعرفة أثر متغير الجنس تم استخدام اختبار (ت)، كما هو موضح في الجدول رقم (٧).

جدول رقم (٧): نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس لكل مجال من مجالات الدراسة والمجموع الكلي حسب متغير الجنس

الرقم	المجال	مستوى المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	المعوقات المالية.	ذكور	٩٧	٤,٢٧	,٥٠	- ١,٣٩	,١٦٥
		إناث	٧٦	٤,٤٥	,٤٥		
٢	المعوقات الإدارية.	ذكور	٩٧	٤,٢٢	,٥٤	- ١,٢٢	,٢٢٥
		إناث	٧٦	٤,٣٩	,٥٤		
٣	المعوقات الاجتماعية.	ذكور	٩٧	٤,٠١	,٥٢	- ١,٢٥	,٢١٥
		إناث	٧٦	٤,١٨	,٥٩		
٤	المعوقات الذاتية	ذكور	٩٧	٣,٣٩	,٦١	- ٠,٥٢	,٦٠٤
		إناث	٧٦	٤,٠١	,٥٤		
المجموع الكلي		ذكور	٩٧	٤,١٣	,٤٨	- ١,٢٨	,٢٠٤
		إناث	٧٦	٤,٢٩	,٥٠		

يوضح الجدول ما يلي: – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) لاستجابات أعضاء هيئة التدريس، وفقاً لمتغير الجنس بالنسبة للأداة كاملة أو مجالاتها الفرعية الأربعة، وهذا يدل على أن جميع أفراد العينة يواجهون معوقات البحث العلمي بالدرجة نفسها بغض النظر عن جنسهم فهو واقع يواجهه الجميع ويؤثر سلبا عليهم، ويعوق عملية البحث العلمي عندهم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من: محيسن (٢٠١١)، والصوينع (٢٠١١)، الشماسي والمجيدل (٢٠١٠).

٢. الكلية: لمعرفة أثر متغير الكلية تم استخدام اختبار (ت)، كما هو موضح في الجدول رقم (٨).

جدول رقم (٨): نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس لكل مجال من مجالات الدراسة والمجموع الكلي حسب متغير الكلية

الرقم	المجال	مستوى المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	المعوقات المالية.	علمية	٧٥	٤,٢٢	,٥١	- ١,٣٥	,١٧٩
		إنسانية	٩٨	٤,٣٤	,٤٩		
٢	المعوقات الإدارية.	علمية	٧٥	٤,٠٧	,٥٦	- ٢,٩٤	❖,٠٠٤
		إنسانية	٩٨	٤,٣٥	,٥١		
٣	المعوقات الاجتماعية.	علمية	٧٥	٣,٩٥	,٥٠	- ١,٣٥	,١٧٨
		إنسانية	٩٨	٤,٠٩	,٥٥		
٤	المعوقات الذاتية.	علمية	٧٥	٣,٩٦	,٥٧	- ,٢٩	,٧٦٨
		إنسانية	٩٨	٣,٩٣	,٦٢		
المجموع الكلي		علمية	٧٥	٤,٠٦	,٤٩	- ١,٦٩	,٠٩٣
		إنسانية	٩٨	٤,٢٠	,٤٧		

يوضح الجدول ما يلي: – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) لاستجابات أعضاء هيئة التدريس، وفقاً لمتغير الكلية بالنسبة للأداة كاملة ومجالاتها الفرعية: (الأول، والثالث، والرابع)، وهذا يدل على أن جميع الكليات العلمية والإنسانية تعاني من المعوقات نفسها بشكل عام ومن المعوقات المالية والاجتماعية والذاتية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من: الأغبري والمشرف (٢٠١٢)، محيسن (٢٠١١)، وشماسي والمجيدل (٢٠١٠)، والشرماني (٢٠٠٨).

— توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) لاستجابات أعضاء هيئة التدريس، وفقاً لمتغير الكلية على المجال الثاني، وهو المجال المتعلق بالمعوقات الإدارية، تعزى لمتغير الكلية، لصالح الكليات الإنسانية، حيث بلغ متوسط أداء أعضاء هيئة التدريس للكليات الإنسانية (٤,٣٥)، بينما بلغ متوسط أداء أعضاء هيئة التدريس للكليات العلمية (٤,٠٧).

٣. **الرتبة الأكاديمية:** لمعرفة أثر متغير الرتبة الأكاديمية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول رقم (٩) يوضح ذلك.

جدول رقم (٩): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لمعوقات البحث العلمي في جامعة تعز كما يدركها أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير الرتبة الأكاديمية

الرتبة الأكاديمية	العدد	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري	المجال الأول	المجال الثاني	المجال الثالث	المجال الرابع	الأداة كاملة
المدرس	٢٩	المتوسط الحسابي	٤,٥٨	٤,٥٢	٤,٠٩	٤,٠٥	٤,٣٧
		الانحراف المعياري	,٣٧	,٥٠	,٦٥	,٦٨	,٤٦
أستاذ مساعد	٧٦	المتوسط الحسابي	٤,٢٠	٤,١٦	٣,٩٦	٣,٨٥	٤,٠٦
		الانحراف المعياري	,٥٢	,٥٧	,٥٠	,٦٠	,٤٨
أستاذ مشارك	٤٣	المتوسط الحسابي	٤,٣٩	٤,٣٥	٤,١٥	٤,٠٨	٤,٢٦
		الانحراف المعياري	,٤٩	,٥٥	,٦٠	,٥٩	,٥٠
أستاذ	٢٥	المتوسط الحسابي	٤,٤١	٤,٢٦	٤,٠٨	٤,٠٤	٤,٢١
		الانحراف المعياري	,٣٥	,٣٤	,٤٣	,٥١	,٣٦

يلاحظ من الجدول وجود فروق بين المتوسطات الحسابية الخاصة بمعوقات البحث العلمي في جامعة تعز كما يدركها أعضاء هيئة التدريس، وفقاً لمتغير الرتبة الأكاديمية، وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق بين المتوسطات تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما هو مبين في الجدول رقم (١٠).

جدول رقم (١٠): نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أعضاء هيئة التدريس حسب متغير الرتبة الأكاديمية لكل مجال من مجالات الدراسة والمجموع الكلي

الرقم	المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
١	المعوقات المالية	بين المجموعات	٢,٠٠١	٣	,٦٦٧	٢,٧٩٢	,٠٤٣*
		داخل المجموعات	٣٠,٨٢٦	١٢٩	,٢٣٩		
		الكلي	٣٢,٨٢٧	١٣٢			
٢	المعوقات الإدارية	بين المجموعات	١,٦١٤	٣	,٥٣٨	١,٨٥٣	,١٤١
		داخل المجموعات	٣٧,٤٦٤	١٢٩	,٢٩		
		الكلي	٣٩,٠٧٩	١٣٢			

الرقم	المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
٣	المعوقات الاجتماعية	بين المجموعات	١,١١٧	٣	,٣٧٢	١,٣٣٥	,٢٦٦
		داخل المجموعات	٣٥,٩٧١	١٢٩	,٢٧٩		
		الكلي	٣٧,٠٨٨	١٣٢			
٤	المعوقات الذاتية	بين المجموعات	١,٤٨٦	٣	,٤٩٥	١,٣٩٣	,٢٤٨
		داخل المجموعات	٤٥,٨٦٣	١٢٩	,٣٥٦		
		الكلي	٤٧,٣٤٧	١٣٢			
المجموع الكلي		بين المجموعات	١,٤٦٨	٣	,٤٨٩	٢,١٥٣	,٠٩٧
		داخل المجموعات	٢٩,٣٢٣	١٢٩	,٢٢٧		
		الكلي	٣٠,٧٩١	١٣٢			

يوضح الجدول ما يلي: – توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) لاستجابات أعضاء هيئة التدريس، وفقاً لمتغير الرتبة الأكاديمية على المجال الأول، وهو المجال المتعلق بالمعوقات المالية.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) لاستجابات أعضاء هيئة التدريس، وفقاً لمتغير الرتبة الأكاديمية للأداة كاملة ومجالاتها الفرعية: (الثاني، الثالث، الرابع)، وهذه النتيجة تؤكد أن معوقات البحث العلمي تؤثر بالدرجة نفسها على جميع أعضاء هيئة التدريس وتعوقهم عن البحث العلمي بغض النظر عن رتبتهم الأكاديمية وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من: الأغبري والمشرف (٢٠١٢)، الصوينع (٢٠١١)، محيسن (٢٠١١)، وشماسي والمجيدل (٢٠١٠)، والشرماني (٢٠٠٨).

ولكشف اتجاهات الفروق البعدية بين المتوسطات الحسابية لمتغير الرتبة الأكاديمية بالنسبة إلى مجال المعوقات المالية تم استخدام اختبار(LSD) للمقارنات الثنائية البعدية كما هو موضح في الجدول رقم (١١).

جدول رقم (١١): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات الثنائية البعدية بين المتوسطات لاستجابات أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير المعوقات المالية

الرتبة الأكاديمية	المتوسط الحسابي	أستاذ مساعد	أستاذ مشارك	أستاذ	مدرس
		٤,٢٠	٤,٣٩	٤,٤١	٤,٥٨
أستاذ مساعد	٤,٢٠				
أستاذ مشارك	٤,٣٩	٠,١٩٨			
أستاذ	٤,٤١	٠,٢١٩	٠,٠٢٠		
مدرس	٤,٥٨	*٠,٣٨٢	٠,١٨٤	٠,١٦٣	

يبين الجدول ما يلي: – توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس في جامعة تعز وفقاً لمتغير الرتبة الأكاديمية بين رتبتي الأستاذ المساعد والمدرس، لصالح رتبة المدرس، وترجع هذه النتيجة إلى أن المدرس مازال في مرحلة الدراسة والبحث؛ لذا فمعوقات البحث العلمي أكثر تأثيرا فيه وفي دراسته فهو يعيش في حالة قلق الدراسة والبحث أكثر من الأستاذ المساعد الذي قد أنهى هذه الفترة وتخلّص من قلق الدراسة والبحث في أثناء دراسته العلمية.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث:

ما سبل التغلب على معوقات البحث العلمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة تعز؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل إجابات أعضاء هيئة التدريس عن السؤال المفتوح المتعلق بسبل التغلب على معوقات البحث العلمي من وجهة نظرهم وقد تم التوصل إلى النتائج الآتية:

أولاً: المعوقات المالية:

١. توفير الإمكانات المادية والبشرية اللازمة لإجراء البحوث والدراسات العلمية.
٢. البحث عن مصادر جديدة لتمويل البحث العلمي كالاستفادة من نفقات التعليم الموازي وتعليم النفقة الخاصة.
٣. إعفاء أعضاء هيئة التدريس العاملين في الجامعة من رسوم النشر لبحوثهم.
٤. توفير حوافز ومكافآت للإنجازات البحثية المميزة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة.

٥. تشجيع مشاركة القطاع الخاص في دعم البحث العلمي في الجامعة وتمويله.
٦. توفير الدعم المادي والتسهيلات لعضو هيئة التدريس من قبل الجامعة والجهات المختصة.
٧. اعتماد موازنات مالية وبنية تحتية فنية وعلمية وإمكانات متنوعة للبحث العلمي بالجامعة.

ثانيًا: المعوقات الإدارية:

١. وضع إستراتيجية شاملة للبحث العلمي على مستوى الجامعة والكليات.
٢. إعداد خطط بحثية لكل كلية في الجامعة ليتم من خلالها ربط البحوث العلمية بالتنمية وحاجات المجتمع.
٣. تسهيل عمليتي تحكيم البحوث ونشرها في المجلات العلمية.
٤. التشجيع على المشاركة في المؤتمرات والندوات العلمية في الداخل والخارج.
٥. توفير المتطلبات الضرورية اللازمة للبحث العلمي: (المراجع، والمصادر الحديثة المتعددة التقنيات، والدوريات والمجلات العلمية، والتجهيزات المكتبية، وخدمة الانترنت، والمختبرات والمعامل، والفنيين المساعدين .....الخ.).
٦. تسهيل عملية التفرغ العلمي لأعضاء هيئة التدريس لإجراء البحوث والدراسات العلمية.
٧. تشجيع البحوث المشتركة بين أعضاء هيئة التدريس.
٨. إنشاء مراكز بحثية في الجامعة وربطها بشبكات الاتصالات الإلكترونية وبالمراكز البحثية العربية والعالمية.

ثالثاً: المعوقات الاجتماعية:

١. قيام الجامعة بعمل برامج توعوية لأفراد المجتمع بأهمية البحث العلمي ودوره في تطوير المجتمع.
٢. حث وسائل الإعلام على توعية أفراد المجتمع بأهمية العلم والبحث العلمي ودوره في تقدم المجتمعات وازدهارها مع ضرب أمثلة لذلك.
٣. توفير الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس.
٤. تشجيع البحوث الجماعية التي يشترك فيها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة والقطاع الخاص في المجتمع.
٥. التنسيق والتواصل مع المؤسسات المعنية بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية في المجتمع.

٦. التواصل والتعاون بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعة والجهات المستفيدة من البحث العلمي: (الوزارات، والشركات، والقطاع الخاص، والمؤسسات).
٧. إنشاء صناديق مشتركة بين الجامعة والمجتمع لدعم البحث العلمي والإنفاق عليه.

رابعاً: المعوقات الذاتية:

١. تخفيف النصاب التدريسي لأعضاء هيئة التدريس.
٢. تشجيع أعضاء هيئة التدريس على إجراء البحوث العلمية من خلال اعتماد مكافآت وحوافز للمبدعين في مجال البحث العلمي منهم.
٣. الإسهام في تذليل الصعوبات كافة التي تعترض أعضاء هيئة التدريس في أثناء عملية البحث.
٤. الدعم المادي للنتائج التي يتوصل إليها عضو هيئة التدريس في بحثه من خلال قيام الجامعة بتسويقها للقطاع الخاص والجهات المستفيدة منها.
٥. تكريم أعضاء هيئة التدريس المتميزين الذين كان لبحوثهم العلمية دورٌ في خدمة المجتمع وحل مشكلاته.
٦. أن تعمل الجامعة على احتساب العمل البحثي كجزء من نصاب عضو هيئة التدريس الجامعي.

التوصيات: من خلال النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة نوصي بما يأتي:

- توفير الدعم المادي والمعنوي لأعضاء هيئة التدريس لإجراء البحوث العلمية.
- توفير المناخ العلمي المناسب للبحث وما يستلزمه من مراجع وخدمات فنية وخدمات الحاسوب الإنترنت، ومعدات وأجهزة وغيرها من مصادر علمية.
- عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس للاطلاع على الجديد في البحث العلمي واستخدام التقنيات الحديثة.
- تشجيع البحوث الجماعية.
- التواصل والتعاون بين الجامعة والجهات المستفيدة من نتائج البحوث العلمية.
- وضع إستراتيجية شاملة للبحث العلمي في الجامعة.

- إعداد خطط بحثية لكل كلية في الجامعة ليتم من خلالها ربط البحوث العلمية بالتنمية وحاجات المجتمع.

المقترحات:

- إجراء دراسات مماثلة في جامعات حكومية وخاصة.
- إجراء دارسة مقارنة بين الجامعات الخاصة والجامعات الحكومية حول معوقات البحث العلمي وسبل التغلب عليها.

المراجع العربية:

الأغبري، عبدالصمد والمشرف، فريدة. (٢٠١٢). واقع البحث العلمي في ضوء بعض المتغيرات بكليتي المعلمين بالمنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية، (دراسة ميدانية)، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد ٤، المجلد ١٣، ٤٥٨ – ٥١٠.

التل، سعيد وآخرون. (١٩٩٧). قواعد التدريس في الجامعة دليل عمل لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي، عمان: دار الفكر.

الذيفاني، عبدالله. (٢٠١٣). محرراً في (الدور التنموي لجامعة تعز وانعكاساته على التنمية الاقتصادية والاجتماعية لمحافظة تعز)، مركز البحوث ودراسات الجدوى، تعز، الجمهورية اليمنية.

سفيان، توفيق والحوشبي، منصور. (٢٠٠٨). واقع البحث العلمي في الجامعات اليمنية، ندوة البحث العلمي ومشكلاته في الجمهورية ليمنية، المنعقدة بتاريخ ٢٧/ فبراير/٢٠٠٨م، الجمهورية اليمنية، مؤسسة السعيد للعلوم والثقافة.

الشرماني، على محمد. (٢٠٠٨). معوقات البحث العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء: الجمهورية اليمنية.

شماسي، سالم والمجيدل، عبدالله. (٢٠١٠). معوقات البحث العلمي في كلية التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، (دراسة ميدانية – كلية التربية بصلالة أنموذجا)، مجلة جامعة دمشق، العدد (الأول + الثاني)، المجلد السادس والعشرون، دمشق، سوريا.

الصوينع، خلود بنت عثمان. (٢٠١١). معوقات البحث العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، رسالة ماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم التربية، المملكة العربية السعودية.

عباس، هارون محمود. (٢٠١٣). أنموذج مقترح لتوجيه البحث العلمي في جامعة القدس المفتوحة في ضوء متطلبات التنمية الشاملة في فلسطين، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة تعز، الجمهورية اليمنية.

العريقي، آمال عبدالوهاب (٢٠١٤). نماذج من التجارب العالمية والإقليمية في مجال الشراكة بين القطاع الخاص والمؤسسات البحثية، ورقة عمل مقدمة للورشة الموسومة بـ: أسس

ومبادئ الشراكة بين القطاع الخاص ومؤسسات البحث العلمي، المنعقدة في الفترة من ١٢ – ١٣ إبريل ٢٠١٤ .

عيسى، محمد وأبو المعاطي، وليد. (٢٠١١). تقويم برامج الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة، مجلة بحوث التربية النوعية، العدد التاسع، جامعة المنصورة، مصر.

الكبيسي، عبدالواحد والراوي، عادل. (٢٠١٠). الانتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الأنبار من البحوث العلمية ومعوقاته للتخصصات الإنسانية من بحوث مؤتمر إستراتيجية البحث العلمي في الوطن العربي، المنعقد في الفترة من ١٦ – ١٨ اكتوبر – ٢٠١٠م، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، العراق.

محيسن، عون عوض. (٢٠١١). المعوقات الشخصية وغير الشخصية للبحث العلمي كما يدركها أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية بغزة، ورقة مقدمة للمؤتمر العلمي الأول "البحث العلمي مفاهيمه، أخلاقياته، توظيفه"، المنعقد في الجامعة الإسلامية بغزة، في الفترة من ١٠ – ١١/ مايو ٢٠١١.

النظاري، محمد. (٢٠١٣). البحث العلمي في جامعة تعز، في الذيفاني (محرراً)، الدور التنموي لجامعة تعز وانعكاساته على التنمية الاقتصادية والاجتماعية لمحافظة تعز، مركز البحوث ودراسات الجدوى، تعز، الجمهورية اليمنية.

اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية بجامعة نجران نحو استخدام التعلم

د. علي أحمد محمد سالمان
أستاذ مساعد التربية المقارنة والإدارة التعليمية- قسم مهارات تطوير الذات
عمادة السنة التحضيرية -جامعة نجران

أ. محمد عمر السيد أمين
محاضر مناهج وطرق التدريس
قسم مهارات تطوير الذات
عمادة السنة التحضيرية -جامعة نجران

ملخص الدراسة:

هدف البحث الحالي إلى معرفة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية بجامعة نجران نحو استخدام التعلم النقال في التدريس، وقد استخدم البحث المنهج الوصفي من خلال تصميم أداة لجمع البيانات تمثلت في استبانة مكون من ٣٦ عبارة موزعة على أربع محاور؛ وقد استخدم البحث عينة مكونة من (٧٥) من أعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضرية، وقد أسفرت النتائج إلى أن متوسط استجابة أعضاء هيئة التدريس على مقياس الاتجاه نحو استخدام التعلم النقال بلغ (٣,٣٣) (إلى حد ما) وهذه الاتجاهات لا تختلف باختلاف التخصص او عدد سنوات الخبرة او الدرجة العلمية او الجنس.

الكلمات المفتاحية: التعلم النقال – الاتجاه – السنة التحضيرية.

المقدمة:

إن المتتبع لأوضاع النظم التعليمية عبر العصور المختلفة، يرى أن التعليم لم يكن في أي عصر من العصور أو حقبة من الزمن، بمنأى عن الظروف المجتمعية المحيطة به، فالنظام التعليمي يتأثر بكل ما يدور في المجتمع من أحداث وتغيرات. والمجتمعات المعاصرة تشهد تحديات عديدة فرضت نفسها على طبيعة الحياة، ومن أبرز هذه التحديات ما تشهده تلك المجتمعات من تقدم في تقنيات المعلوماتية والاتصالات الحديثة، والتي أسهمت في تغيير طبيعة الحياة وشكل المؤسسات ... ومن بينها المؤسسات التعليمية على نحو جذري.

وانتشار تقنيات المعلومات ممثلة في الهواتف الخلوية والحواسيب والإنترنت، وملحقاتهما من البرامج والوسائط المتعددة بالعملية التدريسية، بين طلاب الجامعات من أنجح الوسائل لإيجاد مثل هذه البيئات الثرية والأنظمة التعليمية الغنية بمصادر التعلم والتعليم، والتدريب والنمو والتطور الذاتي، بما يحقق احتياجات الطلبة واهتماماتهم، وتعزيز دافعيتهم من جهة وخدمة العملية التعليمية، والارتقاء بمخرجاتها من جهة أخرى (العلي، ٢٠٠٤).

حيث تعد تقنيات التواصل النقالة من أكثر مظاهر التكنولوجيا انتشارا في أيامنا هذه، ولذلك فهي من أكثر الأدوات التي يمكن أن تستخدم في عملية التعلم النقال بحيث إنها تستطيع أن تقدم العديد من الخدمات للعملية ككل، ومن هذه الخدمات: الدخول إلى الإنترنت، وتصفح المواقع المختلفة، وإرسال واستقبال البريد الإلكتروني، وتبادل الرسائل النصية ورسائل الوسائط المتعددة، وتشغيل الملفات المختلفة وتشغيل الألعاب التعليمية (أمين والحلفاوي، ٢٠٠٨).

ولهذا يعد مفهوم التعلم النقال من أكثر المفاهيم الحديثة التي ظهرت مؤخراً كنتاج رئيس لانتشار وسائل التقنية النقالة المحمولة باليد، أو الموضوعة بالجيب لصغر حجمها مثل الهواتف الذكية ويشترط في هذه الأجهزة أن تكون مزودة بتقنية الاتصالات اللاسلكية والسلكية على حد سواء حتى يسهل تبادل المعلومات بين المتعلمين فيما بينهم من جهة وبين المتعلمين من جهة وبين المتعلمين والمعلم من جهة أخرى (محمد، ٢٠١٣).

ويتيح التعلم النقال للمتعلم إمكانية التواصل السريع مع شبكة المعلومات في أي وقت وأي مكان، ويمكن للمتعلم الاطلاع على أحدث ما توصل إليه مجال تخصصه وتعلمه بسهولة ويسر، كما أنه يسهل عملية تبادل المعلومات بين المتعلمين وبعضهم وإرسال استفساراتهم للمعلم من خلال الرسائل القصرية، ويُعدُّ الحجم الصغير للأجهزة التي يتم التعلم

من خلالها أحد أهم ما يميزه ويسهل عملية التعلم من خلالها كما أن أسعار تلك الأجهزة منخفضة نسبيا وفي متناول معظم الطالب (الشرقاوي والطباخ، ٢٠١٣).

ومن هنا كان لابد للتربويين من وقفة لغرض النظر في إمكانية الاستفادة من هذه التقنية الحديثة للأغراض التربوية والتعليمية ومحاولة تذليل بعض الصعوبات والمشكلات التي تواجه الطلبة في أثناء عملية التعلم؛ ولتكون عوناً للمدرسين في عملهم من خلال استغلال هذا الهاتف النقال لتقديم معلومات تعزيزية إضافية توضيحية عن المادة التي يتم دراستها خلال المحاضرات الاعتيادية .وعليه بدأت عدة محاولات ولو أنها لازالت في بداية الطريق لإجراء بعض الدراسات والبحوث التطبيقية للتعرف على كفاءتها وفاعليتها كمساعد في عملية التدريس.

ولهذا هدفت بعض الدراسات للتعرف على فاعلية التدريس باستخدام التعلم النقال منها دراسة تشين وليفر (Chen & Lever, 2004) والتي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة إيجابية بين الاستخدام المتكرر للهاتف النقّال والإنجاز الدراسي لدى الطلبة أفراد عينة الدراسة.

ودراسة يوسف (٢٠١٤) هدفت إلى قياس فاعلية برنامج قائم على استخدام التعلم النقال لتنمية بعض المفاهيم والمهارات الرياضية لدى طلاب كلية التربية مسار صعوبات التعلم وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج المقترح لتنمية المفاهيم الرياضية لدى طلاب كلية التربية بالدمام مسار صعوبات التعلم وأوصى بأهمية استخدام التعلم النقال المعتمد على الهاتف المحمول في التدريس لطلاب الجامعة وخاصة المقررات العلاجية والإثرائية.

وأشارت نتائج دراسة قام بها كل من ثورنتون وهاوزر (Thornton and Houser, 2005) إلى أن جميع الطلبة المشاركين في الدراسة يمتلكون أجهزة نقّالة، وأن (٩٩٪) من هؤلاء الطلبة يستخدمون أجهزتهم النقّالة في إرسال واستقبال رسائل نصية قصيرة (SMS)، من وإلى زملاء الدراسة تتعلق بمواضيع دراستهم الجامعية، وبمعدل (٢٠٠) رسالة أسبوعياً.

أما دراسة إدريس وإسماعيل (Idrus & Ismail, 2008) فقد أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة قد تقبلوا هذا الأسلوب في التعليم بشكل كبير، وأظهرت أيضاً أن الطلبة تمكنوا من تركيز جهودهم على المواضيع المهمة في المساق والتي ركزت الرسائل النصية عليها، وبينت الدراسة أن أسلوب استخدام الرسائل القصيرة من الأساليب الفعّالة في التعلم عن بُعد، وفي تحفيز الطلبة وتشجيعهم على التعلم.

وقد أجرى موتيولا (Motiwalla, 2007) دراسة استكشافية إلى أن هناك تحسن في أداء الطلبة، وقبول وفهم أفضل لفكرة تكنولوجيا التعلم النقّال.

وقام تشي وآخرون (Che, et al, 2009) بدراسة بعنوان "تعلم اللغة الإنجليزية باستخدام تطبيقات التعلم النقّال في جامعة تشينشي الوطنية التايوانية" وذلك لمعرفة مدى تأثير استخدام أجهزة التعلم النقّالة في فاعلية تطبيق برنامج لتعلم اللغة الإنجليزية، وتكونت عينة الدراسة من (١٨) طالبًا وطالبة في دراسة تجريبية، و(٣٧) طالبًا وطالبة في دراسة تتابعية. وتوصلت الدراسة إلى أن لا بد لأعضاء هيئات التدريس وبكل التخصصات من دمج مفهوم التعلم النقّال مع مفهوم الإنترنت للاستفادة من هذه التقنية. كما توصلت الدراسة إلى أن هناك تحسنًا في تحصيل المتعلمين واستجاباتهم في تعلم اللغة الإنجليزية.

هذا ويمثل اتجاه الطلاب والمعلمين نحو استخدام التقنيات الحديثة حجر الزاوية في نجاح تطبيق هذه الأدوات من عدمه مهما امتلكت وقدمت هذه التقنيات من مميزات فالاتجاه هو مجموعة من الأفكار والمشاعر والإدراكات والمعتقدات التي تدور حول موضوع ما، توجه سلوك الفرد وتحدد موقفه من ذلك الموضوع.

فلا يمكن تصور أن يستخدم المعلم أدوات أو وسائل هو نفسه غير مقتنع بها إما لمعتقدات تدور في ذهنه عن تلك التقنيات الجديدة، أو لعدم إلمامه الكامل بكيفية الاستفادة من تلك التقنيات في حجرة الصف وخارجها ليدعم بها العملية التعليمية أو لمجرد مقاومة التجديد والحداثة.

وقد وجد أن الاتجاهات يمكن أن تجعلنا نتنبأ بمدى إقبال الناس وتبنيهم للتكنولوجيا الحديثة. فقد توصل Anderson وآخرون (٢٠٠١م) بعد دراسة على عدد من المعلمين والمعلمات في مرحلة التعليم الأساسي إلى أن التعليم باستخدام التكنولوجيات الحديثة يمكن أن يزداد حينما تكون لدى الأشخاص اتجاهات إيجابية نحو هذه التكنولوجيا الحديثة.

ولهذا يمكن القول إن نجاح توظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم في التدريس يتوقف على درجة امتلاك المعلمين للمعارف والمهارات اللازمة لاستخدام مستحدثات تكنولوجيا التعليم وكيفية التعامل معها (الغدير، ٢٠١٠).

فتشير دراسة الطخيم (٢٠١٣) والتي هدفت إلى قياس وعي أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود في المملكة العربية السعودية بالتعلم النقال واتجاهاتهم نحوه وتكونت العينة من ٢٦٣ عضو هيئة تدريس بالجامعة وأشارت النتائج إلى أن درجة وعي أعضاء التدريس لمفهوم التعلم النقال على الدرجة الكلية كانت مرتفعة وأظهرت الدراسة إلى أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التعلم النقال جاءت معظمها ضمن درجات الاتجاهات الايجابية وإلى

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهاتهم نحو التعلم النقال تعزي لمتغير الجنس ولصالح الإناث ولمتغير الرتبة الاكاديمية ولصالح من يحملون رتبة أستاذ ولمتغير الخبرة لصالح أعضاء هيئة التدريس الذين تبلغ خبرتهم ٢١ سنة وأكثر.

هذا وقد أشارت دراسة عبدالله (٢٠١٢) وجود اتجاهات إيجابية بدرجة كبيرة لدى معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام التكنولوجيا المعتمدة على الحاسوب في العملية التعليمية بمتوسط حسابي بلغ ٣,٧٩٢.

ودراسة الريماوي وصبري (٢٠١١) والتي هدفت إلى معرفة اتجاهات نحو الحاسوب ومعوقات استخدامه في التعليم لدى معلمي العلوم في المدارس الحكومية في الضفة الغربية واشارت النتائج إلى وجود اتجاهات إيجابية من معلمي العلوم نحو الحاسوب واستخدامه في التعليم كما توصلت لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي العلوم نحو الحاسوب واستخدامه في التعليم تعزي إلى كل من المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة .

بينما أشارت دراسة لال، والجندي (٢٠١٠) والتي هدفت إلى الكشف عن الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى معلمي ومعلمات المدارس الثانوية في ضوء متغيرات التخصص العلمي والخبرة في مجال العمل وحضور ندوات تعليمية في مجال التقنيات حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة لمتغير التخصص العلمي (علوم – آداب) وكذلك الخبرة في مجال العمل وحضور ندوات تعليمية في مجال التقنية نحو التعليم الإلكتروني.

أما دراسة مهدي زاده وزملائه (Mahdizadeh, etal. 2008) فقد هدفت إلى التعرف إلى العوامل التي يمكن في ضوئها تفسير استخدام المعلمين لبيئات التعلم الإلكتروني في التعليم الجامعي. وتكونت عينة الدراسة من (١٧٨) مدرساً في أقسام مختلفة في جامعة (Wageningen) في هولندا، وقام الباحثون بإعداد استبانة للتعرف إلى العوامل المجددة لاستخدام التعليم الإلكتروني. وأوضحت نتائج الدراسة أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس وآراءهم تؤدي الدور الحاسم في استخدام بيئات التعلم الإلكتروني بالجامعات حيث تمثل (٤٣٪) من التباين في متغير استخدام بيئات التعلم الإلكتروني. وأكدت النتائج على أن آراء أعضاء هيئة التدريس حول الأنشطة المطبقة من خلال شبكة المعلومات والتعليم بمساعدة الحاسب الآلي ذات إيجابية. كما أوضحت الدراسة أهمية إدراك أعضاء هيئة التدريس لقيمة فائدة بيئات التعلم الإلكتروني في تحقيق أهداف العملية التعليمية.

وأما دراسة جوبتا وزملائه، (Gupta, 2004) فقد هدفت إلى الكشف عن اتجاهات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة نحو استخدام التعليم الإلكتروني. وحاولت الدراسة

التعرف إلى اتجاهات طلاب الفرقة الثالثة بكلية طب الأسنان وأعضاء هيئة التدريس بالكلية نحو استخدام التعليم الإلكتروني. وتكونت عينة الدراسة من (٦٥) طالباً بالفرقة الثالثة إلى جانب أربعة أفراد من أعضاء هيئة التدريس.. وأوضحت النتائج أيضاً أن ٧٩٪ من الطلاب يفضلون استخدام التعليم الإلكتروني كمساعد أو شيء إضافي بجانب المحاضرات التقليدية بينما يفضل (٧٪) من الطلاب أن يحل التعليم الإلكتروني محل المحاضرات التقليدية. كما أظهرت النتائج أيضاً أن أعضاء هيئة التدريس يدركون فوائد التعليم الإلكتروني ولكن يخشون من آثاره على حضور الطلاب للمحاضرات وغياب التغذية الراجعة من الطلاب. واستخلصت الدراسة أن الطلاب يعدون التعليم الإلكتروني كوسيلة إيجابية إضافية لطرق التعليم التقليدية بينما ينظر أعضاء هيئة التدريس نظرة سلبية لاستخدام التعليم الإلكتروني.

كما توصلت دراسة الخطيب (٢٠٠٢) إلى وجود اتجاهات ايجابية للمعلمين في محافظة إربد نحو تكنولوجيا التعليم.

كما اهتمت بعض الدراسات بمعرفة اتجاهات الطلاب نحو التعلم النقال منها دراسة أجراها العمري (٢٠١٤) عن درجة استخدام تطبيقات التعلم النّقال لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك ومعوقات استخدامها. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الاستخدام جاءت بدرجة متوسطة وأن هناك معوقات بشرية أهمها أن قوانين الجامعة وأنظمتها تمنع استخدام الأجهزة النقّالة في أثناء المحاضرات، ومعوقات مادية أهمها ارتفاع رسوم الاشتراك في شبكة الإنترنت.

وفي دراسة أجراها العنزي (٢٠١٢) بعنوان "درجة استخدام تطبيقات الهاتف النقّال لدى طلبة جامعة طيبة في المملكة العربية السعودية ومعوقات استخدامه"، وكان الهدف من الدراسة الكشف عن درجة استخدام الهاتف النقّال في عملية التعليم والتعلم لدى طلبة الجامعة، ومعوقات استخدامه. وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٠٢) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس في كليات مختلفة في الجامعة، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وخلصت الدراسة إلى أن استخدام تطبيقات الهاتف النقّال لدى الطلبة كانت بدرجة متوسطة، وأن معوقات استخدامه كانت بدرجة عالية، ومن أهمها أن اللوائح والأنظمة المطبقة في الجامعة تمنع استخدام الهاتف النقّال، وعدم قناعة كثير من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بجدوى توظيف الهواتف النقّالة في العملية التربوية، وقناعة الكثير من أعضاء هيئة التدريس بأن الهواتف النقالة أداة اتصال وترفيه لا فائدة لها في عملية التعليم. ومن المعوقات المادية نفاد

البطارية بشكل سريع، وصغر حجم شاشة عرض البيانات. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية على كل من متغير الجنس لصالح الطلاب الذكور، ومتغير الكلية لصالح كلية هندسة الحاسوب، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على متغير السنة الدراسية.

ودراسة سوكي (Suki, 2011) بعنوان "استخدام الجهاز النقّال للتعلم: من وجهة نظر المتعلمين" وكان الهدف من الدراسة معرفة مدى تقبل المتعلمين لفكرة استخدام التكنولوجيا النقّالة في التعليم. قام الباحث بتصميم استبانة مكونة من خمسة أسئلة مفتوحة، وتم توزيعها على عينة مكونة من (٢٠) طالباً في الجامعة المهنية في سيلانغور في ماليزيا، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المتعلمين لم يكونوا مهتمين باستخدام تكنولوجيا التعلم النقّال، وأنهم كانوا أكثر تآلفاً مع التعلم باستخدام المحاضرات المصورة أو التعلم وجهاً لوجه من استخدام تكنولوجيا التعلم النقّال رغم أنهم يستخدمون الهواتف النقالة، وخلصت الدراسة إلى أن المتعلمين لا يرون أن هناك أي تحسن من الممكن أن يطرأ على علمية التعليم نتيجة لاستخدام التعلم النقّال، وأظهرت النتائج أيضاً أن المتعلمين أبدوا اتجاهاً سلبياً نحو هذه التكنولوجيا.

وقام أيضاً كيندي وآخرون (Kennedy et al. 2006) بدراسة بعنوان خبرات طلبة السنة الأولى مع التكنولوجيا: هل هم مواطنون رقميون؟، تكونت عينة الدراسة من طلبة السنة الأولى في جامعة ملبورن الأسترالية وعددها (٢١٢٠) وقد تم جمع بيانات من أفراد العينة عن تصوراتهم حول ضرورة استخدام الأجهزة النقّالة لمساعدتهم في دراستهم في الجامعة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن (٨٤,٢٪) من المشاركين في الدراسة قد وافقوا على ضرورة استخدام الأجهزة النقّالة في إرسال واستقبال الرسائل، وأن (٤٥,٥٪) منهم أقروا بضرورة استخدام الأجهزة النقّالة للوصول إلى المعلومات على شبكة الإنترنت.

من الدراسات السابقة يمكن التأكيد على قلة الدراسات التي أهتمت بمعرفة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في المرحلة الجامعية نحو التعلم الالكتروني وخاصة التعلم النقال، وأن بعض الدراسات أشارت إلى وجود اتجاهات ايجابية وأخرى أشارت إلى وجود اتجاهات سلبية نحو التعلم الإلكتروني من قبل المعلمين، كما تؤكد معظم هذه الدراسات أن معتقدات المعلمين نحو التعلم النقال لها تأثير في توظيف التعلم النقال في العملية التعليمية.

مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

١. ما اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية بجامعة نجران نحو استخدام التعلم النقال في التدريس؟
٢. ما دلالة الاختلاف في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية بجامعة نجران نحو استخدام التعلم النقال التي تعزي إلى الجنس؟
٣. ما دلالة الاختلاف في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية بجامعة نجران نحو استخدام التعلم النقال التي تعزي إلى عدد سنوات الخبرة؟
٤. ما دلالة الاختلاف في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية بجامعة نجران نحو استخدام التعلم النقال التي تعزي إلى الدرجة العلمية؟
٥. ما دلالة الاختلاف في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية بجامعة نجران نحو استخدام التعلم النقال التي تعزي إلى التخصص؟

أهداف البحث:

يتمثل الهدف الرئيس للبحث في التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية بجامعة نجران نحو استخدام التعلم النقال في التدريس.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث الحالي في التالي:

- يمكن أن تساعد هذه الدراسة المسؤولين في التعليم في الوقوف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام التعلم النقال في العملية التعليمية مما قد يتيح لهم التركيز على الجوانب الإيجابية لهذه الاتجاهات ومحاولة بذل الجهود لمعالجة الاتجاهات السلبية.
- قد يسهم البحث الحالي في تقديم دافع لاستخدام خدمات التعلم النقال في التدريس.
- قد يفيد البحث الحالي في توجيه نظر التربويين إلى أهمية خدمات وتقنيات التعلم النقال في التعليم والتي قد تفتح أبواباً لبحوث أخرى.
- قد يلفت البحث نظر المختصين في مجالي التعليم والتعلم إلى أهمية توجيه أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام التعلم النقال في العملية التعليمية استخداماً يعود عليهم بالنفع في مجال دراستهم.

حدود البحث:

- تتمثل حدود البحث الحالي في المحددات التالية:

١. حد زماني: تم تطبيق أداة البحث (مقياس الاتجاه) في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ.

٢. حد مكاني: تم تطبيق أداة البحث (مقياس الاتجاه) على أعضاء وعضوات هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية بجامعة نجران بأقسامها الأربعة.

٣. حد موضوعي: تم تطبيق أداة البحث (مقياس الاتجاه) على موضوع التعلم النقال وذلك للكشف عن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية بجامعة نجران نحو استخدام التعلم النقال في التدريس.

مصطلحات البحث:

١. الاتجاه:

"الاتجاه" Attitude بصفة عامة. والذي يتفق العديد من الباحثين على تعريفه بأنه ميل نفسي يعبر عنه بتقويم لموضوع معين، بدرجة أو بأخرى من التفضيل أو عدم التفضيل. ويشير التقويم إلى الاستجابات التفضيلية المعرفية والوجدانية والسلوكية، سواء كانت صريحة أو ضمنية (Eagley & Chaiken, 1993, p.1).

وتعرفه الدراسة الحالية بأنه استعداد عقلي ووجداني مكتسب وثابت نسبياً لدى أعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية بجامعة نجران والذي يحدد سلوكهم نحو استخدام التعلم النقال في التدريس سواء بالقبول أو بالرفض، وهو ما تحدده الدرجة التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية حيث تدل الدرجة المرتفعة على المقياس على القبول والاتجاه الإيجابي نحو استخدام التعلم النقال في التدريس بينما تدل الدرجة المنخفضة على الرفض والاتجاه السلبي نحوه.

٢. التعلم النقال:

تعرفه الدراسة الحالية بأنه استخدام الأجهزة الإلكترونية المحمولة الصغيرة مثل الحواسيب المحمولة والهواتف الذكية والمساعدات الرقمية الشخصية pads في عملية التعلم بدأ من تقديم المحتوى التعليمي وحتى التقويم.

٣. عمادة السنة التحضيرية:

إحدى البرامج الاكاديمية في جامعة نجران وتتكون من مستويين دراسيين مدة المستوى فصلاً دراسياً، يتدرج الطالب في الدراسة والنجاح من مستوى لآخر وفقاً لأحكام الانتقال بين المستويات الدراسية. و يوفر فيهما للطالب مجموعة من البرامج التعليمية المتميزة والتي تعطى للطالب الحصيلة المعرفية للازمة تمهيدا لدخولهم الكليات التخصصية العلمية وتشمل اللغة الإنجليزية، والرياضات والحاسب الآلي ومهارات تطوير الذات (الخطة الاستراتيجية لعمادة السنة التحضيرية – جامعة نجران، ١٤٣٣– ١٤٣٨هـ، ص٨).

الطريقة والاجراءات:

- **منهجية البحث:**

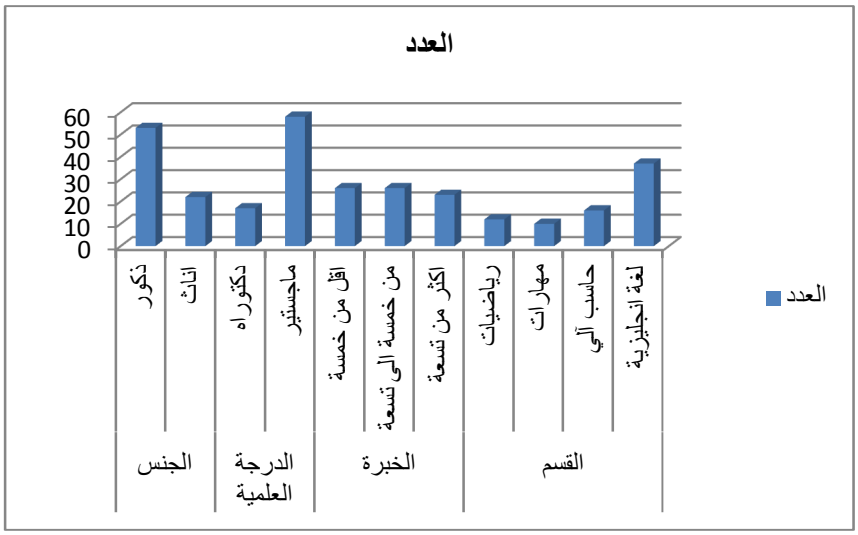
تم استخدام المنهج الوصفي المسحي عن طريق الوقوف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس من خلال بناء وتطبيق أداة البحث المتمثلة في مقياس مصمم لهذا الغرض ورصد وتحليل البيانات وصولاً للنتائج والتوصيات.

- **مجتمع البحث وعينته:**

تكون مجتمع البحث من جميع أعضاء هيئة التدريس في عمادة السنة التحضيرية بجامعة نجران بقسميه بنين وبنات والبالغ عددهم (٧٥) عضو هيئة تدريس. وقد قام الباحثان باستطلاع أراء جميع أعضاء هيئة التدريس بالعمادة بشطري البنين والبنات ويوضح جدول (١) توزيع عينة البحث تبعاً لمتغيرات البحث:

جدول رقم (١): عدد أعضاء هيئة التدريس وفق متغيرات البحث

التخصص	العد	الجنس	العدد	الدرجة العلمية	العدد	سنوات الخبرة	العدد
رياضيات	١٢	ذكور	٥٣	دكتوراه	١٧	أقل من خمسة	٢٦
تطوير الذات	١٠						
حاسب آلي	١٦	إناث	٢٢	ماجستير	٥٨	من خمسة إلى تسعة	٢٦
لغة إنجليزية	٣٧						
						أكثر من تسعة	٢٣



شكل (١): يوضح توزيع عينة البحث على متغيرات البحث

إجراءات البحث:

استخدم الباحثان مقياس الاتجاه نحو استخدام التعلم النقال في التدريس كأداة لجمع البيانات، وقد تم تصميمها وفقاً للخطوات الآتية:

- تحديد الهدف من أداة البحث وهو الوقوف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية نحو استخدام التعلم النقال في التدريس".
- مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث.
- تحديد محاور المقياس حيث أشتمل على أربع محاور هي:
  - ❖ التعلم النقال والمعلم.
  - ❖ التعلم النقال والطالب.
  - ❖ التعلم النقال والمقرر.
  - ❖ التعلم النقال والبيئة التعليمية.
- إعداد أداة الدراسة بصورتها الأولية والتي اشتملت على (٤٠) عبارة منها ما هو مثبت وما هو منفي موزعة على المحاور السابقة.

- حساب صدق الأداة:

تم عرض أداة البحث على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال التربية وذلك من أجل التأكد من صدق الأداة، وقد أجمع المحكمون على عبارات المقياس بأنها صالحة وتقيس ما وضعت لقياسه، مع تعديل بعض العبارات وحذف بعضها (٤ عبارات).

كما تم حساب صدق مفردات مقياس الاتجاه نحو استخدام التعلم النقال في التدريس وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل بند والمحور الذي تنتمي اليه ويوضح جدول (٢) معاملات الارتباط لكل عبارة والمحور الذي تنتمي اليه ودلالتها الاحصائية.

جدول رقم (٢): معاملات ارتباط العبارة بالمحور الذي تنتمي إليه

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٣٧**	١٩	٠,٥٨**
٢	٠,٦٢**	٢٠	٠,٦٧**
٣	٠,٤١**	٢١	٠,٥٣ **
٤	٠,٣٥**	٢٢	٠,٤٧ **
٥	٠,٥١**	٢٣	٠,٥٣ **
٦	٠,٤٤**	٢٤	٠,٥٢ **
٧	٠,٤٤**	٢٥	٠,٥٩ **
٨	٠,٣١**	٢٦	٠,٥٢ **
٩	٠,٦٠**	٢٧	٠,٥٤ **
١٠	٠,٦٣**	٢٨	٠,٤٤ **
١١	٠,٥٧**	٢٩	٠,٣٠**
١٢	٠,٦٢**	٣٠	٠,٣٧ **
١٣	٠,٥١**	٣١	٠,٤٠ **
١٤	٠,٥٧**	٣٢	٠,٦٤ **
١٥	٠,٥٨ **	٣٣	٠,٤٦ **
١٦	٠,٥٨ **	٣٤	٠,٥٦**
١٧	٠,٣٠ **	٣٥	٠,٦٠ **
١٨	٠,٥١ **	٣٦	٠,٣٠ **

** دالة عند ٠,٠٥

يشير جدول (٢) بأن معاملات الارتباط تراوحت بين ٠,٣٠ و ٠,٦٧ وجميعها معاملات ارتباط دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥.

- حساب ثبات الأداة.

تأكد الباحثان من ثبات مقياس عن طريق استخدام معادلة كرونباخ ألفا حيث بلغ معامل الثبات الكلي (٠,٨٧) وهو معامل ثبات مرتفع يفي بأغراض البحث.

- وضع مقياس بصورتها النهائية والتي اشتملت على (٣٦) عبارة.
- تطبيق المقياس على عينة البحث والذي استمر لقرابة الأسبوعين.
- تصحيح بنود مقياس.
- معالجة البيانات إحصائياً حيث تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس ولمعرفة دلالة الفروق وفقاً لمتغيرات البحث تم استخدام اختبار ت، وتحليل التباين.

نتائج البحث ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الرئيس للبحث والذي ينص على ما اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية بجامعة نجران نحو استخدام التعلم النقال في التدريس تم حساب تكرار ونسبة استجابة العينة على كل عبارة من عبارات مقياس وكذلك على كل محور من محاور مقياس الأربعة كما يتضح من جدول (٣)، وجدول (٤).

جدول رقم (٣): تكرار ونسبة استجابة العينة على كل عبارة من عبارات المقياس

م	العبارة	متوسط الاستجابة	الاستجابة
المحور الأول			
١	أرغب في زيادة معرفتي عن موضوع التعلم النقال.	٤,٢٠	موافق بشدة
٢	أعتقد أن استخدام التعلم النقال ليس من مهامي التدريسية.	٢,٧٦	لحد ما
٣	أعتقد أن التعلم النقال يغير من دور المعلم من ملقن إلى ميسر للتعلم.	٣,٧٥	موافق
٤	أوجه طلابي إلى استخدام التعلم النقال في اكتساب المعارف والمهارات المرتبطة بالمقرر.	٣,٥٩	موافق

م	العبارة	متوسط الاستجابة	الاستجابة
٥	لا أعتقد بضرورة التحول من طريقتي الحالية في التدريس إلى استخدام التعلم النقال.	٣,١٤	لحد ما
٦	استخدام التعلم النقال قد يسبب لي الكثير من الإزعاج.	٢,٦٧	لحد ما
٧	أعتقد أنني سوف أشعر بالمتعة عند استخدام الأشكال المختلفة للتعلم النقال.	٣,٧٩	موافق
٨	أود تخصيص وقت محدد للتواصل مع طلابي من خلال التعلم النقال.	٣,٥٥	موافق
٩	أشعر أن استخدام التعلم النقال مضيعة للوقت والجهد.	٢,٦٧	لحد ما
١٠	لا أود حضور دورات تدريبية عن كيفية استخدام التعلم النقال في التدريس.	٢,٤٥	غير موافق
١١	لا أجد متعة في اقتناء الأجهزة التكنولوجية الحديثة.	٢,٤٢	غير موافق
١٢	أرى ان الأجهزة التكنولوجية الحديثة مجرد أدوات للاتصال ولا تصلح للتدريس.	٢,٤٢	غير موافق
	المحور الأول ككل	٣,٥٣	موافق
١٣	أعتقد أن استخدام التعلم النقال ينمي التحصيل العلمي لدى الطلبة.	٣,٧٤	موافق
١٤	أرى أن استخدام التعلم النقال يزيد من مشاركة الطلبة في عملية التعلم.	٣,٧٨	موافق
١٥	أرى أن استخدام التعلم النقال يشتت انتباه الطلبة عن موضوع الدرس.	٣,٠٨	لحد ما
١٦	أرى أن استخدام التعلم النقال لن يزيد من دافعية الطلبة نحو التعلم الذاتي.	٢,٧٦	لحد ما
١٧	اعتقد أن التعلم النقال متاح لكل المتعلمين.	٣,٠٤	لحد ما
١٨	اعتقد أنه من الصعب تطبيق التعلم النقال مع طلابي.	٢,٩٨	لحد ما
١٩	أشعر أن التعلم النقال يزيد من التفاعل بين الطلاب مع بعضهم البعض.	٣,٤٨	موافق
٢٠	أرى أن التعلم النقال يضعف العلاقة بين المعلم والطلبة .	٣,٠٧	لحد ما
٢١	اعتقد أن التعلم النقال مفيد للطلبة الذين تمنعهم ظروفهم	٣,٧٢	موافق

م	العبارة	متوسط الاستجابة	الاستجابة
	من الحضور للجامعة.		
٢٢	أعتقد أن الأشكال المختلفة للتعلم النقال تتيح لي مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.	٣,٣٧	لحد ما
٢٣	أرى أن التعلم النقال يزيد من التفاعل بين المعلم والطلاب.	٣,٢٢	لحد ما
	المحور الثاني ككل	٣,٣٢	لحد ما
٢٤	أعزف عن استخدام التعلم النقال لأنه يحتاج إلى الكثير من الإعداد المسبق للمادة الدراسية.	٣,٠٥	لحد ما
٢٥	أشعر أن محتوى المقرر لا يشجع على استخدام التعلم النقال.	٢,٩٧	لحد ما
٢٦	أعتقد أن التعلم النقال لا يصلح لتدريس الموضوعات العملية.	٣,٢٢	لحد ما
٢٧	أرى أن استخدم التعلم النقال يعوق من إكمال المقرر الدراسي.	٣,٠٥	لحد ما
٢٨	أرى أن التعلم النقال يتيح لي تحديث محتوى المقرر بسهولة	٣,٤٦	موافق
٢٩	أرى أن توظيف التعلم النقال في التدريس قليل الفائدة .	٢,٧٩	لحد ما
٣٠	أرى أن التعلم النقال ييسر لي استخدام إستراتيجيات تدريسية جديدة.	٣,٦٣	موافق
٣١	اعتقد أن استخدام التعلم النقال قد يلغي كتاب المقرر الورقي.	٣,٠٤	لحد ما
٣٢	أرى أن التعلم النقال يمكن استخدامه في عملية تقويم.	٣,٤٧	موافق
	المحور الثالث ككل	٣,١٧	لحد ما
٣٣	اعتقد أن البيئة التعليمية من حولى داعمة للتعلم النقال.	٣,٢٢	لحد ما
٣٤	أرى أن استخدام التعلم النقال يؤدي إلى حدوث فوضى في القاعة الدراسية.	٢,٧٩	لحد ما
٣٥	أتمنى لو أن جامعتي تضع نظاماً محدداً للتعلم النقال.	٣,٦٣	موافق
٣٦	أعتقد أن التعلم النقال قد يزيد من تكلفة التعليم الجامعي.	٣,٣١	لحد ما
	المحور الرابع ككل	٣,١٩	لحد ما
	المقياس ككل	٣,٣٣	لحد ما

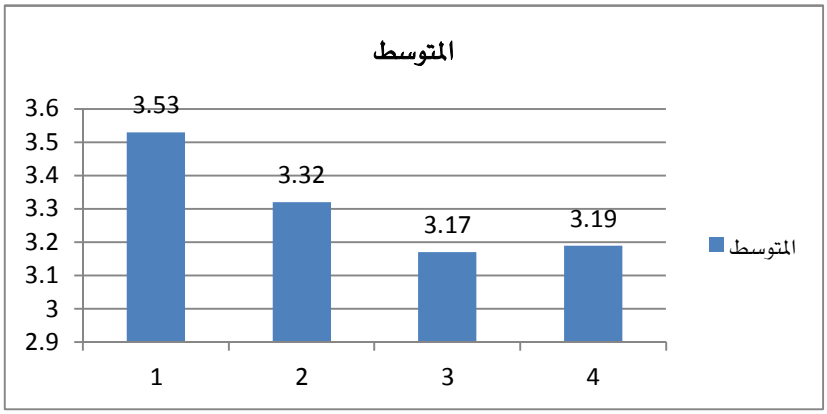
يتضح من جدول (٣) أن متوسط استجابة عينة الدراسة على مقياس الاتجاه نحو استخدام التعلم النقال في التدريس بلغت (٣,٣٣) (لحد ما).

ونجد أيضا أن محور التعلم النقال والمعلم جاء في المرتبة الأولى بمتوسط (٣,٥٣) (موافق) حيث أبدى أعضاء هيئة التدريس "رغبتهم في زيادة معرفتي عن موضوع التعلم النقال"، كما أنهم يعتقدون أنهم "سوف يشعرون بالمتعة عند استخدام الأشكال المختلفة للتعلم النقال" كما أنهم يعتقدون أن التعلم النقال يغير من دور المعلم من ملقن إلى ميسر للتعلم.

وجاء في المرتبة الثانية محور التعلم النقال والطلاب بمتوسط (٣,٣٢) (لحد ما) حيث يعتقد أعضاء هيئة التدريس أن استخدام التعلم النقال يزيد من مشاركة الطلبة في عملية التعلم وينمي التحصيل العلمي لدى الطلبة و مفيد للطلبة الذين تمنعهم ظروفهم من الحضور للجامعة.

وجاء في المرتبة الثالثة المحور الخاص ببيئة التعلم بمتوسط (٣,١٩) (لحد ما) حيث يتمنون لو أن الجامعة تضع نظاماً محدداً للتعلم النقال في حين يعتقدون أن التعلم النقال قد يزيد من تكلفة التعليم الجامعي ويعتقدون أن البيئة التعليمية من حولهم داعمة للتعلم النقال.

وجاء في المرتبة الرابعة والأخيرة المحور الخاص بالمقرر بمتوسط (٣,١٨) (لحد ما) حيث يرى أعضاء هيئة التدريس أن التعلم النقال ييسر لهم استخدام إستراتيجيات تدريسية جديدة ويرون أنه قد يتيح لهم تحديث محتوى المقرر بسهولة كما ويعتقدون أنه لا يصلح لتدريس الموضوعات العملية. والشكل التالي يوضح ذلك.



شكل (٢): متوسطات استجابة العينة على محاور المقياس

ثانيًا: الفرض الثاني: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية بجامعة نجران نحو استخدام التعلم النقال تعزي إلى الجنس.

جدول رقم (٥): نتائج اختبار ت للفرق بين متوسطي الاتجاه نحو استخدام التعلم النقال بين أعضاء هيئة التدريس وفق متغير الجنس (ذكور – اناث)

الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
ذكور	٥٣	١,١٩٤	١٩,٨١	٠,٣٠	غير دالة
إناث	٢٢	١,١٨٠	١٣,٠٢		

يتضح من جدول (٥) أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطي الذكور والإناث من أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام التعلم النقال وبهذا يتم رفض الفرض البحثي الثاني.

ثالثًا: الفرض الثالث: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية بجامعة نجران نحو استخدام التعلم النقال تعزي إلى الدرجة العلمية.

جدول رقم (٦): نتائج اختبار ت للفرق بين متوسطي الاتجاه نحو استخدام التعلم النقال بين أعضاء هيئة التدريس وفق متغير المؤهل (ماجستير – دكتوراه)

المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
ماجستير	٥٨	١,١٩	١٦,٨٩	٠,٣٠١	غير دالة
دكتوراه	١٧	١,٢١	٢٢,٤٨		

يتضح من جدول (٦) أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا عند ٠,٠٥بين متوسطي اعضاء هيئة التدريس (ماجستير – دكتوراه) نحو استخدام التعلم النقال وبهذا يتم رفض الفرض الصفري الثالث.

الفرض الرابع: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية جامعة نجران نحو استخدام التعلم النقال تعزي إلى التخصص.

جدول رقم (٧): نتائج تحليل التبيان أحادي الاتجاه لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات الاتجاه نحو استخدام التعلم النقال بين أعضاء هيئة التدريس وفق متغير التخصص

مصدر الفروق	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	درجات الحرية	قيمة ف	الدلالة
بين المجموعات	٨٢٩,٦٧	٢٧٦,٥٥	٣	٠,٨٤٨	غير دالة
داخل المجموعات	٢٣١٦٦,٩٩٦	٣٢٦,٢٩	٧١		

يتضح من جدول (٧) أنه لا توجد فروق في الاتجاه نحو استخدام التعلم النقال في التدريس بين أعضاء هيئة التدريس ترجع إلى اختلاف الأقسام العلمية، وبهذا يتم رفض الفرض الصفري الرابع.

خامساً: الفرض الخامس: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية بجامعة نجران نحو استخدام التعلم النقال تعزي إلى متغير عدد سنوات الخبرة.

جدول رقم (٨): نتائج تحليل التبيان أحادي الاتجاه لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات الاتجاه نحو استخدام التعلم النقال بين أعضاء هيئة التدريس وفق متغير عدد سنوات الخبرة

مصدر الفروق	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	درجات الحرية	قيمة ف	الدلالة
بين المجموعات	١٤٨٣,٥٩١	٦٠١,٥	٢	١,٩٠	غير دالة
داخل المجموعات	٢٢٩٥٥,٠٧	٣١٦,٥	٧٢		

يتضح من جدول (٨) أنه لا توجد فروق في الاتجاه نحو استخدام التعلم النقال في التدريس بين أعضاء هيئة التدريس ترجع إلى عدد سنوات الخبرة، وبهذا يتم رفض الفرض الصفري .

من العرض السابق نلاحظ أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام التعلم النقال لم تتشكل بعد كونه مجال جديد في تكنولوجيا التعليم لم يتعرف أعضاء هيئة التدريس على ماهيته وخصائصه وكيفية استخدامه في التدريس والاستفادة من مميزاته ؛ وهذا يتفق مع دراسة العنزي (٢٠١٢).

ولهذا نجد أن النتائج أظهرت رغبة شديدة من قبل أعضاء هيئة التدريس نحو التعرف

على ماهية التعلم النقال والتدريب عليه وكيفية الاستفادة منه في التدريس حيث جاء المحور الأول والخاص بالمعلم وعلاقته بالتعلم النقال في المرتبة الأولى من حيث متوسط اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام التعلم النقال.

كما جاءت أقل المحاور من حيث الاستجابة المحور الخاص بالمقرر حيث يعتقد أعضاء هيئة التدريس أن الاستفادة من التعلم النقال في تدريس مقرراتهم محدودة (إلى حد ما) ويعزي الباحثان ذلك إلى عدم تدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام التعلم النقال في تدريس مقرراتهم.

كما أشارت نتائج البحث الحالي إلى عدم وجود فروق في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام التعلم النقال في التدريس ترجع إلى متغيرات البحث (الجنس – التخصص – عدد سنوات الخبرة – الدرجة العلمية) وهذا يتفق مع دراسة الريماوي وصبري (٢٠١١) ولا تتفق مع دراسة (الطخيم، ٢٠١٣) ودراسة لال والجندي (٢٠١٠) حيث أشارت الدراستان إلى وجود فروق في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس ترجع إلى التخصص والخبرة، ويمكن تفسير ذلك كون حداثة التعلم النقال واحتياج أعضاء هيئة التدريس للتدريب على كيفية استخدامه في التدريس بغض النظر عن التخصص أو الخبرة والجنس. لهذا يجب زيادة وعي أعضاء هيئة التدريس بأهمية استخدام تكنولوجيا التعلم النقال في التدريس وأن لا مفر من استخدام تلك الوسائل سواء في الوقت الحالي أو لاحقاً وأهمية الاستفادة من مميزات تلك الأدوات ومنها التعلم النقال في التدريس فلن يقف تخصص أو جنس أو خبرة كحجر عثرة نحو الاستفادة من الخدمات التي يقدمها وسيقدمها التعلم النقال بأشكاله المختلفة في أثراء العملية التعليمية.

التوصيات:

- عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس عن التعلم النقال وكيفية توظيفه في عملية التدريس.
- وضع نظام محدد لكيفية الاستفادة من التعلم النقال في عملية التدريس.
- توفير البيئة الداعمة للتعلم النقال داخل الجامعات.
- إجراء دراسات وبحوث حول إستراتيجيات تدريسية قائمة على التعلم النقال.
- إجراء بحوث حول كيفية الاستفادة من التعلم النقال في عملية التقويم.

المراجع العربية:

أمين، زينب، والحلفاوي، وليد. (٢٠٠٨). معايير بيئات التعلم الجوال. المؤتمر السنوي التاسع: تطوير كليات التربية النوعية في ضوء معايير الجودة والاعتماد. المؤتمر العلمي السنوي التاسع المنعقد في كلية التربية النوعية من ٢٩ - ٢٠٠٨/٤/٣٠. جامعة دمياط. جمهورية مصر العربية.

الخطيب، لطفي. (٢٠٠٢). اتجاهات المعلمين في محافظة إربد نحو تكنولوجيا التعليم. مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية والدراسات الاسلامية)، ١٤ (٢). ص ص٥٢٣-٥٥٠.

الريماوي، صوفيا؛ صبري، خولة. (٢٠١١). الاتجاهات نحو الحاسوب ومعوقات استخدامه في التعليم لدى معلمي العلوم في المدارس الحكومية في الضفة الغربية. دراسات في العلوم التربوية، ٣٨ (١).

الشرقاوي، جمال؛ الطباخ، حسناء. (٢٠١٣). أثر اختلاف أنماط الابحار لبرامج التعلم النقال في تنمية مهارات التصميم وإنتاج برامج الوسائط المتعددة الإلكترونية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية. المؤتمر العلمي الدولي الأول رؤية استشرافية لمستقبل التعليم في مصر والعالم العربي في ضوء التغيرات المجتمعية المعاصرة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

الطخيم، هيام. (٢٠١٣). درجة وعي أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود في المملكة العربية السعودية بالتعلم النقال واتجاهاتهم نحوه. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الاردنية.

العلي، أحمد. (٢٠٠٤). التعلم عن بعد. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

العمري، محمد. (٢٠١٤). "درجة استخدام تطبيقات التعلم النّقال لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك ومعوقات استخدامها". مجلة المنارة، ٢٠ (١).

العنزي، سعود. (٢٠١٢). درجة استخدام تطبيقات الهاتف النقّال لدى طلبة جامعة طيبة في المملكة العربية السعودية ومعوقات استخدامه. رسالة ماجستير غير منشورة . قسم المناهج والتدريس. جامعة اليرموك، الأردن.

الغدير، فاطمة. توظيف الأساليب الحديثة في مجال تكنولوجيا التعليم في التدريس بمدارس المملكة العربية السعودية دراسة تقويمية. متوفر في

http://soutalgonub.net/drasat/twdeefalasaleeb.doc

عبدالله، سلوى. (٢٠١٢). درجة استخدام المعلمين للتكنولوجيا المعتمدة على الحاسوب في العملية التعليمية، دراسة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم المناهج وطرائق التدريس، جامعة دمشق.

محمد، إيمان. (٢٠١٣). واقع توظيف طلاب كلية التربية للهواتف المتنقلة والذكية في العملية التعليمية واتجاهتهم نحوها. مجلة كلية التربية جامعة عين شمس. ٣٦ (٣). ص١٢٩.

لال، زكريا، الجندي، علياء. (٢٠١٠). الاتجاه نحو التعليم الالكتروني لدى معلمي ومعلمات المدارس الثانوية بمدينة جدة – المملكة العربية السعودية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، ٢ (٢).

يوسف، ناصر. (٢٠١٤). فاعلية برنامج قائم على استخدام التعلم النقال لتنمية بعض المفاهيم والمهارات الرياضية لدى طلاب كلية التربية مسار صعوبات التعلم. مجلة تربويات الرياضيات، ١٧(٨).

المراجع الاجنبية:

Anderson: Using Multimedia in Education, Mc Hill, 2001, p.89.

Che, P. C., Lin, H. Y., Jang, H. C., Lien, Y. N., and Tsai, T.C. A. (2009) .study of English Mobile learning applications at national Chengchi university. International Journal of Distance Education Technology, 2009, 7(4).

Chen, Y. and lever, K. (2004) .Relationship among Mobile Phone, social networks, & academic achievement: A comparison of USA & Taiwanese college students. (Dissertation abstract) School of communication, information & library studies .

Gupta, B., White, D & Walmsley, A: 2004,The attitudes of undergraduate students and staff to the use of electronic learning .British Dental Journal, (8)1.pp.492-487

Idrus, Rozan and Ismail, Issham.(2008). "SMS Mobile Technology for M-Learning

for physics distance learning at the Universiti Sains Malaysia. Malaysian Journal of Educational Technology, 8(1).

Kennedy, G., Krause, K., Judd, T., Churchward, A., and Gary, K. (2006) ."First year students' Experiences with Technology: Are they really digital native?" Melbourne, Australasian Journal of Educational Technology, 24 (1).

Mahdizadeh, H; Biemans, H & .Mulder, M. (2008), Determining factors of the use of e-learning environments by university teachers .Computers and Education: (1) 51. pp.154-142.

Motiwalla, Luvai F.(2007). "Mobile learning: A framework and evaluation", Computers & Education, 49 (3).

Suki, Norazah M (2011). "Using M-learning Device for Learning: From Students' Perspective", Eric ED522204.

Thornton, P., & Houser, C. (2005). Using mobile phones in English education in Japan. Journal of computer assisted learning, 21(3), 217-228.

اتجاهات معلمي ومعلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية نحو تضمين موضوعات خاصة بالصحة والسلامة في كتب العلوم

مصلح بن حسن آل سيال القرني[1]
جامعة الملك سعود

صالح بن سليمان الحديثي[2]
جامعة الملك سعود

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات معلمي ومعلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية نحو تضمين موضوعات خاصة بالصحة والسلامة في كتب العلوم، كانت هذه الموضوعات موجودة من عام ١٣٩١ إلى عام ١٤٣٦هـ، خلال أربع فترات تغيير لكتب العلوم بالمملكة العربية السعودية، وحُددت بـ ٢٦ موضوعاً في الصحة والسلامة، واستخدم الباحثان المنهج المسحي؛ حيث تم استطلاع رأي عينة من المعلمين والمعلمات في مدينة الرياض لمعرفة اتجاهاتهم في إدراج هذه الموضوعات كموضوعات أساسية في كتب العلوم، وكانت عينة الدراسة عبارة عن ١٤٢ معلماً ومعلمة، فيما كانت أداة الدراسة عبارة عن استفتاء تكونت عباراته من الموضوعات الخاصة بالصحة والسلامة المحددة في الفترة المذكورة.

وأظهرت اتجاهات المعلمين والمعلمات إيجابية عالية وموافقة تجاه إدراج الموضوعات المحددة في كتب العلوم الحالية، وكان في مقدمة هذه الموضوعات إيجابية وموافقةً: الأمراض والوقاية منها، وسلامة الغذاء وعادات التغذية السليمة، والغذاء الكامل الصحي، والهواء النقي وفوائده، والماء وأهميته، والأدوية وكيفية التعامل معها. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين بناء على متغيري الجنس والمؤهل العلمي، بينما لا يوجد فروق ذات لالة إحصائية بين اتجاهات المعلمين والمعلمات بناء على متغير الخبرة. وأوصت الدراسة بضرورة إدراج موضوعات الصحة والسلامة المذكورة في هذه الدراسة في كتب العلوم الحالية للمرحلة الابتدائية، كما أوصت الدراسة بأهمية إعداد وتأليف كتيبات خاصة تتعلق بمبادئ الصحة والسلامة وتُعطى للطلاب والطالبات لتثقيفهم وتوعيتهم بشكل عام.

---

(١) طالب دكتوراه في مناهج وتعليم العلوم – كلية التربية – جامعة الملك سعود.

(٢) أستاذ المناهج وتعليم العلوم – قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية- جامعة الملك سعود.

مقدمة الدراسة وخلفيتها:

يحرص القائمون على إعداد المناهج الدراسية وتطويرها في جميع دول العالم على اختيار المحتوى المناسب ليتم بناءً عليه إعداد الفرد إعداداً سليماً ومتوافقاً مع متطلبات العصر المختلفة، ولا شك أن العصر الحديث به الكثير من المتغيرات الحديثة المنوعة مثل التقنيات والاتصالات وغيرها في مختلف مجالات الحياة، والتي ينعكس أثرها مع الوعي الصحي، ولأن الأفراد في أي مجتمع يمثلون القوة التي تدفع عجلة التقدم إلى الأمام فإن هذا يتطلب الاهتمام بهم صحياً ونفسياً واجتماعياً، ولأن سعادة الفرد ورفاهيته مرتبطة ارتباطاً قوياً بالصحة والسلامة فإن أي اعتلال بالصحة يكون سبباً في التكدر والهموم، وهذا تأكيد للمقولة الشهيرة: "الصحة تاج على رؤوس الأصحاء لا يراها إلا المرضى". وكما تشير قطيشات والبياري وأباظة ونزال وعبدالرحيم (٢٠١١) إلى أن الصحة موضع اهتمام لكافة المجتمعات على حد سواء، ويعدون التنمية الصحية أساساً في عملية التنمية الشاملة التي تعتمد على الإنسان بجهده الفردي ومن خلال الأسرة.

ومن الأهمية بما كان الربط بين العلوم والصحة في الكتب الدراسية بصورة كبيرة باعتبار موضوع الصحة والسلامة موضوعاً مهماً وأحد الاتجاهات الدولية في تدريس العلوم، وإعادة النظر في محتوى كتب العلوم الحالية للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية (سلسلة ماجروهيل) بهدف إضافة موضوعات في الصحة والسلامة في كل كتاب بحيث يندرج تحتها عدد من المفاهيم التي تمس حياة الطالب أو الطالبة بشكل أساسي (القرني والحديثي، ٢٠١٧).

وبالتالي فإن هذه الدراسة أتت متوافقة مع أهمية تعلم وتثقف الطلاب بالموضوعات الصحية ومع ما يحتاجه الفرد بشكل عام، ويؤكد الباحثان أن معرفة اتجاهات المعلمين والمعلمات بموضوعات الصحة والسلامة يشكل أهمية كبيرة، لذلك تم اختيارهم لأنهم هم الأقرب إلى الطلاب وهم من يقومون بتقديم هذه المناهج.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها: بعد القيام بتحليل موضوعات الصحة والسلامة في كتب العلوم في المرحلة الابتدائية خلال خمسة وأربعين عاماً في دراسة سابقة (القرني، والحديثي، ٢٠١٧) أظهرت عدداً من الموضوعات التي ليست في الكتب الحالية فكان من الضروري معرفة اتجاهات معلمي ومعلمات العلوم نحو، فكانت هذه الدراسة التي ركزت على السؤالين الرئيسين التاليين:

١. ما اتجاهات معلمي ومعلمات العلوم نحو إدراج موضوعات الصحة والسلامة موضوعات أساسية في كتب العلوم للمرحلة الابتدائية؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو تضمين موضوعات الصحة والسلامة في كتب العلوم للمرحلة الابتدائية تعزى إلى متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة؟

علماً بأن هذه الدراسة أجريت بالتزامن مع دراسة القرني والحديثي (٢٠١٧).

أهمية الدراسة وأهدافها: تنبع أهمية الدراسة من كون موضوع الصحة والسلامة يُعدّ جانباً مهماً في حياة الطلاب والمجتمع خصوصاً وأنه يدخل ضمن التوجهات الدولية المعاصرة في تدريس العلوم؛ وذلك من خلال التعرف على اتجاهات المعلمين والمعلمات فيما يُقدم في كتب العلوم للطلاب والطالبات، ومدى تركيزه على الجوانب التي تلامس حياة الطلاب. وبالتالي فإن هذه الدراسة تساعد القائمين على تصميم وتطوير كتب العلوم في المرحلة الابتدائية في معرفة الموضوعات المفترض إدراجها في تلك الكتب.

ومن ذلك فإن الدراسة هدفت إلى معرفة اتجاهات معلمي ومعلمات بالمرحلة الابتدائية نحو تضمين موضوعات خاصة بالصحة والسلامة في كتب العلوم، وهدفت أيضاً إلى معرفة الفروق بين اتجاهات معلمي ومعلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية نحو تضمين موضوعات خاصة بالصحة والسلامة في كتب العلوم تعزى إلى اختلاف (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة).

مصطلحات الدراسة:

اتجاهات المعلمين والمعلمات: تُعرف إجرائياً بأنها مشاعر المعلمين والمعلمات وآرائهم حول موضوعات الصحة والسلامة من حيث تأييدهم ورفضهم لها، ويتم الكشف عنها في هذه الدراسة من خلال أداة (كما سيأتي تفاصيل إعدادها والتأكد من صدقها وثباتها) تحتوي ٢٦ موضوعاً متعلقة بالصحة والسلامة، يبدي المعلمون والمعلمات اتجاهاتهم وآراءهم حول كل موضوع على حدة.

الصحة والسلامة:

عرفها أبو زيد ومحمد (٢٠١١) بأنها العلم الذي يهتم بالحفاظ على سلامة وصحة الإنسان من خلال ثقافته ومعرفته بالعديد من العلوم والمعارف وبالتالي تأمين بيئات آمنة خالية من مسببات الأمراض. وتعرف إجرائياً بأنها: الموضوعات التي لها صلة بحياة الطالب والتي

تساعده على تحسين ثقافته الصحية حول ذاته من حيث الوقاية والعلاج، ليتمكن من العيش في بيئة صحية سليمة وآمنة.

الدراسات ذات العلاقة:

في دراسة حديثة (القرني والحديثي، ٢٠١٧) هدفت إلى معرفة مدى تضمن كتب العلوم بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية خلال خمسة وأربعين عاماً (١٣٩١هـ - ١٤٣٦هـ) لموضوعات الصحة والسلامة وفقاً لأربع فترات رئيسة مع عمل مقارنة بين هذه الفترات. واستخدم الباحثان في الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث تمّ تحليل كتب الفترات المحددة (٣٠ كتاباً) وكانت أبرز النتائج تدل على ضعف الاهتمام بالصحة والسلامة في كتب العلوم الحالية (تمّ تطبيقها منذ العام ١٤٣٠هـ) مقارناً بالفترات السابقة؛ إذ كانت الفترة الأولى (١٣٩١هـ - ١٣٩٨هـ) متضمنةً ٥٢ موضوعاً لها علاقة بالصحة والسلامة؛ والثانية (١٣٩٩هـ - ١٤١٩هـ) تضمنت ٢٦ موضوعاً؛ والثالثة (١٤٢٠هـ - ١٤٢٩هـ) تضمنت ٣٢ موضوعاً، في حين تضمنت الفترة المطبقة حالياً ثلاثة موضوعات فقط. وأوصت الدراسة بضرورة إعادة الربط بين العلوم والصحة والسلامة، والتأكيد على أهمية الصحة والسلامة باعتبارها توجهاً عالمياً من توجهات التربية العلمية وضرورة تضمينها في تدريس العلوم.

في حين قام إيجان وزملاؤه (Egan, M., Bielby, G., Eves, A., Lumbers, M., Raats, M. and Adams, M, 2008) بدراسة هدفت إلى استطلاع آراء المعلمين حول ثقافة الغذاء الصحي في المدارس الثانوية. وأظهرت نتائج دراستهم أن المعلمين يستخدمون مزيجاً من أساليب التعليم لتدريس ثقافة التربية الغذائية الصحية، وأكدوا على أن المفاهيم الصحية التي يتم تدريسها هي: الطب، والنظافة، وتخزين الأطعمة، والوقاية من تلوث الأطعمة.

وهدفت دراسة كولويل وزملاؤه (Colwell, Brian. & Forman, Maia. & Ballard, Danny. & Smith, Dennis, 1995) إلى التعرف على آراء الآباء القرويين في ولاية تكساس عن مدى اهتمام مناهج العلوم في مدارس التعليم العام بحاجات الإناث الصحية والغذائية، حيث كانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة لاستطلاع آراء الآباء، وكانت نتائج الدراسة تقول بأن الآباء يؤيدون بشدة إدخال بعض المفاهيم مثل: الأمراض المعدية، والمخدرات، في مناهج العلوم.

وهدف مقابلة (١٩٩٤) إلى التعرف على أبرز العادات غير الصحية التي يمارسها الأطفال الأردنيون في مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر أمهاتهم، ودلت النتائج إلى أن أبرز العادات

غير الصحية التي يمارسها الأطفال الأردنيون هي: ترك الفراش بلا ترتيب بعد النوم، ومشاهدة التلفاز من مسافة قريبة، واستخدام مناشف ومناديل أفراد الأسرة، وتمشيط الشعر بأمشاط الغير، وإلقاء النفايات على الأرض خارج المنزل.

وهدفت دراسة قاضي (١٩٩١) إلى التعرف على كفاءة ما يُقدم في مدارس المملكة العربية السعودية من تثقيف صحي، والتعرف على علاقة بعض العوامل بمعرفة الطلاب الصحية وسلوكهم المتعلق بالصحة، ولتحقيق ذلك أعد الباحث استبانة اشتمل على ثلاثة أقسام وهي -على الترتيب-: اختبار معرفة، اختبار السلوك المتعلق بالصحة، المعلومات الديمغرافية والاجتماعية. وتكونت عينة الدراسة من (٧٦٦) طالباً من المرحلة المتوسطة، و(٣٧٠) طالباً من المرحلة الثانوية، وأظهرت نتائج الدراسة أن التثقيف الصحي ينقصه العديد من خصائصه التي تتمثل في: قلة موضوعات التثقيف الصحي في مقررات العلوم في المرحلة المتوسطة والثانوية وتركيزها على التثقيف الصحي في مجال النمو والتطور، ولكنه أفضل حالاً في مقررات المرحلة الابتدائية، وتوصل الباحث أيضاً إلى أنه لا يتم معاملة التثقيف الصحي المدرسي كمادة أساسية مستقلة، وعدم وجود المدرسين المتخصصين في هذا المجال، وعدم وجود طرائق تدريس مناسبة، وأوصت الدراسة بضرورة التخطيط لمناهج التثقيف الصحي ومعاملتها كمادة دراسية أساسية.

أما المغربي (١٩٨٥) فهدفت دراستها إلى التعرف على دور العلوم والصحة بالمرحلة الابتدائية في تحقيق أهداف التربية الصحية لدى تلاميذ هذه المرحلة، والتوصل إلى برنامج لتحقيق هذه الأهداف، وقامت الباحثة بإعداد وتطبيق بطاقة تقويم كتب العلوم والتربية الصحية، وبطاقة ملاحظة لمعلمي العلوم لملاحظتهم في أثناء تدريسهم موضوعات العلوم والتربية الصحية، ومقاييس لتقويم الطلاب في المعلومات والاتجاهات والعادات الصحية. وتوصلت الباحثة إلى عدة نتائج منها أن كتب العلوم والتربية الصحية تفتقد لكثير من العناصر المهمة في مجالات التربية الصحية كالنمو والتغذية الصحية والوقاية من الأمراض والمشكلات المرتبطة بالبيئة المحلية؛ وتوصلت أيضاً إلى أن هناك ضعفا في أداء معلم العلوم عند تدريسه للجوانب الصحية من عدة جوانب: طريقة التدريس والوسائل المستخدمة والسلوك الشخصي، ووجدت الباحثة -أيضاً- ضعفاً في مستوى المعلومات وتكوين الاتجاهات والعادات الصحية عند الطلاب الذين اجتازوا مرحلة التعليم الأساسي.

ومن الدراسات ذات العلاقة المذكورة استفاد الباحثان في دراستهم الحالية من عدة

جوانب، فمثلاً في دراسة المغربي (١٩٨٥) كانت تؤكد على دور العلوم والصحة في المرحلة الابتدائية في تحقيق أهداف التربية الصحية، وهذا ما سعى إليه الباحثان في هذه الدراسة حيث كانت التركيز على كتب العلوم بالمرحلة الابتدائية. كما استفاد الباحثان في إعداد أداة هذه الدراسة من دراسة القرني والحديثي (٢٠١٧).

منهج الدراسة:

استخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج المسحي، حيث تم استطلاع رأي عينة من المعلمين والمعلمات في مدينة الرياض، كما حدد مقياس ليكرت الرباعي لقياس عبارات الأداة (أوافق بشدة، أوافق، لا أوافق، لا أوافق مطلقاً).

مجتمع الدراسة:

تضمن مجتمع الدراسة معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية ممن هم على رأس العمل للعام الدراسي (١٤٣٥- ١٤٣٦هـ)، والبالغ عددهم (١٥٨٠) معلماً ومعلمة، كما هو موضح في الجدول (١):

جدول رقم (١): إحصائية معلمي ومعلمات العلوم للمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض

الجنس	العدد
ذكور	٧٩١
إناث	٧٨٩
المجموع	١٥٨٠

عينة الدراسة:

تم توزيع أداة الدراسة على عينة عشوائية من معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض بلغ عددهم (٢٠٠) معلماً ومعلمة، وتم استعادة (١٤٢) نسخة تمت معالجتها وتحليلها. وفيما يلي وصف لعينة الدراسة حسب: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. كما في الجداول: ٢، ٣، ٤ على الترتيب:

جدول رقم (٢): وصف العينة حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة
ذكر	٧٦	٥٣,٥٪
أنثى	٦٦	٤٦,٥٪
المجموع	١٤٢	١٠٠٪

جدول رقم (٣): وصف العينة حسب المؤهل العلمي

المؤهل	العدد	النسبة
دبلوم	٤٥	٣١,٧٪
بكالوريوس	٨٩	٦٢,٧٪
ماجستير	٨	٥,٦٪
المجموع	١٤٢	١٠٠٪

جدول (٤): وصف العينة حسب سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	النسبة
أقل من ٥ سنوات	٢٦	١٨,٣٪
من ٥ سنوات إلى ١٥ سنة	٥٦	٣٩,٤٪
من ١٥ سنة إلى ٢٥ سنة	٥٤	٣١,٧٪
٢٥ سنة فأكثر	١٥	١٠,٦٪
المجموع	١٤٢	١٠٠٪

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استفتاء لقياس اتجاهات معلمي ومعلمات العلوم نحو إدراج موضوعات الصحة والسلامة كموضوعات أساسية في كتب العلوم للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، حيث أعد الباحثان الاستفتاء المبدئي بثلاثين فقرة مرتكزاً على نتائج دراسة القرني والحديثي (٢٠١٧) والتي عنوانها "موضوعات الصحة والسلامة في كتب العلوم بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية خلال خمسة وأربعين عاماً" المصاحبة لهذه الدراسة. وقد استعان الباحثان في إعداد مجالات الصحة والسلامة الرئيسة بدراسات كل من: العثمان (١٩٩٨)، حجر والأمين (٢٠٠٢)، اليحياوي (١٤٢٧)، القرني (١٤٢٩).

وللتحقق من صدق أداة الدراسة (الاستفتاء) تم عرضها على سبعة محكمين متخصصين في أساليب تدريس العلوم حيث أبدوا بعض الملاحظات وفي ضوء تلك الملاحظات تم إجراء التعديلات اللازمة واستقر عدد عباراته في النهاية على ستة وعشرين عبارة.

ولمعرفة ثبات الأداة (الاستفتاء) تم حساب معامل الثبات ككل باستخدام معادلة كرونباخ ألفا حيث بلغ ٠,٩٥٢ وهذه قيمة ثبات عالية، كما تم حساب معامل الارتباط لكل فقرة باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وذلك للتأكد من ثبات عبارات الأداة. والجدول (٥) يوضح ذلك:

جدول (٥): معامل ارتباط بيرسون للعبارات

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٤٧٩**	١٤	٠,٦٨٦**
٢	٠,٥١٠**	١٥	٠,٦٩٣**
٣	٠,٥٦٨**	١٦	٠,٧٨١**
٤	٠,٥٥٠**	١٧	٠,٧٢٧**
٥	٠,٥٦٤**	١٨	٠,٧٨٤**
٦	٠,٧١٨**	١٩	٠,٧٧١**
٧	٠,٧٢٠**	٢٠	٠,٧٥٣**
٨	٠,٧١٥**	٢١	٠,٧٣٥**
٩	٠,٧١٠**	٢٢	٠,٧٤٥**
١٠	٠,٧١٤**	٢٣	٠,٦٩٠**
١١	٠,٥٨٠**	٢٤	٠,٦١٩**
١٢	٠,٥٦٢**	٢٥	٠,٧٦٦**
١٣	٠,٥٤٩**	٢٦	٠,٦٦٤**

** معاملات الارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى، أو أقل من ٠,٠١ مما يشير إلى ثبات الأداة.

وتم توزيع الاستفتاء بالطرق العلمية على عينة عشوائية من معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، بلغ عددهم (٢٠٠) معلماً ومعلمة، وتم استعادة (١٤٢)

نسخة (الجدول ٢)، حيث تمت معالجتها وتحليلها باستخدام نظام الرزم الإحصائية SPSS، حيث تم استخدم الأساليب الإحصائية التالية (للإجابة عن أسئلة الدراسة ومعرفة اتجاهات المعلمين والمعلمات): التكرارات، والنسب المئوية، ومعامل الثبات، وكرونباخ ألفا، واختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وتحليل التباين الأحادي (أنوفا)، ومعامل بيرسون، واختبار شيفيه.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: "ما اتجاهات معلمي ومعلمات العلوم نحو إدراج موضوعات الصحة والسلامة كموضوعات أساسية في كتب العلوم للمرحلة الابتدائية؟" تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية لجميع استجابات العينة على العبارات عن طريق برنامج SPSS والجدول (٦) يوضح ذلك:

جدول (٦): الترتيبات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات معلمي ومعلمات العلوم نحو إدراج موضوعات الصحة والسلامة كموضوعات أساسية في كتب العلوم للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية

الفقرة	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري
الأمراض والوقاية منها	١	٣,٨٩	٠,٣٣٩
سلامة الغذاء	٢	٣,٨٧	٠,٣٤٢
الهواء النقي وفوائده	٣	٣,٨٥	٠,٣٦٣
الماء وأهميته	٣	٣,٨٥	٠,٣٨٢
الغذاء الكامل الصحي	٣	٣,٨٥	٠,٣٥٦
عادات التغذية السليمة	٣	٣,٨٥	٠,٣٨٢
الأدوية وكيفية التعامل معها	٣	٣,٨٥	٠,٣٥٦
حقيبة الإسعافات الأولية	٣	٣,٨٥	٠,٣٦٣
العناية والمحافظة على الجسم وأعضائه	٩	٣,٨٤	٠,٣٧٠
العناصر الغذائية	١٠	٣,٨٣	٠,٣٧٦
الأمراض المعدية	١٠	٣,٨٣	٠,٣٧٦
أهم الإسعافات الأولية	١٠	٣,٨٣	٠,٣٧٦
أخطار الحرائق	١٣	٣,٨٢	٠,٤٠٦
أخطار الكهرباء	١٣	٣,٨٢	٠,٤٠٠
أمراض تصيب أجهزة الجسم	١٥	٣,٨١	٠,٤١١

الفقرة	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري
التعامل مع المرضى	١٥	٣,٨١	٠,٤٦٠
مجموعات الأغذية	١٧	٣,٨٠	٠,٤٣٨
الديدان والطفيليات	١٧	٣,٨٠	٠,٤٥٦
أهمية ضوء الشمس وكيفية الوقاية منه	١٩	٣,٧٧	٠,٤٢٤
النظافة بشكل عام (في الملبس/ في المأكل/ في كل أمور الحياة)	٢٠	٣,٧٤	٠,٤٤٠
أخطار السيارات وحوادث الطرق	٢١	٣,٧٣	٠,٤٤٤
أخطار السباحة	٢١	٣,٧٣	٠,٤٤٤
مكافحة الحشرات الضارة	٢١	٣,٧٣	٠,٤٦٣
ممارسة التمارين الرياضية	٢٤	٣,٦٨	٠,٤٩٦
أخطار التسلق والسقوط واللعب	٢٤	٣,٦٨	٠,٤٧٠
تدوير النفايات	٢٦	٣,٥٣	٠,٦٢٧

يلاحظ من الجدول (٦) ما يلي: تُعدُّ استجابات المعلمين والمعلمات لفقرات الأداة كانت عالية، ودرجة الموافقة مرتفعة؛ حيث إنه لا يوجد تباينٌ كبيرٌ في المتوسط بين فقرات الاستفتاء. وكانت موضوعات: الأمراض والوقاية منها، وسلامة الغذاء وعادات التغذية السليمة، والغذاء الكامل الصحي، والهواء وفوائده، والماء وأهميته، والأدوية، وحقيبة الإسعافات الأولية على التوالي تحمل استجابات عالية أكثر من بقية الموضوعات، في حين كان موضوع تدوير النفايات أقل الموضوعات استجابة ولكنه ليس بالفارق الكبير عن بقية الموضوعات؛ حيث كان متوسط الموضوع ٣,٥٣، في حين كان أعلى الموضوعات استجابة (الأمراض والوقاية منها) كان متوسطها الحسابي هو ٣,٨٩.

وللإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو تضمين موضوعات الصحة والسلامة في كتب العلوم بالمرحلة الابتدائية تعزى إلى متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة؟" فكانت كما يلي:

أولاً: متغير الجنس. تم حساب المتوسط والانحراف المعياري لاتجاه العينة حسب الجنس، وتم إجراء اختبار (ت) والجدولين (٧)، و(٨) يوضحان ذلك:

جدول (٧): المتوسط والانحراف المعياري لاتجاه العينة حسب الجنس

الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري
ذكور	٣,٩٠	٠,١٨٣
إناث	٣,٦٧	٠,٣١٠

جدول (٨): اختبار ت لمجموعتين مستقلتين (المعلمين والمعلمات حسب الجنس)

الجنس	العدد	ت	درجة الحرية	الدلالة
ذكور	٧٦	٥,٥٩	١٤٠	٠,٠٠
إناث	٦٦			

يتضح من الجدولين (٧) و (٨): أن قيمة ت= ٥,٥٩، ومستوى الدلالة= ٠,٠٠ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور؛ حيث كان متوسط اتجاهات الذكور= ٣,٩٠ ومتوسط اتجاهات الإناث= ٣,٦٧، أي أن المعلمين الرجال أكثر إيجابية في توجهاتهم نحو إدراج الموضوعات المعطاة لهم من المعلمات.

ثانياً: متغير المؤهل. لمعرفة أثر متغير المؤهل تم إجراء اختبار التباين الأحادي. والجدول (٩) يوضح ذلك:

جدول (٩): اختبار تحليل التباين الأحادي لمتغير المؤهل

	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
التباين بين المجموعات	٠,٥٨٢	٠,٢٩١	٣,٩٨٠	٠,٠٢١
التباين داخل المجموعة	١٠,١٦١	٠,٠٧٣		

يتضح من الجدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية حيث بلغت قيمة Sig=٠,٠٢١ وهي قيمة أقل من ٠,٠٥. ولمعرفة اتجاه الفروق اُستخدم اختبار شفيه، ومن خلال جدول شفيه اتضح أن الفرق بين مؤهل الدبلوم والبكالوريوس كان لصالح المعلمين الذين يحملون مؤهل البكالوريوس. في حين لم تظهر فروق بين بقية المؤهلات.

ثالثاً: سنوات الخبرة. تم إجراء تحليل التباين الأحادي لمتغير سنوات الخبرة. والجدول (١٠) يوضح ذلك:

جدول (١٠): اختبار تحليل التباين لمتغير سنوات الخبرة

	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
التباين بين المجموعات	٠,٢٣٩	٠,٠٨٠	١,٠٤٥	٠,٣٧٥
التباين داخل المجموعة	١٠,٥٠٤	٠,٠٧٦		

يتضح من الجدول (١٠) أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء العينة تعزى إلى متغير الخبرة.

مناقشة النتائج:

من خلال استجابات المعلمين والمعلمات لفقرات الأداة (لموضوعات الصحة والسلامة في كتب العلوم) -والتي كانت امتداداً لدراسة القرني والحديثي (٢٠١٧)- فإنه يعطي انطباعاً عن عدم وجودها في الكتب الحالية، وبالتالي فإنه من الضروري إعادة النظر في هذا الجانب، وزيادة العناية بموضوعات الصحة والسلامة وتضمينها في الكتب الحالية لنصل إلى مجتمع صحي وبيئي واجتماعي يحمل كافة العادات السلوكية الإيجابية تجاه البيئة وتجاه أنفسهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة: (Colwell, B. & et. al 1995).

كما لوحظ ظهور فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث لصالح الذكور؛ ويفسر الباحثان ذلك باختلاف التركيبة الفسيولوجية للرجل عن المرأة، والذي من المتوقع أنه سبب في هذا الفرق، إضافة إلى أن اهتمامات الرجل تختلف عن المرأة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مقابلة (١٩٩٤).

ولوحظ ظهور فروق دالة إحصائياً بين المعلمين الذين يحملون شهادة الدبلوم والذين يحملون شهادة البكالوريوس، لصالح المعلمين الذي يحملون البكالوريوس؛ وهذا يُفسَر بأن المعلمين أصحاب البكالوريوس مؤهلون أكثر من المعلمين حملة الدبلوم، وبالتالي فإن عقد الدورات، والقيام بتدريب للمعلمين على الجوانب الصحية حلٌ عاجلٌ لهذه الفروقات الإحصائية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة قاضي (١٩٩١).

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة فإن الباحثان يوصيان بضرورة إدراج موضوعات الصحة والسلامة المذكورة في هذه الدراسة في كتب العلوم الحالية للمرحلة الابتدائية، كما يرى

الباحثان أهمية زيادة فاعلية إشراك المعلمين والمعلمات في إعداد كتب العلوم بما يتوافق وما يحتاجه الفرد والمجتمع بشكل عام.

وبناءً على هذه الدراسة يقترح الباحثان القيام بدراسات للتعرف على المشكلات الصحية التي تواجه الطلاب والمعلمين والمجتمع بشكل عام، وكذلك إجراء دراسات مقارنة تستهدف معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة ومعلمي ومعلمات المرحلة الثانوية.

المراجع العربية:

أبو زيد، أحمد الدمراني؛ والشرنوبي، محمد محمد. (٢٠١١). معايير الصحة والسلامة المهنية للخزاف وأهميتها كأحد مستلزمات تطوير برامج التعليم في التربية الفنية. بحث في المؤتمر العلمي السنوي العربي السادس: الدولي الثالث (تطوير برامج التعليم العالي النوعي في مصر والوطن العربي في ضوء متطلبات عصر المعرفة). مج٢. ص ص٨٧٩-٩٠٧.

حجر، سليمان؛ والأمين، محمد. (٢٠٠٢). الأسس العامة للصحة والتربية الصحية. القاهرة: مكتبة ومطبعة الغد.

العثمان، عبدالعزيز عبدالرحمن. (١٩٩٨). التربية الصحية في كتب العلوم بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.

قاضي، مهدي. (١٩٩١). دراسة عن التثقيف الصحي في المملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الطب والعلوم الطبية، جامعة الملك فيصل: الأحساء.

القرني، حسن محمد. (١٤٢٩). دور الإدارة المدرسية في تحقيق أهداف التربية الصحية لطلاب المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

القرني، مصلح حسن آل سيال؛ والحديثي، صالح سليمان (٢٠١٧). موضوعات الصحة والسلامة في كتب العلوم بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية خلال خمسة وأربعين عاماً. مجلة العلوم التربوية. مجلد١ (٢)، ص ص١٠٧-١٢٤.

قطيشات، تالا؛ والبياري، نهلة؛ وأباظة، إبراهيم؛ ونزال، شذى؛ وعبد الرحيم، منى. (٢٠١١). مبادئ الصحة والسلامة العامة. عمّان: دار المسيرة.

المغربي، سعاد. (١٩٨٥). دور منهج العلوم في تحقيق أهداف التربية الصحية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمحافظة قنا واقتراح برنامج لتحقيق هذه الأهداف.

رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية بقنا، جامعة أسيوط: مصر.

مقابله، نصر يوسف. (١٩٩٤). العادات غير الصحية لدى الأطفال الأردنيين من وجهة نظر أمهاتهم. المجلة العربية للتربية. مجلد١٦ (٢)، ص ص١٣٤-١٦٤.

اليحياوي، خالد سالم. (١٤٢٧). واقع التربية الصحية في كتب علوم الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

المراجع الأجنبية:

Colwell, Brian. & Forman, Maia. & Ballard, Danny. & Smith, Dennis (1995). Opinion of Rural Texas Parent Concerning Elementary School Health Education, Journal of School Health, 65. 9-13.

Egan, M., Bielby, G., Eves, A., Lumbers, M., Raats, M. and Adams, M. (2008): Food Hygiene Education in UK Secondary Schools: A Nationwide Survey of Teachers Views. Health Education Journal, 67 (2). 110-120.

تقويم مخرجات تعلم مقررات برنامج اللغة العربية في ضوء مخرجات التعلم لتخصص اللغة العربية الصادرة من المركز الوطني للقياس والتقويم

د. سعيد سعد هادي القحطاني

ملخص الدراسة:

عنوان البحث: تقويم مخرجات تعلم مقررات برنامج اللغة العربية في ضوء مخرجات التعلم لتخصص اللغة العربية الصادرة من المركز الوطني للقياس والتقويم.

تحددت مشكلة الدراسة في تدني مستوى خريجي برنامج اللغة العربية في جامعة الملك خالد في نتائج قياس في السنوات الماضية. وعليه هدف البحث الحالي إلى تقويم مخرجات مقررات برنامج اللغة العربية في جامعة الملك خالد في ضوء مخرجات التعلم لتخصص اللغة العربية التي أعدها المركز الوطني للقياس والتقويم، وأتى البحث ليجيب عن مدى مراعاة مخرجات مقررات برنامج اللغة العربية في جامعة الملك خالد لمخرجات التعلم لتخصص اللغة العربية الصادرة من المركز الوطني للقياس والتقويم.

ولتحقيق ذلك استخدم البحث بطاقة تحليل المحتوى؛ حيث صمم لذلك بطاقة تحليل وفق مخرجات التعلم لتخصص اللغة العربية التي أعدها المركز الوطني للقياس والتقويم، وبعد التحقق من صدقها وثباتها طُبقت على عينة البحث المكونة من (٤٠) مقررًا موزعة على (٨) مستويات، وقد توصل البحث الحالي إلى نتائج عدة من أبرزها :

أن عدد مخرجات برنامج اللغة العربية بجامعة الملك خالد (٩٥) مخرجًا بينما مخرجات التعلم لبرنامج اللغة العربية الصادرة من المركز الوطني للقياس والتقويم بلغت (١٦٩) مخرجا وهذا يشير إلى وجود نقص في المخرجات الموضوعة للمقررات الدراسية. كما بينت النتائج أن مخرجات برنامج اللغة العربية في جامعة الملك خالد راعت مخرجات اللغة العربية الصادرة من المركز الوطني للقياس والتقويم بدرجة متوسطة، بنسبة (٥٦,٨٨ ٪).

وأما في المكونات الفرعية جاءت أعلى نسبة مراعاة مع مخرجات قياس في مكون الأدب بنسبة (٨٧,٥٪)، ثم النقد الأدبي بنسبة (٨٢,٣٥٪)، ثم الصرف بنسبة (٧١,٤٣٪)، وجاءت أقل نسبة مراعاة مع مخرجات قياس في النحو (٤٢,٨٦٪)، ثم علم اللغة بنسبة (٥٢٪) ثم البلاغة بنسبة (٥٦,٢١٪) ثم العروض بنسبة (٦٠٪). بينما برنامج اللغة العربية بجامعة الملك خالد يفتقد إلى المكون الفرعي الثامن وهو المهارات اللغوية والذي يحمل وزن نسبي (٨٪) من إجمالي المكونات الفرعية.

المقدمة:

تعد اللغة العربية من اللغات العالمية واسعة الانتشار ذلك أنها لغة القرآن الكريم خالدة بخلوده وباقية ببقائه. وفي ذلك ذكر عبد الرحمن وصابر (٢٠١٥) بأن اللغة العربية أساس ثقافي ووسيلة التواصل الحياتية والتعبير عن الأفكار، وذكر الغامدي وعبدالجواد (٢٠١٠) أنّ اللغة العربية هي لغة التعليم والتأليف والخطاب في المملكة.

ومن منطلق أهمية تعلم اللغة العربية اهتمت المملكة العربية السعودية بتعليمها؛ حيث نصت بعض أهداف سياسة التعليم على: "تنمية مهارات القراءة، وعادة المطالعة، سعياً وراء زيادة المعارف، واكتساب القدرة على التعبير الصحيح في التخاطب والتحدث والكتابة، بلغة سليمة وتفكير منظّم، وكذلك تنمية القدرة اللغوية بشتى الوسائل التي تغذي اللغة العربية، وتساعد على تذوقها وإدراك نواحي الجمال فيها أسلوباً وفكرة" (وثيقة سياسة التعليم، ١٤١٦). وهذا جعل الاهتمام بتعليمها في جميع مراحل التعليم بما فيها التعليم العالي؛ حيث حظي تعليمها بأهمية بالغة فأنشئت أول كلية تعنى بتدريس اللغة العربية عام ١٣٧٤هـ، وازداد التوسع في افتتاح كليات اللغة العربية مع ازدياد عدد الجامعات فقد وصل عدد الجامعات التي تهتم بتخريج طلاب اللغة العربية حوالي (٢٢) جامعة سعودية حكومية، وتحرص هذه الجامعات على تدريس اللغة العربية وتنمية قدرات الطلاب اللغوية (الغامدي، عبدالجواد، ٢٠١٠).

إلا أن هذا الانتشار أدى إلى وجود بعض المشكلات في التعليم العالي، فيؤكد الحولي وأبو دقة (٢٠٠٦) أن التعليم العالي بشكل عام يعاني من المشكلات، ومن القصور والسلبيات التي أعاقت تطوره وجودته. وبرامج اللغة العربية كذلك تعاني حالها كحال برامج الجامعات، فقد ذكرت الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (٢٠١٢) تجدد الشكوى من ضعف مخرجات برامج اللغة العربية.

لذا أصبح تدني مستويات الطلاب في الجامعات يؤرق الأكاديميين، وعليه أصبح ضبط الجودة في مؤسسات التعليم العالي من أهم (Kecetep & Ozkan, 2013; 660-664) الإجراءات المعنية بالتأكيد على جودة البرامج الجامعية من حيث مقررات المواد الدراسية، ويضيف الحكمي (٢٠٠٣) أن ضمان جودة التعليم يتطلب تأسيس إجراءات مؤسسية لمراقبة العملية التعليمية للتأكد من أن مخرجاتها تحقق المواصفات المطلوبة، وأنه من الضروري التركيز على تناول جودة المخرجات.

ولم يكتف المهتمون بعرض المشكلات والتنويه بضعف المخرجات؛ بل اقترحوا بعض الحلول، فيشير عبد الستار (٢٠٠٨، ص٧٥) إلى أن جودة التعليم تقوم على الاستمرارية والإتقان في تحقيق مخرجاته؛ أي ملاءمة مخرجات التعليم للهدف الذي حددته المؤسسة التعليمية، ويؤكد كيلاتو (٢٠١٢، ص٢٦) على أهمية عملية التقويم باعتبارها عنصرا محوريا في جميع أنظمة الجودة، فهي تساعد على متابعة التقدم نحو الأهداف والتعرف على فرص التطوير، فالتقويم ضرورة لازمة لأي عمل وذلك لتحديد مستوى الأداء وفقا لمعايير معتمدة، تضمن تحقيق هذه الأعمال للأهداف المحددة، ويضيف الحسبان (٢٠٠١) أن الجامعات يجب أن تقوم بمراجعة برامجها دوريا لتتمكن من التغيير وفقا للحاجات المتغيرة ويؤكد (Craig M Ross, et al،2012) أن مؤسسات التعليم العالي يجب أن تأخذ في الفترة الراهنة -أكثر مما سبق- على عاتقها مسؤولية تقويم مخرجات تعلم الطلاب داخل قاعة الدراسة وخارجها، بالإضافة إلى رفع تقارير عن النتائج إلى أصحاب المصلحة.

على الرغم من الهدف الثامن لوزارة التعليم الذي هو رفع مستوى مخرجات التعليم بما يحقق المواءمة مع متطلبات التنمية، واحتياجات المجتمع. (وزارة التعليم، ٢٠١٦) إلا أن تقرير نتائج اختبارات المركز الوطني للقياس والتقويم لعام ١٤٣٦- ١٤٣٧هـ بين أن نسبة نتائج طلاب اللغة العربية بلغت (٣٣,٠) في اختبار نواتج اللغة العربية وهو بشكل عام أقل من النسبة العامة (٣٣,٨) لخريجي اللغة العربية في الجامعات الحكومية الأخرى. كما أن نسبة نتائج طلاب جامعة الملك خالد في المجالات الستة للغة العربية (علم اللغة، فقه اللغة، النحو، الصرف، البلاغة، الأدب والنقد، العروض والقافية) كانت ما بين (٢٧٪) في مجال النحو كأقل نسبة و (٤٠,٨٣٪) كأعلى نسبة في الصرف، هذه النتائج تبعث القلق وتثير العديد من التساؤلات حول أين الخلل في مكونات المنظومة التعليمية الذي أسهم في تدنى جودة خريج برنامج اللغة العربية؟ وقد ذكر دره (١٩٩٨) أن انعدام المواءمة بين نواتج التعلم واحتياجات خطط التنمية الوطنية يسهم في ضعف المخرجات. وهذا البحث يسعى إلى التحقق من مدى مراعاة مخرجات مقررات برنامج اللغة العربية في جامعة الملك خالد لمخرجات التعلم لتخصص اللغة العربية الصادرة من المركز الوطني للقياس والتقويم.

مشكلة البحث وتساؤلاته:

ذكر حقي (٢٠٠٦) أن من الأدوار المناطة بالجامعة رفع مستوى الطالب الجامعي، ويؤكد عبد الرحمن وآخر (٢٠١٥) أنه لا بد من معالجة ضعف اللغة العربية، ويرى حمدان

(٢٠٠٢) أنه لن يتم رفع مستوى الطلاب إلا عن طريق مراجعة جميع جوانب التعليم العالي وفي مقدمتها البرامج الدراسية والخطط الدراسية. ويشير Kathleen Scholl, Heather M. Olsen, (2014) إلى أن مؤسسات التعليم العالي أصبحت مطالبة أكثر من ذي قبل بفحص نشاطها وأولوياتها ووظائفها، وذلك من خلال توجيه اهتمام دائم وغير مسبوق للمحاسبية وقياس مخرجات تعلم الطلاب، وعلى الرغم من ذلك نلحظ ضعفاً في مخرجات برامج اللغة العربية كما توضحه التقارير الصادرة من مركز القياس، ومن هنا حاول البحث مراجعة برنامج اللغة العربية لمرحلة البكالوريوس من خلال مقارنة مخرجات تعلم مقررات برنامج اللغة العربية بجامعة الملك خالد بمخرجات القياس لبرنامج اللغة العربية وذلك بالإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما مدى مراعاة مخرجات مقررات برنامج اللغة العربية في جامعة الملك خالد لمخرجات التعلم لتخصص اللغة العربية الصادرة من المركز الوطني للقياس والتقويم؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما مدى مراعاة مخرجات مقررات برنامج اللغة العربية في جامعة الملك خالد لمخرجات التعلم في علم اللغة الصادرة من المركز الوطني للقياس والتقويم؟
٢. ما مدى مراعاة مخرجات مقررات برنامج اللغة العربية في جامعة الملك خالد لمخرجات التعلم في النحو الصادرة من المركز الوطني للقياس والتقويم؟
٣. ما مدى مراعاة مخرجات مقررات برنامج اللغة العربية في جامعة الملك خالد لمخرجات التعلم في الصرف الصادرة من المركز الوطني للقياس والتقويم؟
٤. ما مدى مراعاة مخرجات مقررات برنامج اللغة العربية في جامعة الملك خالد لمخرجات التعلم في البلاغة الصادرة من المركز الوطني للقياس والتقويم؟
٥. ما مدى مراعاة مخرجات مقررات برنامج اللغة العربية في جامعة الملك خالد لمخرجات التعلم في الأدب الصادرة من المركز الوطني للقياس والتقويم؟
٦. ما مدى مراعاة مخرجات مقررات برنامج اللغة العربية في جامعة الملك خالد لمخرجات التعلم في النقد الأدبي الصادرة من المركز الوطني للقياس والتقويم؟
٧. ما مدى مراعاة مخرجات مقررات برنامج اللغة العربية في جامعة الملك خالد لمخرجات التعلم في العروض الصادرة من المركز الوطني للقياس والتقويم؟

٨. ما مدى مراعاة مخرجات مقررات برنامج اللغة العربية في جامعة الملك خالد لمخرجات التعلم في المهارات اللغوية الصادرة من المركز الوطني للقياس والتقويم؟

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تقويم مخرجات مقررات برنامج اللغة العربية في ضوء مخرجات التعلم لتخصص اللغة العربية التي أعدها المركز الوطني للقياس والتقويم.

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث الحالي من كونه قد يسهم في:

١. تقديم رؤية واضحة لصناع القرار بضرورة إعادة النظر في مخرجات مقررات برنامج اللغة العربية بالجامعات السعودية.

٢. تقديم تغذية راجعة لبرامج البكالوريوس بجامعة الملك خالد فيما يتعلق بمستوى إعداد مخرجات المقررات المناسبة.

٣. تقديم حلول ناجعة تسهم في إعادة صياغة مخرجات مقررات برنامج اللغة العربية لمرحلة البكالوريوس.

٤. تقديم صورة واضحة لمدى مراعاة مخرجات مقررات برنامج اللغة العربية في جامعة الملك خالد لمخرجات التعلم لتخصص اللغة العربية الصادرة من المركز الوطني للقياس والتقويم.

حدود البحث:

١. الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (١٤٣٧/ ١٤٣٨هـ).

٢. الحدود المكانية: جامعة الملك خالد بمنطقة عسير.

٣. مخرجات التعلم لتخصص اللغة العربية التي أعدها المركز الوطني للقياس والتقويم. (انظر الملحق رقم ١).

٤. الحدود الموضوعية: مخرجات مقررات برنامج اللغة العربية لمرحلة البكالوريوس، المخرجات المنصوص عليها في توصيف المقررات في المجال المعرفي، والمجال الإدراكي في برنامج جامعة الملك خالد. (انظر الملحق رقم ٢).

٥. تم استبعاد متطلبات الجامعة ومتطلبات الكلية من المقررات في أثناء التحليل.

مصطلحات البحث:

أولاً: التقويم:

التقويم لغة:

عرف الرازي التقويم (١٩٧٩) اللغة بقوله (قوم، القاف والواو والميم أصلان صحيحان)، يدل أحدهما على جماعة الناس وربما استعير في غيرهم .... ومن الباب قوّمت الشيء تقويما، وأصل القيمة الواو، وأصله أنك تقيم هذا مكان ذاك فالتقويم وفق ذلك يعنى إعطاء قيمة للشيء (الرازي، ١٩٧٩، ٤٣/٥).

وعرف سلامة (٢٠٠٢) التقويم بأنه: عملية منظمة متسلسلة تسير في خطوات منطقية بهدف الرقي بالعملية التدريسية (ص١٦٠).

ويُعرف الباحث التقويم بأنه: عملية علمية منظمة شاملة تهدف إلى إصدار حكم عن مدى مراعاة مخرجات مقررات برنامج اللغة العربية في جامعة الملك خالد لمخرجات التعلم لتخصص اللغة العربية الصادرة من المركز الوطني للقياس والتقويم.

ثانيًا: البرنامج:

عرف الجفيمان وآخرون (٢٠١٢) البرنامج الأكاديمي بأنه: مجموعة مميزة ومنظمة من المقررات الدراسية التي تؤدى بعد الانتهاء منها إلى منح الدرجة الأكاديمية المرتبطة بهذا البرنامج (بكالوريوس، ليسانس، دبلوم) (ص٣١٦).

عرفته الهيئة الوطنية للتقويم الاعتماد الأكاديمي بالمملكة البرنامج (٢٠٠٩) بأنه: "برنامج منظم للدراسة يتبعه الطلبة في مجال أكاديمي، أو يؤدي إلى التأهيل المهني، بحيث أن النجاح في إتمامه يؤهلهم للحصول على درجة أكاديمية.ويضم مجموعة متكاملة من المقررات الدراسية والأنشطة التي تؤدي إلى مؤهل. (ص٤٠).

ثالثًا: اللغة العربية:

اللغة لغة:

ذكر ابن منظور أن المعنى اللغوي للفظة اللغة يرجع إلى (اللغو و اللغا) وهما يعنيان السقط، وما لا يعتد به من كلام وغيره، ولا يحصل منه فائدة ولا نفع. قال الله تعالى ﴿لاَ يُؤَاخِذُكُمُ اللّهُ بِاللَّغْوِ فِي أَيْمَانِكُمْ وَلَـكِن يُؤَاخِذُكُم بِمَا عَقَّدتُّمُ الأَيْمَانَ .. الآية﴾ [المائدة:٨٩]

اللغة اصطلاحًا:

عرفها الجعافرة (٢٠١٤) بأنها: نظام رمزي صوتي ذو مضامين محددة تتفق عليها جماعة معينة ويستخدمه أفرادها في التفكير والتعبير والاتصال فيما بينهم. (ص٢٢).

رابعًا: برامج اللغة العربية:

عرفت الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (٢٠١٢) برامج اللغة العربية بأنها: كل ما يقدم من معارف ومهارات وأنشطة تعليمية في ميدان تعليم اللغة العربية لأهله، سواء أكان في كليات اللغة العربية، على تنوع أقسامها الداخلية، أم كان في أقسام اللغة العربية في كليات الآداب والعلوم الإنسانية أو ما في حكمها. (ص٩).

ويعرف برنامج اللغة العربية في هذا البحث: بأنه مجموعة من المقررات التخصصية بساعات محددة تقدم المعارف والمهارات في ميدان تعليم اللغة العربية وآدابها، تؤدي بعد الانتهاء منها إلى منح درجة البكالوريوس في اللغة العربية وآدابها.

خامسًا: مخرجات التعلم:

عرف (Guide for Bus Academic, 2005, p.2) مخرجات التعلم بأنها: المعارف والمعلومات والمهارات التي على الطالب امتلاكها واكتسابها في نهاية برنامج أكاديمي معين، ولذلك ترتبط بما يجب أن يعرفه الطالب وما يجب أن يفعله والعائد المستهدف من عملية التعلم المعرفة والفهم، والمهارات العقلية، والمهارات الخاصة (المهنية والعملية)، والمهارات العامة.

ويعرفها الباحث بأنها: عبارات تحدد ما يتوقع أن يمتلكه المتعلم من معرفة وفهم وقدرات، ويستطيع أداءه من مهارات، أو يظهره من تصرفات بعد إكماله برنامج اللغة العربية لمرحلة البكالوريوس بنجاح.

الإطار النظري:

يتضمن الإطار النظري لهذا البحث تعليم اللغة العربية في الجامعات السعودية، مخرجات التعلم للبرامج الأكاديمية في المملكة العربية السعودية، تقويم البرنامج التعليمي، المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم الجامعي، مشروع مخرجات التعليم العالي الصادر من مركز القياس والتقويم الوطني، مراحل إعداد مخرجات التعلم لتخصص اللغة العربية.

أولاً: تعليم اللغة العربية في الجامعات السعودية:

اللغة هي رموز منطوقة ومكتوبة أو كلاهما معا هذبها الإنسان وصقلها كي تعبر عن حاجاته ومطالبه لتكون وسيلة الاتصال والتفاهم وهي ضرورية لكل من الفرد والمجتمع. (إسماعيل: ٢٠٠٥) ويحرص نظام التعليم بالمملكة على تدريس اللغة العربية، وتنمية القدرات اللغوية بشتى الوسائل فالهدف الثاني للتعليم العالي يشير إلى إعداد مواطنين أكفاء مؤهلين علمياً وفكرياً تأهيلاً عالياً (وزارة التعليم، ٢٠١٦). وتشير وزارة التعليم العالي (٢٠١٦) أن عدد الجامعات التي تقدم برنامج اللغة العربية لمرحلة البكالوريوس بلغ حوالي ٢٢ جامعة في جميع مناطق المملكة، وبرنامج اللغة العربية لمرحلة البكالوريوس في جامعة الملك خالد مر بعدة مراحل:

١. صدرت موافقة المقام السامي رقم ٣/ ج/٢٠٥٢٧ وتاريخ ١٣٩٦/٨/٢٦هـ بإنشاء كلية للشريعة واللغة العربية، في مدينة أبها تابعة لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
٢. وفي العام الجامعي ١٤٠٣/١٤٠٢هـ صدر قرار من جامعة الإمام الإسلامية يقضي بتحويل الكلية إلى كليتين (كلية الشريعة وأصول الدين، كلية اللغة العربية والعلوم الاجتماعية والإدارية).
٣. وافق مجلس التعليم العالي في جلسته الخامسة عشرة بتاريخ ١٤٢٠/٢/١هـ على إنشاء قسم اللغة العربية وآدابها ويقدم برنامج البكالوريوس في اللغة وآدابها.

ومن هنا يتضح أن برنامج اللغة العربية في جامعة الملك خالد يزيد عمره عن خمسين عاما. ولم يتم مراجعته أو تقويمه أو قياس مخرجاته ولعل نتائج تقويم هذا البرنامج تسهم في تطويره.

ثانيًا: مخرجات التعلم للبرامج الأكاديمية في المملكة العربية السعودية:

يُصنِّف الإطار العام للمؤهلات (٢٠٠٩) أنواعَ التعلم المتوقعة مِن الطلابِ في خمسة مجالات هي:

١. المعرفة.
٢. المهارات الإدراكية.
٣. مهارات التعامل مع الآخرين وتحمل المسؤولية.
٤. مهارات التواصل، وتقنية المعلومات، والمهارات العددية.

٥. المهارات الحركية النفسية.

ويعد الاهتمام بجودة مخرجات التعليم من الركائز الأساسية لتحقيق التنمية الشاملة، ويضيف الطروانة (٢٠١١) أن مخرجات التعليم تُعدُّ من أهم المعايير التي يمكن استخدامها في الحكم على مستوى جودة التعليم العالي من أجل تحسينه وتطويره (الطراونة: ٢٠١١م، ص١) وفي نفس السياق يشير المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي (٢٠١٤) تقدم معلومات وافية عن المؤهلات ومدى ارتباطها وتلبيتها لحاجات سوق العمل. ومخرجات التعلم توفر أساسا متينا لتطوير البرنامج الأكاديمي وتصميمه، ويذكر (Kenny & Desmarais, 2012) أن تحديد المخرجات بشكل واضح يساعد مصممي المقررات الدراسية على تحديد الأهداف الرئيسة للمادة، والتحقق من مدى مناسبة مفردات المادة.

ثالثًا: تقويم البرنامج التعليمي:

يعد التقويم عملية إصدار حكم في مجال التعليم والبرامج، (أبو حطب: ١٩٩٦م، ص٣)، ويسعى تقويم البرامج التعليمية إلى تحقيق كثيرا من الأهداف، ومن أهدافه في عملية تقويم البرامج التعليمية ما تؤكده عمادة التطوير والجودة في جامعة الأميرة نورة (٢٠١٣) أنه يسهم في معرفة ما يلي:

١. مدى نجاح البرنامج في إعداد خريجات ذوات كفاءة علمية عالية لممارسة تخصصهن بفاعلية.
٢. مدى مناسبة الممارسات التربوية للبرامج لإستراتيجيات التعليم والتعلم المناسبة للتعليم العالي.
٣. مدى تلبية البرنامج – من حيث التنفيذ الفعلي-لمعايير الجودة المعتمدة.
٤. حداثة ما يقدم في مقررات البرنامج، وتكاملها، وتوازنها من حيث تلبيتها لمتطلبات الجامعة والكلية، والمتطلبات الأساسية للتخصص، وتطوراته الأكاديمية، والمهنية، وذلك من وجهة نظر الطالبات والأعضاء، وسوق العمل، والخبراء، والمختصين.
٥. تحديد نوعية الخيارات الوظيفية وفرص العمل التي يوفرها البرنامج للخريجات، وذلك من خلال تحليل البرنامج وظيفياً.
٦. تقويم مدى توفر الموارد اللازمة لتفعيل عمليات البرنامج؛ ومدى توظيفها في عمليات وإستراتيجيات التعليم والتعلم على الوجه الأمثل

٧. تحليل ورصد الفجوة -إن وجدت- بين ما هو محدد في وثيقة البرنامج من مهارات وإستراتيجيات، وما يتم على مستوى التنفيذ، ثم تحديد الأسباب والمعالجة.

٨. الوصول إلى رؤية حول جدوى البرنامج واستمراره.

ويشير المركز الوطني للقياس والتقويم (٢٠١٥) إلى أن أهداف تقويم مخرجات التعلم لبرنامج اللغة العربية في الجامعات السعودية يسهم في إعطاء تغذية راجعة لمخرجات التعلم لهذه البرامج.

ولعل هذا البحث يعطي تغذية راجعة لمقررات برنامج اللغة العربية لمرحلة البكالوريوس في جامعة الملك خالد.

رابعًا: المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم الجامعي:

في التاسع عشر من جمادى الأولى من العام ١٤٢١هـ صدر الأمر السامي ذو الرقم ٨/٤٧١ بالموافقة على قرار مجلس التعليم الجامعي على إنشاء المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم الجامعي، وكانت رسالته تقديم حلول شاملة متكاملة لقياس المعارف والمهارات والقدرات وتقويمها، بمنهجية علمية؛ إسهامًا في تحقيق العدالة والجودة، وتلبيةً للاحتياجات التنموية. ومن أهدافه (إعداد وإجراء اختبارات القبول في مختلف مؤسسات التعليم الجامعي، وقياس المؤشرات التربوية والتحصيلية؛ من أجل رفع كفاءة مؤسسات التعليم الجامعي).

خامسًا: مشروع مخرجات التعليم العالي الصادر من مركز القياس والتقويم الوطني:

يأتي مشروع إعداد مخرجات التعليم العالي وقياسها الذي ينفذه المركز الوطني للقياس والتقويم لصالح وزارة التعليم، ضمن اهتمامات الوزارة بتطوير مخرجات الجامعات السعودية وتجويدها، ويتضمن المشروع مكونين أساسيين، هما:

أولاً: إعداد معايير المهارات والقدرات، ومعايير مخرجات التعلم التخصصية، وتحديد مؤشرات قياسها.

ثانيًا: إعداد الاختبارات اللازمة لقياس هذه المهارات والقدرات ومخرجات التعلم التخصصية، وهذا يشمل بناء هذه الاختبارات وتطويرها باستمرار.

سادسًا: مراحل إعداد مخرجات التعلم لتخصص اللغة العربية:

مخرجات التعلم لتخصص اللغة العربية كانت من ضمن مشروع مخرجات التعليم

العالي فقد قام المركز الوطني للقياس والتقويم بإجراء مسح شامل لمحتوى برامج اللغة العربية في جامعات المملكة العربية السعودية، وتم رصد مسميات المكونات الأساسية للبرنامج وتوحيد مسمياتها، وتحديد نسب المكونات الأساسية للبرنامج بعد توحيدها، وتحديد المكونات الفرعية المشتركة للبرنامج محليا، وتوحيد تسميتها، وتحديد المكونات الفرعية المشتركة للبرنامج محليا، وتوحيد تسميتها، وصل عدد المكونات الأساسية في تخصص اللغة العربية داخل المملكة إلى ثمانية مكونات، وهى: علم اللغة له خمس مكونات فرعية تضمن (٢٧) مخرجا والنحو تضمن خمسة مكونات فرعية بإجمالي (٢٨) مخرجا، والصرف تكون من أربعة مكونات فرعية تحتوي على (٢١) مخرجا تعليميا، والبلاغة تضمن خمسة مكونات فرعية لها (٣٢) مخرجا تعليميا، ومكون الأدب تضمن ثلاثة مكونات فرعية تحتوي على (١٦) مخرجا تعليميا، وكذلك النقد الأدبي تكون من ثلاثة مكونات فرعية ب (١٧) مخرجا، والعروض لها ثلاثة مكونات فرعية و (٩) مخرجات، والمهارات اللغوية لها مكونان فرعيان تتضمن (١٣) مخرجا تعليميا.

سابعًا: مخرجات تعلم برنامج اللغة العربية لمرحلة البكالوريوس:

اهتمت برامج اللغة العربية لمرحلة البكالوريوس بصياغة مخرجات برامجها فعلى سبيل المثال تكونت مخرجات برنامج بكالوريوس اللغة العربية في جامعة قطر كلية الآداب والعلوم مما يلي:

١. يظهرَ كفاية عالية في استعمال اللغة العربية في مجالات القراءة والكتابة والبحث العلمي.
٢. يوظف اللغة العربية في التعبير عن حاجات المجتمع المحلي والعربي والإسلامي.
٣. يحسنَ استخدام مصادر التراث اللغوي والأدبي من خلال أنشطة علمية متنوعة.
٤. يميز عصور الأدب العربي واتجاهاته الفنية المختلفة.
٥. يميز المدارس اللسانية ونظرياتها وتطبيقاتها.
٦. يطبق المهارات المكتسبة في البحث والتحليل والنقد والمقارنة.

(http://www.qu.edu.qa/ar/artssciences/arabic/bscarabic/study_plan.php)

وأما برنامج بكالوريوس اللغة العربية وآدابها في كلية العلوم الإنسانية جامعة النجاح الوطنية في فلسطين نابلس فقد حدد المخرجات الآتية:

١. أن يكون الطالب قادراً على ممارسة التدريس بكفاية.

٢. أن يكون قادراً على البحث العلمي في مناهجه المختلفة.

٣. تعزيز ارتباط الطالب بتراثه القومي والوطني.

٤. مواكبة الطالب لحركة الأدب العربي الحديث والمعاصر في قضاياه السياسية والاجتماعية والفنية.

٥. تعزيز الاستيعاب والتذوق للنصوص.

٦. التفاعل مع المجتمع المحلي.

٧. تقويم اللسان والبنان.

(https://humanities.najah.edu/ar/node/159)

وأما مخرجات التعلم لبرنامج اللغة العربية الصادرة من المركز الوطني للقياس والتقويم (المركز الوطني للقياس والتقويم، ١٣- ٢٩) فركزت على المجالات الثمانية، وكانت في صياغتها طويلة، ويمكن ذكرها فيما يلي: أن يكون الطالب عالما:

١. بتاريخ التأليف اللغوي عند العرب ومناهج البحث اللغوي الحديثة ومستويات التحليل اللغوي وقادرا على توظيف ذلك كله في تحليل النص تحليلا لغويا على المستويين السطحي والعميق.

٢. بالمقدمات التاريخية والفكرية للنحو العربي، والمقدمات المعرفية التي ينبني عليها التحليل النحوي، عالما بالعناصر الرئيسة في الجملتين الاسمية والفعلية والتحولات التي تطرأ عليهما ومكملاتهما من المنصوبات والمجرورات والتوابع، والأساليب الخاصة بعدد من المعاني النحوية والأغراض الكلامية، والأحكام اللغوية للأعداد وكتابتها، وأن يكون قادرا على توظيف ذلك في تحليل النصوص تحليلا نحويا سليما، وبناء نصوص ذات تركيب نحوي سليم، معتمد في ذلك على تصور سليم لنظرية العامل وفكرة المعاني النحوية ومعرفة بالفوارق والعلل النحوية.

٣. بالمقدمات التاريخية والمعرفية التي ينبني عليها التحليل الصرفي، ومباحث تصريف الأسماء ومباحث تصريف الأفعال، والمباحث الصرفية المشتركة بينهما، وأحكامها التفصيلية، وأني يكون قادرا على توظيف ذلك في تحليل الألفاظ تحليلا صرفيا سليما وبناء أبنية ذات تركيب صرفي سليم.

٤. بالمقدمات البلاغية: نشأة البلاغة، وتطورها، وعلومها الثلاثة: المعاني، والبيان، والبديع ومجال كل علم، وخصائصه، ومباحثه التفصيلية وقضاياه، والمداخل البلاغية لتحليل

النصوص، وأدوات كل مدخل وخصائصه، وأن يكون قادرا على توظيف ذلك في تحليل النصوص الإبداعية تحليلا بلاغيا يكشف عن القيم الجمالية فيه.

٥. بتاريخ الأدب، وخصائص أدب كل عصر، والأجناس الأدبية نظما ونثرا، وما طرأ عليه من تحولات، والمدارس الأدبية في الأدب العربي قديما وحديثا، وخصائص كل مدرسة، وأن يكون قادرا على استحضار أهم النماذج الأدبية في العصور المختلفة ونسبتها إلى أصحابها، وتحديد أغراضها الموضوعية وينسبها إلى مذاهبها الفنية، وكشف أبرز خصائص العصر الذي تنتمي إليه.

٦. عالما بالمقدمات النقدية: مفهوم النقد الأدبي القديم والحديث، ونشأتهما وتطورهما، وصلتهما ببعضهما وبغيرهما من العلوم. وأهم قضايا النقد الأدبي القديم ومواقف النقاد منها، وبمناهج النقد الأدبي الحديث وتيارات الغرب، وأثرها في النقد العربي الحديث وتياراته، وسمات كل منهج وتيار وكل منها وأدواته، وأن يكون عالما بأبرز القضايا النقدية الحديثة، وقادرا على توظيف ذلك في تحليل النصوص تحليلا نقديا بمناهج نقدية مختلفة.

٧. بالمقدمات العروضية، وبحور الشعر العربي الستة عشر وضوابطها الإيقاعية وأحكامها، والقافية ومباحثها وأحكامها، وأن يكون قادرا على توظيف ذلك في تحليل القصيدة العربية تحليلا مقطعيا يقضي إلى معرفة بحرها وخصائص إيقاعها الداخلي.

٨. بأنواع القراءة وخصائص كل نوع منها، وأنماط الكتابة الإبداعية والعلمية والإجرائية، وأحكام الأملاء والترقيم، وأن يكون قادرا على توظيف ذلك في الأداء.

ولم يكتف المركز الوطني للقياس والتقويم بذكر المكون الأساسي لكل مجال بل وضح المكون الفرعي لكل مجال، ومخرجات التعلم لكل مكون فرعي بلغت في مجملها (١٦٩) مخرجا.

الدراسات السابقة:

ظهر الاهتمام بتقويم برامج اللغة العربية من خلال عدد من الدراسات؛ ومنها دراسة العقيلي (٢٠٠٥) والتي هدفت إلى تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية في محورين اثنين هما: الخطة الدراسية، والمقررات الدراسية. وقد شملت عينة الدراسة ثلاث فئات: (١٢٣) طالباً من طلاب التربية الميدانية، و(١٧٩) عضو هيئة تدريس، و(٥١٢) معلماً من خريجي كليات المعلمين. وأظهرت نتائج الدراسة فيما يتصل بمحور

الخطة الدراسية أن فئات العينة يوافقون بدرجة (عالية) على أن عدد وحدات الإعداد العام (٦٧) وحدة دراسية، ووحدات الإعداد التربوي (٤٤) وحدة دراسية، ومناسبة لإعداد معلم المرحلة الابتدائية، كما يوافقون بدرجة (متوسطة) على أن وحدات الإعداد التخصصي (٤٠) وحدة دراسية، مناسبة لإعداد معلم المرحلة الابتدائية. ويوافق الطلاب والمعلمون بدرجة (متوسطة) على أن مكونات الخطة متوازنة من حيث الإعداد العام والتربوي والتخصصي، وأن الخطة تتبنى مفهوم التعلم الذاتي بدرجة (متوسطة). كما يوافق الطلاب والمعلمون بدرجة (عالية) على أن الخطة تفتقر إلى مقررات يحتاجها معلم المستقبل وأنها تتضمن مقررات لا يحتاجها معلم المستقبل. ويرى أعضاء هيئة التدريس أنه يحدث تغييرًا في مفردات المقررات التي يدرسونها بدرجة (قليلة).

ودراسة الزيني (٢٠٠٦) التي هدفت إلى تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية والتربية الإسلامية في كلية التربية ببورسعيد جامعة قناة السويس في ضوء معايير الجودة الشاملة. تم استخدام الاستبانة لأعضاء هيئة التدريس وللطلاب المعلمين بكلية التربية ببورسعيد حول برنامج الإعداد ومن أهم النتائج التي توصل إليها البحث توافر معايير الجودة الشاملة في المجال الأكاديمي بدرجة كبيرة بنسبة مئوية (٤٩,٤٪) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

ودراسة السبع وآخرين (٢٠١٠) وهدفت إلى تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية جامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة، وقامت الباحثة بإعداد قائمة بمعايير الجودة الشاملة لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء تكونت من (١٥٢) معيارا موزعة على (١٢) مجالا، وكانت عينة الدراسة مقابلتين مع مسؤولي القبول وقسم اللغة العربية، واستبانتين وزعت على (٩) من أعضاء هيئة التدريس و(٧١) من الطلبة. وقد أظهرت نتائج البحث ضعف توافر معايير جودة سياسة القبول من وجهة نظر مسؤول القبول، وكذلك ضعف توافر معايير جودة برنامج الإعداد من وجهة نظر قسم اللغة العربية والطلبة، بينما توافرت معايير جودة برنامج الإعداد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في القسم بمستوى متوسط.

كذلك دراسة عبد الرحيم وشكور (٢٠١١) هدفت إلى تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكليات التربية بجامعة البحر الأحمر نموذجاً وذلك من خلال الكشف عن واقع وتدريب المعلمين في كليات التربية عموماً، وولاية البحر الأحمر خصوصا، والتعرف على المشكلات والمعوقات في برنامج الإعداد والتدريب واقتراح الحلول، وتوصل البحث إلى أن

برنامج الإعداد بجامعة البحر الأحمر يراعي الجوانب التطبيقية وملائم للدراسة ومناسب، والأساليب المتبعة في البرنامج (بحوث ودراسات ميدانية) غير كافية لتدريب المعلم.

دراسة الدحلان (٢٠١٣) هدفت الدراسة إلى معرفة توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية جامعة الأقصى وللكشف عن أثر متغيرات الدراسة في أعضاء هيئة التدريس، صمم الباحث استبانة بلغت عينة الدراسة (٦٠) عضوا، كان من نتائج الدراسة معايير الجودة الشاملة بالبرنامج متوافرة بدرجة كبيرة بنسبة مئوية (٦١,٨).

أيضًا دراسة الهاشمي والغتامي (٢٠١٣) هدفت إلى الكشف عن آراء خريجي برنامج ماجستير التربية اختصاص المناهج وطرائق التدريس اللغة العربية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس ولتحقيق ذلك أعد الباحثان استبانة بلغ عدد العينة (٥٦) خريجا وخريجة. وقد أظهرت النتائج أن الخريجين يرون أن مخرجات البرنامج تحققت بدرجة مرتفعة عموما، واقترح الخريجون حذف بعض المقررات وتعديلها.

ودراسة حمانة (٢٠١٤) التي هدفت إلى تقدير درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم، إضافة إلى معرفة أثر المعدل التراكمي في معرفة هذه الدرجة، واستخدمت الدراسة الاستبانة أداة لتحقيق أهدافها، طبقت الاستبانة على جميع أفراد مجتمع الدراسة (١٠٥) طلاب وطالبات، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك جاءت متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,١٧).

التعليق على الدراسات السابقة:

من العرض السابق يتضح أن هناك دراسات تناولت تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية لمرحلة البكالوريوس (دراسة العقيلي ٢٠٠٥، السبع وأخرون ٢٠١٠م، عبدالرحيم وشكور ٢٠٠١١، الزيني ٢٠٠٦، الدحلان ٢٠١٣) وكذلك برنامج الماجستير تخصص المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية وذلك من خلال تقويم وضع الخطة الدراسية الحالية ومقرراتها ودرجة الرضا عنها من قبل الطلاب أو أعضاء هيئة التدريس (دراسة الهاشمي والغتامي ٢٠١٣)، وجميع الدراسات السابقة استخدمت الاسلوب الوصفي وكانت اداة البحث استبانات لاستطلاع الآراء حول التقويم، ودراسات أخرى تناولت درجة توافر معايير الجودة في برنامج إعداد المعلم في اللغة العربية كدراسة حمانة (٢٠١٤)، ويتفق البحث الحالي مع هذه

الدراسات في كونه اهتم بتخصص اللغة العربية لمرحلة البكالوريوس، إلا أن هذه الدراسات اهتمت بتخصص اللغة العربية في المجال التربوي، بينما هذا البحث يهتم ببرنامج اللغة العربية وآدابها، كما تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي إلا أن الدراسة الحالية استخدمت أسلوب التحليل العلمي وذلك من خلال تقويم مخرجات تعلم مقررات برنامج اللغة العربية بجامعة الملك خالد مقارنة بمخرجات التعلم لبرنامج اللغة العربية الصادرة من المركز الوطني للقياس والتقويم .

إجراءات البحث:

تضمن هذا الفصل منهج البحث، مجتمع البحث وعينته، وأداة البحث، وتوضيح إجراءات تحليل مخرجات مقررات برنامج اللغة العربية لمرحلة البكالوريوس في جامعة الملك خالد لمرحلة البكالوريوس والبالغ عددها ٩٥ مخرجا، وكذلك الإشارة إلى التحليل الإحصائي المستخدم، وفيما يلي توضيح ذلك بشيء من التفصيل:

منهج البحث:

بناءً على طبيعة البحث الحالي استخدم الباحث منهج البحث الوصفي، والمنهج الوصفي كما يؤكد دوي (٢٠٠٨) يقدم تفسيرا وتحليلا للظواهر المختلفة. وقد اعتمد البحث على أسلوب تحليل المحتوى (وهو أحد أساليب المنهج الوصفي) ومن خلال تحليل المحتوى يمكن معالجة المواد المكتوبة بطريقة كمية (جابر وكاظم: ٢٠١٠). لذا استخدم هذا الأسلوب للكشف عن مدى مراعاة مقررات برنامج اللغة العربية لمخرجات تعلم اللغة العربية التي أعدها المركز الوطني للقياس والتقويم.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من مقررات تخصص اللغة العربية جامعة الملك خالد لمرحلة البكالوريوس البالغ عددها (٤٠) مقررا موزعة على (٨) مستويات.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من جميع مخرجات مقررات برنامج اللغة العربية على مستوى التخصص، وتم تقسيمها بناء على المجالات الثمانية (انظر ملحق رقم ٢) التي وردت في تصنيف

مخرجات التعلم لتخصص اللغة العربية التي أعدها المركز الوطني للقياس والتقويم وفق الجدول التالي:

جدول رقم (١): عدد مقررات برنامج اللغة العربية لمرحلة البكالوريوس جامعة الملك خالد والساعات التدريسية والنسبة المئوية لكل مجال

م	المجال	عدد المقررات	٪	عدد الساعات	٪
١	علم اللغة (فقه اللغة)	٤	١٠	٩	٧,٩٦
٢	النحو	٨	٢٠	٣٢	٢٨,٣٢
٣	الصرف	٤	١٠	٨	٧,٠٨
٤	البلاغة	٦	١٥	١٧	١٥,٠٤
٥	الأدب	١٠	٢٥	٢٨	٢٤,٧٨
٦	النقد الادبي	٧	١٧,٥	١٦	١٤,١٦
٧	العروض	١	٢,٥	٣	٢,٦٥
٨	المهارات اللغوية	٠	.	.	.
المجموع	٨	٤٠	١٠٠	١١٣	١٠٠

أداة البحث:

تكونت أداة البحث من بطاقة تحليل مخرجات مقررات برنامج اللغة العربية لمرحلة البكالوريوس والتي تعد من أهم وسائل التقويم، وقد قسمت الأداة إلى ثمانية مكونات (علم اللغة (فقه اللغة)، النحو، الصرف، البلاغة، الأدب، النقد الأدبي، العروض والقافية، المهارات اللغوية) تحت كل مكون المكونات الفرعية، وأمام كل مكون مخرجات التعلم لهذا المكون الفرعي، وذلك لحساب تكرار كل مخرج في مقررات كل مكون أساسي من المكونات الثمانية، وذلك لحساب التكرارات والنسب المئوية للإجابة عن أسئلة البحث الثمانية، والتي تتعلق بمدى مراعاة مخرجات مقررات اللغة العربية لمرحلة البكالوريوس في جامعة الملك خالد لمخرجات التعلم المنصوص عليها في ضمن مشروع مخرجات التعلم في لمركز الوطني للقياس والتقويم (انظر ملحق رقم ١).

صدق أداة التحليل:

بما أن المخرجات الصادرة من المركز الوطني للقياس والتقويم موجودة ولا يحتاج

عرضها على محكمين، انظر ملحق رقم (١) فقد حلل الباحث في ضوئها مخرجات مقررات اللغة العربية لمرحلة البكالوريوس. انظر ملحق رقم (٢).

ب – ثبات أداة التحليل:

تُعدُّ طريقة إعادة التحليل في قياس الثبات أكثر الطرق مناسبة في تقدير الثبات في دراسات تحليل المضمون، وتقوم هذه الطريقة على أساس إجراء التحليل مرتين للمادة التي يتناولها التحليل، وقد أشترك أكثر من محلل في تحليل عينة صغيرة من المادة التي يتناولها، بعد الاتفاق على أسس وإجراءات التحليل، وتستخدم طرق إحصائية مناسبة بعد ذلك لحساب معامل الثبات. (طعيمه ٢٠٠٤). وقد استخدم الباحث التحليل المشترك في بحثه حيث قام الباحث نفسه، وأحد المختصين في اللغة العربية انظر ملحق رقم (٥)، بتحليل العينة العشوائية المختارة من مخرجات مقررات اللغة العربية لبرنامج اللغة العربية ضوء المعادلة التي وضعها كوبر (cooper) والتي نصها:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق}} \times ١٠٠$$

$$\text{معامل الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق}} \times ١٠٠$$

$$\text{معامل الاتفاق} = \frac{١٥٤}{١٤٤ + ١٠} \times ١٠٠$$

$$\text{معامل الاتفاق} = ٩٣,٥$$

إجراءات تطبيق أداة البحث:

بعد التحقق من صدق البطاقة وثباتها، وإجراء التعديلات اللازمة، بدأ التحليل وفق عدد من الإجراءات على النحو التالي:

- الاتفاق على أسس وإجراءات وضوابط التحليل.
- التحليل من متخصصين كل على حدة وفق المؤشرات المتضمنة في بطاقة التحليل لكل مخرج من مخرجات مقررات برنامج اللغة العربية لمرحلة البكالوريوس والضوابط المتفق عليها.

- تفريغ بيانات البطاقات وحساب التكرارات والنسب المئوية. (أنظر ملحق رقم ٤).
- تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج.

أسس التحليل وإجراءاته وضوابطه:

١. التزم البحث بمخرجات التعلم لتخصص اللغة العربية التي أعدها المركز الوطني للقياس والتقويم.
٢. تقيد البحث بالمكونات الأساسية التي وردت في مخرجات التعلم لتخصص اللغة العربية التي أعدها المركز الوطني للقياس والتقويم.
٣. تقيد البحث بالمكونات الفرعية المشتركة التي وردت في مخرجات التعلم لتخصص اللغة العربية التي أعدها المركز الوطني للقياس والتقويم.
٤. أقتصر مقارنة مخرجات التعلم لتخصص اللغة العربية التي أعدها المركز الوطني للقياس والتقويم على مخرجات التعلم للمقررات في مجالي المعرفة والإدراك التي وردت في توصيف المقررات برنامج اللغة العربية في جامعة الملك خالد.
٥. إذا كان المخرج التعليمي في توصيف المقرر يحتوي على أكثر من ناتج تعليمي يمكن اعتباره مخرجين تعليمين.
٦. إذا كان المخرج التعليمي في المقرر الدراسي لا يلتزم بشرط صياغة المخرج الجيدة يتم استبعاده.
٧. إذا كان الصياغة الكتابية لا تعبر عن مخرج تعليمي في المقرر الدراسي يتم استبعاده.

وقدم تم استبعاد (١٧) مخرجا لعدم الالتزام بصياغة المخرج الجيدة أو الصياغة الكتابية التي لا تعبر عن مخرج تعليمي في المقرر الدراسي، وبقي (٩٥) مخرجا تم التحليل في ضوئها.

الأساليب الإحصائية:

استخدم البحث الأساليب الإحصائية التالية:

١. التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية للإجابة عن أسئلة البحث.
٢. معادلة كوبر (cooper) للتأكد من صدق التحليل وثباته بالنسبة للإجابة عن السؤال الأول والثاني من أسئلة البحث.
٣. تحديد نسبة المراعاة بين مخرجات مقررات برنامج اللغة العربية لمرحلة البكالوريوس

ومخرجات برنامج اللغة العربية الصادرة من المركز الوطني للقياس والتقويم. والتي يمكن توضيحها في الجدول التالي:

جدول رقم (٢): تفسير نسبة المراعاة بين مخرجات مقررات برنامج اللغة العربية ومركز قياس

النسبة	مدى المراعاة
٠- ٥٠	غير مرضية
٥١- ٧٠	مرضية إلى حدما
٧١- ٨٥	مرضية
٨٦- ١٠٠	مرضية تماما

عرض نتائج البحث، وتفسيرها، ومناقشتها

فيما يلي عرض النتائج بناء على أسئلة البحث:

١- إجابة السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول ونصه: "ما مدى مراعاة مخرجات مقررات برنامج اللغة العربية في جامعة الملك خالد لمخرجات التعلم في علم اللغة الصادرة من المركز الوطني للقياس والتقويم؟" تم في ضوئها تحليل مخرجات مقررات علم اللغة في جامعة الملك خالد في ضوء مخرجات التعلم لمقررات علم اللغة الصادرة من المركز الوطني للقياس والتقويم، وقد ظهرت النتائج كما يتضح من الجدول الآتي

جدول رقم (٣): مدى مراعاة مقررات برنامج اللغة العربية في جامعة الملك خالد لمخرجات التعلم في مقررات علم اللغة

١- المكون الأساسي: علم اللغة	مخرجات التعلم في قياس	ت	٪
١- ١- البحث اللغوي عند العرب	٥	٤	٨٠٪
١- ٢- مناهج البحث في اللغة	٥	٢	٤٠٪
١- ٣- علم الأصوات	٥	٣	٦٠٪
١- ٤- المعجم	٥	٤	٨٠٪
١- ٥- علم الدلالة	٧	٠	٠٪
المجموع	٢٧	١٣	٤٨,١٥٪

يبين الجدول السابق أن مخرجات تعلم قياس في هذا المكون بمخرجات تعلم مقررات علم اللغة في برنامج اللغة العربية بجامعة الملك خالد وجد أن نسبة اتفاق مخرجات تعلم برنامج اللغة العربية بجامعة الملك خالد مع مخرجات قياس في هذا المكون وصلت إلى ٤٨,١٥٪؛ أي ما يزيد عن النصف قليلا وهى نسبة غير مرضية كما تشير النتائج إلى أن أكثر المكونات الفرعية اتفاقا مع قياس المكون الفرعي "الأول" البحث اللغوي عند العرب "والمكون الفرعي الرابع" المعجم" بنسبة ٨٠٪ وهى نسبة مرضية، ويلى ذلك علم الأصوات بنسبة ٦٠٪ وهى نسبة مرضية إلى حد ما، ثم مناهج البحث في اللغة بنسبة ٤٠٪ وهى نسبة غير مريضة وتتطلب تطورًا جذريًا، في حين جاءت نسبة علم الدلالة صفرًا مما يشير إلى غياب المقررات التي تغطى علم الدلالة وهو أمر يفرض على القائمين على البرنامج ضرورة إعادة النظر في الخطة الحالية ودراسة إمكانية إضافة مقررات تغطى علم الدلالة وإعادة النظر في مخرجات التعلم للمقررات المرتبطة بمناهج البحث في اللغة.

٢- إجابة السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني ونصه: "ما مدى مراعاة مخرجات مقررات برنامج اللغة العربية في جامعة الملك خالد لمخرجات التعلم في النحو الصادرة من المركز الوطني للقياس والتقويم؟" تم تحليل مخرجات مقررات النحو في ضوء مخرجات التعلم لمقررات النحو الصادرة من المركز الوطني للقياس والتقويم، وقد ظهرت النتائج كما يتضح من الجدول الآتي:

جدول رقم (٤): مدى مراعاة مقررات برنامج اللغة العربية في جامعة الملك خالد لمخرجات التعلم في مقررات النحو

٢- ا لمكون الأساسي: النحو	مخرجات تعلم قياس	ت	٪
٢- ١- المقدمات النحوية	٥	٤	٨٠٪
٢- ٢- الجملة الاسمية	٦	١	١٦,٦٧٪
٢- ٣- الجملة الفعلية	٦	٣	٥٠٪
٢- ٤- مكملات الجمل	٦	٢	٣٣,٣٣٪
٢- ٥- أساليب خاصة	٥	٢	٤٠٪
المجموع	٢٨	١٢	٤٢,٨٦٪

تشير النتائج الموضحة بالجدول السابق إلى أن مخرجات التعلم لمقررات برنامج اللغة العربية بجامعة الملك خالد بمخرجات قياس، وجد أن نسبة مراعاة مخرجات التعلم بمقررات البرنامج والتي تغطى المكون الفرعي الأول "المقدمات النحوية وصل إلى ٨٠٪ وهى نسبة مرضية، بينما كانت نسبة الاتفاق في المكون الثاني وهو الجملة الأسمية ١٦,٦٧٪، وهى نسبة غير مرضية وتحتاج إلى اتخاذ إجراءات تطوير جذرية، بينما كانت نسبة مراعاة المكون الثالث وهو الجملة الفعلية ٥٠٪ وهى نسبة غير مرضية تحتاج إلى تطوير، كما جاءت نسبة المراعاة في المكون الرابع وهو مكملات الجمل ٣٣,٣٣٪ وهى نسبة غير مرضية أيضا بحاجة إلى تطوير جذري، و بينما كانت نسبة المراعاة في المكون الخامس وهو أساليب خاصة ٤٠٪ وهى أيضا نسبة غير مرضية بحاجة إلى تطوير جذري، وكان إجمالي النسب ٤٢,٨٦٪ وهى نسبة غير مرضية وتحتاج إلى تطوير جذري، وعلى ذلك تجدر الإشارة إلى ضرورة إعادة النظر في صياغة مخرجات التعلم في المقررات التي تغطى المكون الأساسي الثاني ومكوناته الفرعية أيضا وذلك بغرض تحقيق مراعاة مخرجات قياس.

٣- إجابة السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث ونصه: "ما مدى مراعاة مخرجات مقررات برنامج اللغة العربية في جامعة الملك خالد لمخرجات التعلم في الصرف الصادرة من المركز الوطني للقياس والتقويم؟ "تم تحليل مخرجات مقررات الصرف اللغة في ضوء مخرجات التعلم لمقررات الصرف الصادرة من المركز الوطني للقياس والتقويم، وقد ظهرت النتائج كما يتضح من الجدول الآتي:

جدول رقم (٥): مدى مراعاة مقرات برنامج اللغة العربية في جامعة الملك خالد لمخرجات التعلم في مقررات الصرف

٣- المكون الأساسي: الصرف	مخرجات تعلم قياس	ت	٪
٣- ١- المقدمات الصرفية	٥	٥	١٠٠٪
٣- ٢- تصريف الأفعال	٦	٤	٦٦,٦٦٪
٣- ٣- تصريف الأسماء	٥	٢	٤٠٪
٣- ٤- الظواهر الصوتية التصريفية	٥	٤	٨٠٪
المجموع	٢١	١٥	٧١,٤٣

تشير النتائج الموضحة بالجدول السابق إلى أن مقارنة مخرجات التعلم لمقررات لصرف في برنامج اللغة العربية بجامعة الملك خالد بمخرجات قياس وجد أن نسبة مراعاة مخرجات التعلم بمقررات البرنامج والتي تغطى المكون الفرعي الأول "المقدمات الصرفية وصل إلى ١٠٠٪، وهى نسبة مرضية تماما بينما كانت نسبة المراعاة في المكون الثاني وهو تصريف الأفعال ٦٦,٦٦٪ وهى نسبة مرضية إلى حد ما، و بينما كانت نسبة المراعاة في المكون الثالث وهو تصريف الأسماء ٤٠٪ وهى نسبة غير مرضية تحتاج إلى إجراءات تطويرية، و بينما كانت نسبة المراعاة في المكون الرابع وهو الظواهر الصوتية التصريفية ٨٠٪ وهى نسبة مرضية، وكان إجمالي النسب ٧١,٤٣٪ وهى نسبة مرضية وفى ضوء ذلك تصبح هناك ضرورة إلى الاهتمام بصياغة مخرجات تصريف الأسماء وتصريف الأفعال لرفع نسبة اتفاقها مع مخرجات قياس.

٤ - إجابة السؤال الرابع:

للإجابة عن السؤال الرابع ونصه: "ما مدى مراعاة مخرجات مقررات برنامج اللغة العربية في جامعة الملك خالد لمخرجات التعلم في البلاغة الصادرة من المركز الوطني للقياس والتقويم؟" تم تحليل مخرجات مقررات البلاغة اللغة في ضوء مخرجات التعلم لمقررات البلاغة الصادرة من المركز الوطني للقياس والتقويم، وقد ظهرت النتائج كما يتضح من الجدول الآتي:

جدول رقم (٦): مدى مراعاة مقررات برنامج اللغة العربية في جامعة الملك خالد لمخرجات التعلم في مقررات البلاغة

٤- المكون الأساسي: البلاغة	مخرجات تعلم قياس	ت	٪
٤- ١- المقدمات البلاغية	٦	٤	٦٦,٦٦٪
٤- ٢- علم المعاني	٨	٠	٠٪
٤- ٣- علم البيان	٦	٦	١٠٠٪
٤- ٤- علم البديع	٥	٥	١٠٠٪
٤- ٥- التحليل البلاغي للنصوص	٧	٣	٤٢,٨٦٪
المجموع	٣٢	١٨	٥٦,٢٥٪

تشير النتائج الموضحة بالجدول السابق إلى أنه عند مقارنة مخرجات التعلم لمقررات البلاغة في برنامج اللغة العربية بجامعة الملك خالد بمخرجات قياس وجد أن نسبة مراعاة مخرجات التعلم بمقررات البرنامج والتي تغطى المكون الفرعي الأول "المقدمات البلاغية وصل إلى ٦٦,٦٦٪، وهي مرضية إلى حدما، بينما كانت نسبة الاتفاق في المكون الثاني علم المعاني هو صفر٪، وهى نسبة غير مرضية، و بينما كانت نسبة المراعاة في المكون الثالث علم البيان ١٠٠٪ وهى نسبة مرضية تماما، و بينما كانت نسبة المراعاة في المكون الرابع وهو علم البديع ١٠٠٪ وهى نسبة مرضية تماما، وفى المكون الفرعي الخامس وهو التحليل البلاغي للنصوص ٤٢,٨٦٪ وهى نسبة غير مرضية وتحتاج إلى تطوير جذري، وكان إجمالي النسب ٥٦,٢٥٪ وهى نسبة جيدة وفى ضوء ذلك تصبح هناك ضرورة إلى الاهتمام بإعادة النظر في صياغة مخرجات المقررات التي تغطى المكونات الفرعية علم البيان والتحليل البلاغي للنصوص وأيضا المقدمات البلاغية وذلك لرفع نسبة اتفاقها مع مخرجات قياس.

إجابة السؤال الخامس:

للإجابة عن السؤال الخامس ونصه: "ما مدى مراعاة مخرجات مقررات برنامج اللغة العربية في جامعة الملك خالد لمخرجات التعلم في الأدب الصادرة من المركز الوطني للقياس والتقويم؟" تم تحليل مخرجات مقررات الأدب اللغة في ضوء مخرجات التعلم لمقررات الأدب الصادرة من المركز الوطني للقياس والتقويم، وقد ظهرت النتائج كما يتضح من الجدول الآتي:

جدول رقم (٧): مدى مراعاة مقررات برنامج اللغة العربية في جامعة الملك خالد لمخرجات التعلم في مقررات الأدب

٥- المكون الأساسي: الأدب	مخرجات تعلم قياس	ت	٪
٥- ١- العصور والمدارس الأدبية	٦	٦	١٠٠٪
٥- ٢- الأجناس الأدبية	٥	٣	٦٠٪
٥- ٣- نصوص أدبية	٥	٥	١٠٠٪
المجموع	١٦	١٤	٨٧,٥

تشير النتائج الموضحة بالجدول السابق إلى أن المكون الأساسي الخامس وهو الأدب ويشتمل على ثلاثة مكونات فرعية وبلغ مجموع عدد مخرجات التعلم بها ١٦ مخرجًا موزعة

على النحو التالي العصور والمدارس الأدبية ٦ مخرجات، والأجناس الأدبية ٥ مخرجات والنصوص الأدبية ٥ مخرجات، وعند مقارنة مخرجات تعلم مقررات برنامج اللغة العربية بجامعة الملك خالد بمخرجات قياس وجد أن نسبة مراعاة مخرجات التعلم بالبرنامج والتي تغطى المكون الفرعي الأول "العصور والمدارس الأدبية وصل إلى ١٠٠٪، وهى نسبة مرضية تماما، بينما كانت نسبة مراعاة المكون الثاني الأجناس الأدبية ٦٠٪، وهى نسبة مرضية إلى حدما، بينما كانت نسبة مراعاة المكون الثالث نصوص أدبية ١٠٠٪ وهى نسبة مرضية تماما، وكان إجمالي النسب ٨٧,٥٪ وهى نسبة مرضية تماما، وفى ضوء ذلك تصبح هناك ضرورة إلى الاهتمام بإعادة النظر في صياغة مخرجات المقررات التي تغطى المكون الفرعي الثاني الأجناس الأدبية وذلك لرفع نسبة اتفاقها مع مخرجات قياس .

إجابة السؤال السادس:

للإجابة عن السؤال السادس ونصه: "ما مدى مراعاة مخرجات مقررات برنامج اللغة العربية في جامعة الملك خالد لمخرجات التعلم في النقد الأدبي الصادرة من المركز الوطني للقياس والتقويم؟" تم تحليل مخرجات مقررات النقد الأدبي في ضوء مخرجات التعلم لمقررات النقد الأدبي الصادرة من المركز الوطني للقياس والتقويم، وقد ظهرت النتائج كما يتضح من الجدول الآتي:

جدول رقم (٨): مدى مراعاة مقررات برنامج اللغة العربية في جامعة الملك خالد لمخرجات التعلم في مقررات النقد الأدبي

٦- المكون الأساسي: النقد الأدب	مخرجات تعلم قياس	ت	٪
٦- ١- المقدمات النقدية	٦	٦	١٠٠٪
٦- ٢- النقد الأدبي القديم	٥	٥	١٠٠٪
٦- ٣- مناهج النقد الأدبي الحديث وقضاياه	٦	٣	٥٠٪
المجموع	١٧	١٤	٨٢,٣٥

تشير النتائج الموضحة بالجدول السابق إلى أنه عند مقارنة مخرجات التعلم لمقررات برنامج اللغة العربية بجامعة الملك خالد بمخرجات قياس وجد أن نسبة مراعاة مخرجات التعلم بالبرنامج والتي تغطى المكون الفرعي الأول " المقدمات النقدية وصل إلى ١٠٠٪، وهى نسبة مرضية تماما، بينما كانت نسبة مراعاة المكون الثاني النقد الأدبي القديم ١٠٠٪، وهى

مرضية تماما، وبينما كانت نسبة مراعاة المكون الثالث مناهج النقد الأدبي الحديث وقضاياه ٥٠٪ وهى نسبة غير مرضية، وكان إجمالي النسب ٨٢,٣٥٪وهى نسبة مرضية، وفى ضوء ذلك تصبح هناك ضرورة إلى الاهتمام بإعادة النظر في صياغة مخرجات المقررات التي تغطى المكون الفرعي الثالث مناهج النقد الأدبي الحديث وقضاياه وذلك لرفع نسبة اتفاقها مع مخرجات قياس .

٧- إجابة السؤال السابع:

للإجابة عن السؤال السابع ونصه: "ما مدى مراعاة مخرجات مقررات برنامج اللغة العربية في جامعة الملك خالد لمخرجات التعلم في العروض الصادرة من المركز الوطني للقياس والتقويم؟؟" تم تحليل مخرجات مقررات العروض في ضوء مخرجات التعلم لمقررات العروض الصادرة من المركز الوطني للقياس والتقويم، وقد ظهرت النتائج كما يتضح من الجدول الآتي:

جدول رقم (٩): مدى مراعاة مقررات برنامج اللغة العربية في جامعة الملك خالد لمخرجات التعلم في مقررات العروض

٧- المكون الأساسي: العروض	مخرجات تعلم قياس	ت	٪
٧- ١- المقدمات العروضية.	٥	٣	٦٠٪
٧- ٢- البحور الشعرية	٥	٣	٦٠٪
٣- القافية وقضاياها	٥	٣	٦٠٪
المجموع	١٥	٩	٦٠٪

تشير نتائج الجدول السابق إلى أن المكون الأساسي السابع وهو العروض عند مقارنة مخرجاته بمخرجات قياس وجد أن نسبة مراعاة مخرجات التعلم بالبرنامج والتي تغطى المكون الفرعي الأول " المقدمات العروضية الجودة، بينما كانت نسبة المراعاة في المكون الثاني البحور الشعرية ونسبة المطابقة في المكون الثالث وهو القافية وقضاياها ٦٠٪ وهى نسبة مرضية وكان إجمالي النسب ٦٠٪ وهي نسبة مرضية وفى ضوء ذلك تصبح هناك ضرورة إلى الاهتمام بإعادة النظر في صياغة مخرجات المقررات التي تغطى المكونات الفرعية الثلاثة كافة وذلك لرفع نسبة مطابقتها مع مخرجات قياس.

٨- إجابة السؤال الثامن:

للإجابة عن السؤال الثامن ونصه: "ما مدى مراعاة مخرجات مقررات برنامج اللغة العربية في جامعة الملك خالد لمخرجات التعلم في المهارات اللغوية الصادرة من المركز الوطني للقياس والتقويم؟؟" عند مراجعة المكونات الفرعية لمخرجات التعلم لقياس مع برنامج اللغة العربية بجامعة الملك خالد لوحظ أن برنامج اللغة العربية بجامعة الملك خالد يفتقد إلى المكون الفرعي الثامن وهو المهارات اللغوية والذي يمتلك ١٣ مخرجا تعليميا من إجمالي المخرجات.

جدول رقم (١٠): مدى مراعاة مقررات برنامج اللغة العربية في جامعة الملك خالد لمخرجات التعلم لتخصص اللغة العربية الصادرة من المركز الوطني للقياس والتقويم

م	المجال	عدد مخرجات قياس	عدد مخرجات اللغة العربية	٪
١	علم اللغة (فقه اللغة)	٢٧	١٣	٪٤٨,١٥
٢	النحو	٢٨	١٢	٪٤٢,٨٦
٣	الصرف	٢١	١٥	٧١,٤٣
٤	البلاغة	٣٢	١٨	٪٥٦,٢٥
٥	الأدب	١٦	١٤	٨٧,٥
٦	النقد الادبي	١٧	١٤	٨٢,٣٥
٧	العروض	١٥	٩	٪٦٠
٨	المهارات اللغوية	١٣	٠	٠
المجموع	٨	١٦٩	٩٦	٥٦,٢١

يبين الجدول السابق أن عدد مخرجات التعلم للغة العربية في قياس وصلت إلى ١٦٩ موزعة على المجالات الثمانية الموضحة بالجدول، بينما كان عدد المخرجات مقررات برنامج اللغة العربية بجامعة الملك خالد ٩٥ مخرج وهذا يشير إلى وجود نقص في المخرجات الموضوعة للمقررات الدراسية بهذا البرنامج الأمر. كما تبين نتائج الجدول أن درجة مراعاة مخرجات مقررات اللغة العربية في المجالات الثمانية لبرنامج اللغة العربية في جامعة الملك خالد النهائية لمخرجات التعلم في المجالات نفسها لتخصص اللغة العربية الصادرة من المركز الوطني للقياس والتقويم قياس مرضية إلى حدما بنسبة ٥٦,٨٨٪، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج طلاب برامج اللغة العربية في الجامعات السعودية في اختبارات المركز الوطني للقياس والتقويم بشكل عام وبرنامج اللغة العربية في جامعة الملك خالد بشكل خاص.

نتائج البحث:

ملخص البحث:

عنوان البحث: تقويم مخرجات تعلم مقررات برنامج اللغة العربية في ضوء مخرجات التعلم لتخصص اللغة العربية الصادرة من المركز الوطني للقياس والتقويم.

تحددت مشكلة الدراسة في تدني مستوى خريجي برنامج اللغة العربية في جامعة الملك في نتائج قياس في السنوات الماضية. وعليه هدف البحث الحالي إلى تقويم مخرجات مقررات برنامج اللغة العربية في جامعة الملك خالد في ضوء مخرجات التعلم لتخصص اللغة العربية التي أعدها المركز الوطني للقياس والتقويم، وأتى البحث ليجيب عن مدى مراعاة مخرجات مقررات برنامج اللغة العربية في جامعة الملك خالد لمخرجات التعلم لتخصص اللغة العربية الصادرة من المركز الوطني للقياس والتقويم؟

ولتحقيق ذلك أُستخدم أسلوب تحليل المحتوى؛ حيث صُمم لذلك بطاقة تحليل وفق مخرجات التعلم لتخصص اللغة العربية التي أعدها المركز الوطني للقياس والتقويم، وبعد التحقق من صدقها وثباتها طُبقت على عينة البحث المكونة من (٤٠) مقررًا موزعة على (٨) مستويات، وقد توصل البحث الحالي إلى نتائج عدة من أبرزها:

١. عند مراجعة المكونات الفرعية لمخرجات التعلم لقياس مع برنامج اللغة العربية بجامعة الملك خالد لوحظ ان برنامج اللغة العربية بجامعة الملك خالد يفتقد إلى المكون الفرعي الثامن وهو المهارات اللغوية والذي يمتلك ١٣ مخرجا من إجمالي ١٦٩ مخرجا، وهذا يشير إلى افتقاد البرنامج القائم إلى هذه المخرجات والذي بدوره قد يوثر في نتائج اختبارات قياس لخريجي برنامج اللغة العربية بجامعة الملك خالد وبالتالي يؤثر في مهارات الخريج.

٢. عند مقارنة المكونات الفرعية السبعة بالبرنامج بالمكونات المناظرة لها بقياس وجد الآتي:

أعلى نسبة مراعاة مع مخرجات قياس جاءت في الأدب بنسبة ٨٧,٥٪ثم البلاغة ٨٢,٣٥٪ثم الصرف ٧١,٤٣٪. وأقل نسبة مراعاة مع مخرجات قياس جاءت في النحو ٤٢,٨٦٪ ثم علم اللغة بنسبة ٥٢٪ ثم البلاغة بنسبة ٥٦,٢١٪ ثم العروض بنسبة ٦٠٪. وأما المهارات اللغوية والتي تملك ١٣ مخرجا وفق مخرجات برنامج اللغة العربية الصادرة من المركز الوطني لم يتم مراعاتها في برنامج اللغة العربية في جامعة الملك خالد.

٣. عدد مخرجات التعلم في قياس وصلت إلى ١٦٩ موزعة على المجالات الثمانية الموضحة بالجدول، بينما كان عدد المخرجات في برنامج اللغة العربية بجامعة الملك خالد ٩٥

مخرجًا وهذا يشير إلى وجود نقص في المخرجات الموضوعة للمقررات الدراسية بهذا البرنامج الأمر الذي يستوجب إعادة النظر فيما هو قائم استناد إلى ما ورد في قياس.

التوصيات:

١. ضرورة إجراء تغييرات جذرية في بناء مخرجات تعلم مقررات برنامج اللغة العربية بجامعة الملك خالد لتحقق نسبة أعلى من المراعاة لمخرجات برنامج اللغة العربية الصادرة من المركز الوطني للقياس والتقويم.

٢. ضرورة إضافة مقررات دراسية تخدم المكون الثامن الأساسي (المهارات اللغوية)، وتراعي مخرجات هذا المجال الصادرة من المركز الوطني للقياس والتقويم.

٣. إعادة النظر في مكونات الخطة الدراسية الحالية لبرنامج اللغة العربية بجامعة الملك خالد وضرورة إضافة مقررات تخدم علم الدلالة وعلم المعاني وذلك لمراعاة مخرجات قياس في هذا المجال.

المقترحات:

١. دراسة واقع مخرجات مقررات البرامج الأخرى في الجامعات في المملكة العربية السعودية مقارنة بمخرجات التعلم لهذه البرامج الصادرة من المركز الوطني للقياس والتقويم.

٢. قياس مستوى تمكن طلاب اللغة العربية من المهارات اللغوية.

٣. قياس مدى توافر معايير كتابة المخرجات في برامج اللغة العربية.

٤. عمل دراسة حول مدى الاتساق بين مخرجات المقررات وطرائق التدريس وأساليب التقويم (إغلاق دائرة الجودة).

المراجع العربية:

أبو حطب، فؤاد. (١٩٩٦). المتابعة والتقويم للحملة القومية لمحو الأمية، مؤتمر نحو إستراتيجية جديدة للجامعات في الحملة القومية لمحو الامية، ٨ مايو ١٩٩٦م.

الحكمي، على بن صديق. (٢٠٠٣). تقويم التعليم العام في المملكة العربية السعودية، دراسة للواقع ورؤية لإستراتيجية مستقبلية، ورقة عمل قدمت لندوة الرؤية المستقبلية للاقتصاد السعودي (٢٠٢٠) الرياض، المملكة العربية السعودية.

الجفيمان، عبدالله محمد وآخرون. (٢٠١٢). تطوير تقييم اداء كليات جامعة الملك فيصل في ضوء بعض الخبرات والتجارب المعاصرة لتقييم أداء الجامعات المعتمدة أكاديميا، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل (العلوم الانسانية والادارية)، المجلد السابع عشر، العدد الثاني.

الجعافرة، عبدالسلام يوسف. (٢٠١٤). تعليم اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة، دار الكتاب الجامعي العين، ط١.

الرازى، ابن فارس أحمد بن زكريا. (١٩٧٩). معجم مقاييس اللغة، تحقيق، عبد السلام هارون، طبعة دار الفكر، بيروت، لبنان.

السبع، سعاد وآخرون. (٢٠١٠): تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد الثالث، العدد (٥).

الزيني، شيماء محمد محمد. (٢٠١١). "مدى توافر معايير جودة الجانب الأكاديمي في برنامج إعداد معلم اللغة العربية والتربية الإسلامية في كلية التربية جامعة بور سعيد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس"، مجلة كلية التربية ببور سعيد: العدد التسعون، المجلد العشرون، ص ص٤٦١-٤٨٠.

الطراونة، محمد حسن. (٢٠١١). "نموذج مقترح لمعايير ضمان جودة التقويم الحقيقي للطلبة في مناهج التعليم العالي"، المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء الخاصة، المملكة الأردنية الهاشمية.

العقيلي، عبدالمحسن بن سالم. (٢٠٠٥). "تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية"، جامعة عين شمس- القاهرة.

الغامدي، حمدان أحمد، عبدالجواد نور الدين محمد. (٢٠١٠). تطور نظام التعليم في المملكة العربية السعودية، الرياض، مكتبة الرشد، ط٣.

الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي. (٢٠١٢). المعايير الاكاديمية لمحتوى برامج اللغة العربية في مؤسسات التعليم العالي.

الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي. (٢٠١٢). الإطار الوطني للمؤهلات.

الهاشمي، عبدالله بن مسلم، والغتامى، سليمان بن يوسف. (٢٠١٣). "تقويم برنامج الماجستير في التربية اختصاص المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية في كلية العربية بجامعة السلطان قابوس من وجهه نظر الخريجين"، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد الحادي عشر - العدد الرابع.

جابر، عبدالمجيد جابر، كاظم، خيري كاظم. (٢٠١٠). مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس، دار الزهراء الرياض.

حقي، رافع إبراهيم. (٢٠٠٦). "واقع التعليم الجامعي في البلدان العربية والطموح للجودة"، ورقة عمل قدمت للمؤتمر العربي الأول: جودة الجامعات ومتطلبات الترخيص والاعتماد، جامعة الشارقة.

حمانة، همام سمير. (٢٠١٤). "درجة توافر معايير ضمان الجودة في برنامج اعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك من وجهه الطلبة المتوقع تخرجهم"، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الدولي الثالث "تكامل مخرجات التعلم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص، جامعة البلقاء التطبيقية – عمان، الاردن. ٢٨ ابريل -١ مايو ٢٠١٤م.

دحلان، عمر على. (٢٠١٣). "درجة توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج اعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة الاقصى"، مجلة الاقصى (سلسلة العلوم الانسانية).

دليل ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية. (٢٠٠٩). نظام ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية، الجزء الأول، الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي الرياض – المملكة العربية السعودية.

دودين، حمزة. (٢٠٠٧). "تقويم المخرجات التعليمية للبرامج العلمية الجامعية كأساس ضمان الجودة"، كلية التربية النوعية بالمنصورة، المؤتمر السنوي الثاني، معايير ضمان

الجودة والاعتماد في التعليم النوعي بمصر والوطن العربي، في الفترة من ١١-١٢ ابريل.

دويدري، رجاء وحيد. (٢٠٠٨). البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العلمية، دار الفكر بيروت.

طعيمة، رشدي أحمد. (٢٠٠٤). تحليل المحتوى في العلوم الانسانية مفهومه -أسسه - استخداماته، دار الفكر: القاهرة مصر.

عبدالستار، على (٢٠٠٨). تطبيقات إدارة الجودة الشاملة، عمان، دار المسيرة.

عبدالرحمن، أسامة وعامر صابر. (٢٠١٥) اللغة العربية والهوية الثقافية، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة ط١.

كيلاتو، طلال فرج يوسف. (٢٠١٢). "الاستخدام الأمثل لوسائل القياس والتقويم ودورهما في ضمان جودة مخرجات التعلم الجامعي"، المجلة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي، اليمن، العدد(٩)، المجلد(٥).

عبد الرحيم، نجده وشكور، بدرية عبد الدائم الحسن. (٢٠١١). "تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكليات التربية – أساس جامعة البحر الأحمر نموذجاً"، مجلة دراسات تربوية العدد ٠١، نوفمبر ٢٠١١م.

وزارة التعليم. (٢٠١٥). المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي: مخرجات التعلم تخصص اللغة العربية.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Guide for Busy Academic: using learning outcomes to design a course and assess

Learning (2005). Retrieved from: (http://www.Susfex.ac.uk.tlau/curr-designverbs.

Kecetep, Ozkan, & I I, (2014); Quality assurance in the European Higher Education Area. Procardia –Social and Behavioral sciences, pp. (660-664).

Kenny, Natasha and Demarrias, Serge, (2012). A Guide to Developing and Assessing Learning Outcomes at the University of Guelph.

Ross, Craig M.; Young, Sarah J.; Sturts, Jill R.(2012) Evaluating the Student Learning Outcomes Assessment Process in Undergraduate Parks and

Recreation Academic Programs Schole: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education, v27 n1 p25-38 2012.

Kathleen Scholl, Heather M. Olsen (2014): Measuring Student Learning Outcomes Using the SALG Instrument, SCHOLE: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education, No 1.

ثالثًا: المواقع الإلكترونية:

http://www.qu.edu.qa/ar/artssciences/arabic/bscarabic/study_plan.php)

https://humanities.najah.edu/ar/node/159

أثر العلاقة بين نمط الإبحار والاتجاه نحو الدراسة في زيادة مستويات التفكير التأملي والتحصيل الدراسي في مقرر إلكتروني عبر الويب

د. أحمد بن عبدالله الدريويش[1]

جامعة الملك سعود

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة لمعرفة أثر العلاقة بين نمط الإبحار والاتجاه نحو الدراسة في زيادة مستويات التفكير التأملي والتحصيل الدراسي في مقرر إلكتروني عبر الويب، في محاولة لتزويد المتخصصين بمجموعة من الإرشادات المعيارية المرتبطة بطرق عرض المحتوى التعليمي وتوجيه الإبحار داخل هذه المقررات وتفاعله مع اتجاهات الطلاب، حيث تأتى هذه الدراسة لتتناول تأثير نمط الإبحار ومستوى الاتجاه وتأثير التفاعل بين هذه المتغيرات في مستويات التفكير التأملي والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب كلية التربية يدرسون مقرر ٢٤٢ وسل دمج التقنية في بيئة التعلم، بواقع ٦٧ طالب اختيروا بشكل عشوائي.

وجاءت نتائج الدراسة لتؤكد ارتفاع درجات أفراد المجموعات التجريبية في نتائج الاختبار التحصيلي، حيث حقق الطلاب ذوو الاتجاه العميق نحو الدراسة درجات أفضل من نظرائهم ذوي المستوي المنخفض، وإن التنظيم الجيد والترابط بين مكونات المحتوى التعليمي أتاح الفرصة للطلاب لتنظيم معارفهم وتسلسل أفكارهم وترابطها مما كان له أثر في زيادة مستويات التفكير التأملي عند الطلاب الذين يستخدمون نمط الإبحار الحر، وأن ترتيب مستويات التفكير التأملي بالنسبة للعينة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الأكاديمي هي الفهم ثم التأمل، يليه التأمل الناقد ثم العمل المعتاد أو الروتيني.

وأوصت الدراسة ضرورة الاهتمام بتصميم المقررات التعليمية واختيار أسلوب التجوال والتصفح الذي يناسب المحتوي الدراسي وخصائص المتعلمين، والمعرفة المسبقة لاتجاه المتعلمين نحو التعلم وضرورة تحسينه ليكون إيجابيا.

الكلمات المفتاحية: الإبحار الحر، الإبحار الموجه، الاتجاه العميق الاتجاه السطحي.

---

[1] أستاذ تكنولوجيا التعليم المشارك – قسم تقنيات التعليم – كلية التربية - جامعة الملك سعود.

مقدمة:

نشهد في عصرنا هذا إقبالاً متزايداً على الالتحاق بالتعليم المفتوح والتعليم عن بعد عبر شبكة الإنترنت مما أدى إلى ظهور نظم تقديم المقررات التعليمية عبر شبكة الإنترنت وقبل تلك النظم كانت المقررات التعليمية تقدم إما في صورة ملفات ترسل بالبريد الإلكتروني، أو على شكل صفحات تنشر على الشبكة (Lindasy & Chirs, 2006) دون وجود بيئة تعلم حقيقية من خلال الشبكة، مما أوجد التوجه نحو إيجاد نظام يجمع الأشكال المختلفة من نظم التعليم عبر الإنترنت، ويمكن من خلاله توفير طرق تقديم تتسم بالتكامل، وهو ما يطلق عليه بيئة التعلم من الشبكة أو بيئة التعلم الرقمية أو بيئة التعلم الافتراضي.

إلا أن وسائل الاتصال المبنية على الكمبيوتر ليست متوفرة لكل الأفراد، حيث إن هناك العديد من العوائق التقنية والتي تؤدى إلى إعاقة دافعية الطلاب وإعاقة تفاعلهم، كما أنه قد يكون مناسبا لبعض أساليب التدريس عن البعض الآخر، ومناسبا مع بعض أساليب التعلم عن الآخر (Joann & Wheeler, 2006).

كما إن لطريقة عرض وترتيب المحتوى فيما يخص التصفح والإبحار داخل المحتوى التعليمي أهمية فيما يتعلق بسرعة استيعاب الطلاب للمواد التي تحتويها الوسائط المبنية على صفحات الإنترنت، وللملاحة والتصفح على الإنترنت أهمية قصوى في كم المعلومات عن الموضوع الواحد، وهذا ما أكده كل من وود، فورد، ميلير، سابجيك، ودوفين. Wood, Ford, Miller, Sobczyk, & Duffin (1996)، ولا يخفى ارتباط استيعاب المتعلم للمادة العلمية بأساليب التفكير واختلافها لدى المتعلمين.

ويُعدُّ التفكير وسيله رحمة لتوافق الفرد مع المجتمع المحيط به لأنه من خلال ممارسة الفرد لأساليب تفكير مختلفة يحقق أهدافه سواء قصيرة المدى أو بعيدة المدى، ومنها التفكير التأملي لأنه نمط تفكير غير تقليدي ومحكوم بغرض وموجه أخلاقيا نحو المشكلة التي تواجهك وهو يستخدم لإنتاج المعرفة والعلم معا، ويرى "ديوي" (Dewey, 1933) أن التفكير التأملي هو تفكير لتحسين ولتعزيز التفكير الناقد، وهو جزء من عملية التفكير الناقد مشيراً على وجه التحديد لعمليات تحليل وإصدار أحكام حول ما حدث، وقد سمى ديوي هذا الفكر التأملي reflective thought وأكد انه ليس تسلسلاً لأفكار بسيطة ولكنه ترتيب على التوالي يأخذ طريق أن كل فكرة/ تفكير يشير إلى السابقة لها من خلال تحديد الخطوة التالية، وهكذا ترتبط جميع الخطوات المتتالية في التفكير أي أنها تنمو من

أصل واحد يشد بعضها بعضا والمساهمة في حركة مستمرة نحو نهاية أو غاية مشتركة.

كما يرى "سيوزر" (Sezer, 2008) أن المتعلمين الذين يفكرون بشكل تأملي يصبحون مدركين وعلى علم ووعي في التحكم في تعلم "ما يتعلمونه" من خلال الوصول النشط لما يعرفونه وما يحتاجونه معرفته والتحكم في الفجوات والثغرات في عملية التعلم لديهم.

وبتفحص الأدب التربوي والدراسات العلمية في تصميم المقررات عبر الويب، وما لها من أهمية بالغة في تنمية جوانب متعددة ومرغوبة كنواتج من عملية التعلم، نجد أن لها دوراً لا يمكن إنكاره في تنمية كل من التحصيل والتفكير بمختلف أنواعه، لذا يرى الباحث أهمية تدعيم تلك المقررات وطرق عرضها للمتعلم بحيث تزداد اتجاهات المتعلمين للإبحار فيها بما يدعم كل من مهارات التفكير بشكل عام والتفكير التأملي على وجه أخص، وكذلك التحصيل العلمي للمتعلمين.

الإحساس بالمشكلة:

هناك العديد من الأبحاث والدراسات التي اهتمت بطبيعة تصميم المقررات الإلكترونية عبر الويب كدراسة (إبراهيم، ٢٠٠٦) التي هدفت إلى وضع قائمة بالأسس التربوية والفنية لتصميم المواقع التعليمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية على شبكة الإنترنت، وأوصت بضرورة تحديد الأسس التربوية والفنية لتصميم المقررات الإلكترونية لطلاب الجامعات، مما يؤدي إلى رفع كفاءة هذه المقررات الإلكترونية وفعاليتها.

وتوصلت دراسة السيد (٢٠٠٩) إلى متطلبات تصميم وإدارة البيئات الإلكترونية للمواد الدراسية، وأكدت أهمية البيئات التعليمية الإلكترونية في تنمية التحصيل المعرفي، وأوصت بضرورة الاهتمام بتطوير البيئات التعليمية الإلكترونية وإدارتها للاستفادة منها في المدارس والمؤسسات التعليمية.

وفي إطار التعرف على اختلاف نمط الإبحار في برامج الوسائط الفائقة، وأثره في التحصيل المعرفي، أجرت "سويني" (Sweany, 1999) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين إبحار طلاب الجامعة في الوسائط التكنولوجية الفائقة، وبين التعلم الإستراتيجي، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق في إبحار الطلاب في الوسائط التكنولوجية الفائقة وأن تحصيل الطلاب يختلف باختلاف نمط الإبحار؛ إلا أن الدراسة أكدت على أن هذه الجزئية تحتاج إلى المزيد من الدراسات والبحوث المستقبلية.

ومن الدراسات التي اهتمت بالتعرف على أثر اختلاف أنماط الإبحار في برامج الوسائط الفائقة في التحصيل والاتجاهات دراسة "إينز" (Inz, 2000) وقد أوضحت النتائج أن نمط الإبحار الذي يستخدم آلة البحث كان أقل ألفة للتلاميذ، كما أنه يضطرهم لاستغراق وقت أطول.

ويرى الباحث أنه في حين أن نمط الإبحار الموجة كأحد أنماط الإبحار عبر الوسائط الرقمية يتماشى مع أهداف النظرية السلوكية في التعلم والتي تركز في تقديم التعلم عن طريق المعلم وهو الذي يتحكم في كل أنشطة المحتوى الدراسي المقرر على طلابه وبالتالي تحديد الأهداف التعليمية تحديداً مسبقاً، فإن نمط الإبحار الحر يأتي كنمط آخر من أنماط الإبحار عبر الوسائط الرقمية ويتفق مع أهداف المدرسة البنائية والتي ترى مركزية المتعلم في العملية التعليمية ودور المعلم فيها لا يتعدى النصح والإرشاد، فالطلاب يعتمدون على بناء معارفهم أكثر بصورة ذاتية ولا يقدمون على خبرات قد سبق لهم تعلمها، كما قد يؤثر اتجاه الطلاب نحو الدراسة عند استطلاع مفردات هذا المقرر (Terry Anderson & Fathi Elloumi, 2007, p.6).

مشكلة الدراسة:

في محاولة لتزويد القائمين على تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية عبر الويب بمجموعة من الإرشادات المعيارية المرتبطة بطرق عرض المحتوى التعليمي وتوجيه الإبحار داخل هذه المقررات وتفاعله مع اتجاهات الطلاب (العميقة/السطحية) تأتى الدراسة الحالية لتتناول تأثير متغير نمط الإبحار (الموجه /الحر) ومستوى الاتجاه (عميق/سطحي) وتأثير التفاعل بين هذه المتغيرات في التحصيل الدراسي ومستويات التفكير التأملي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود.

أسئلة الدراسة:

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي:

- ما أثر العلاقة بين نمط الإبحار (الموجه/ الحر)، والاتجاه نحو الدراسة (عميق/ سطحي) في مستويات التفكير التأملي والتحصيل الدراسي في مقرر إلكتروني عبر الويب؟

ويتفرع من هذا التساؤل الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما أثر استخدام نمط الإبحار (الموجه /الحر) داخل مقرر إلكتروني عبر الويب في التحصيل الدراسي ومستويات التفكير التأملي؟

٢. ما أثر مستوى الاتجاه (سطحي/ عميق) داخل مقرر إلكتروني عبر الويب في التحصيل الدراسي ومستويات التفكير التأملي؟

٣. ما أثر التفاعل بين نمط الإبحار (الموجه/ الحر) ومستوى الاتجاه (سطحي/ عميق) داخل مقرر إلكتروني عبر الويب في التحصيل الدراسي ومستويات التفكير التأملي؟

٤. ما العلاقة بين التحصيل الدراسي للطلاب ومستويات التفكير التأملي لديهم؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١. التعرف على أثر بعض متغيرات الدراسة (نمط الإبحار/ مستوى الاتجاه) في التحصيل الدراسي ومستويات التفكير التأملي.

٢. التعرف على أثر مستوى الاتجاه (سطحي/ عميق) داخل مقرر إلكتروني عبر الويب في التحصيل الدراسي ومستويات التفكير التأملي.

٣. التعرف على أثر التفاعل بين نمط الإبحار (الموجه/ الحر) ومستوى الاتجاه (سطحي / عميق) داخل مقرر إلكتروني عبر الويب في التحصيل الدراسي ومستويات التفكير التأملي.

٤. التعرف على العلاقة بين التحصيل الدراسي للطلاب ومستويات التفكير التأملي لديهم.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في الآتي:

١. قد تساعد نتائج هذه الدراسة مصممي المواد التعليمية عبر الإنترنت في تصميم مثل هذه المقررات لزيادة التحصيل الدراسي في المواد التعليمية المختلفة.

٢. إعطاء مؤشرات عن أهمية التعرف على نوعية نمط الإبحار الأفضل للتصفح والذي يتفق مع مستوي اتجاه الطلاب نحو الدراسة.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بالمحددات الآتية:

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٣٧- ١٤٣٨هـ.

الحدود المكانية: كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض.

الحدود البشرية: عينة من طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود.

الحدود المعرفية: تقتصر الدراسة على المحتوى التعليمي الخاص بمقرر دمج التقنية في بيئة التعلم.

منهج الدراسة:

تستخدم الدراسة المنهج الوصفي عند عرض الدراسات السابقة والإطار النظري للبحث، والمنهج شبه التجريبي لقياس تأثير المتغيرات المستقلة والتفاعل بينها في المتغير التابع.

متغيرات الدراسة:

١. المتغيرات المستقلة: الأول نمط الإبحار، وله مستويان (الموجه (الخطي)، الحر (الهجين))، والثاني الاتجاه نحو الدراسة، وله مستويان (العميق، السطحي).
٢. المتغيرات التابعة: التحصيل الدراسي الخاص بمقرر دمج التقنية في بيئة التعلم، ومستوي التفكير التأملي.

أدوات الدراسة:

١. اختبار تحصيلي معرفي إلكتروني نهائي من إعداد الباحث.
٢. مقرر إلكتروني عبر الويب على نظام إدارة التعلم Blackboard.
٣. مقياس الاتجاه نحو الدراسة.
٤. مقياس مستويات التفكير التأملي.

فروض الدراسة:

للإجابة عن تساؤلات الدراسة تم صياغة الفروض الآتية:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية الأربع فيما يتعلق بدرجات الكسب في التحصيل الدراسي ترجع لنمط الإبحار المستخدم.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية الأربع فيما يتعلق بدرجات الكسب في التحصيل الدراسي ترجع لمستوي اتجاه الطلاب نحو الدراسة.

٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية الأربع فيما يتعلق بدرجات الطلاب على مقياس مستويات التفكير التأملي ترجع لنمط الإبحار المستخدم.

٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية الأربع فيما يتعلق بدرجات الطلاب على مقياس مستويات التفكير التأملي ترجع لمستوي اتجاه الطلاب نحو الدراسة.

٥. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية الأربع فيما يتعلق بدرجات الكسب في التحصيل الدراسي ترجع لأثر التفاعل بين نمط الإبحار المستخدم (موجه/ حر) واتجاه الطلاب (عميق/ سطحي).

٦. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية الأربع فيما يتعلق بدرجات الطلاب على مقياس مستويات التفكير التأملي ترجع لأثر التفاعل بين نمط الإبحار المستخدم (موجه/ حر) واتجاه الطلاب (عميق/ سطحي).

مصطلحات الدراسة:

التفكير التأملي: يعرف الباحث التفكير التأملي إجرائياً على أنه "نشاط عقلي معرفي يتسم بالتروي وعدم الاندفاع استعدادا لحل مشكلة ما، أو اتخاذ قرار معين بمثابرة وإصرار من خلال تطبيق المعارف والخبرات السابقة بدقة وإتقان".

الإبحار الموجه: اختار الباحث نمط الإبحار الخطي ليمثل الإبحار الموجه ويعرف إجرائياً في الدراسة الحالية: "بأنه أسلوب يستخدمه المتعلم في التجول والتصفح داخل المحتوى المقرر الإلكتروني المعروض عليه بصورة مقيدة وموجهة من قبل المعلم بحيث يجب عليه أن يسير في اتجاه واحد فقط وبتتابع معين ويشبه التدريس بالطريقة التقليدية".

الإبحار الحر: اختار الباحث نمط الإبحار الهجين ليمثل الإبحار والتوجيه الحر ويعرف إجرائياً

في الدراسة الحالية: "بأنه أسلوب يستخدمه المتعلم بحيث يدرس أو يتصفح المحتوى المعروض عليه بصورة ذاتية وطبقا لقدراته وخبراته بحيث يمكنه عن طريق القوائم أو أسهم التصفح أن يبدأ وينتهي حيثما شاء وبطريقة ذاتية في التعلم".

الاتجاه: يعرف الباحث الاتجاه نحو الدراسة إجرائياً على أنه "رد فعل وجداني يحرك سلوك الفرد نحو الاستذكار والدراسة إما بشكل عميق أو سطحي".

الإطار النظري وما يرتبط به من دراسات:

أولاً: الإبحار والتوجيه داخل المحتوى الإلكتروني:

- **وسائل الإبحار وأنماطه:**

المقصود بأنماط الإبحار هو خط سير المتعلم داخل المقرر التعليمي والتي تكون محددة سلفا، والجدير بالذكر بأنه يمكن أن تحدد طريقة واحدة ليسير المتعلم بها طوال فترة دراسة المحتوى ويلتزم بها، أو أن يكون هناك أكثر من نمط للإبحار يترك للمتعلم خيار الحرية في استخدام أحدها أو الدمج بين كل هذه الأنماط معا، بينما يمكن أن يعتمد برنامج آخر على أكثر من نمط إبحار، ويمكن تناول هذه الأنماط كما أشارت إليها بعض الدراسات والأدبيات كما يلي (سعيد، ٢٠٠٣، ٩- ٨٧؛ هنداوي، ٢٠٠٥، ٦٨- ٧١؛ قاسم، ٢٠٠٧، ٧٤- ٧٨؛ Inez, 2005, p.35):

(١) نمط الإبحار الخطي:

يُعدُّ هذا النمط من أسهل أنماط الإبحار وأقلها تعقيد، حيث يلتزم فيه المتعلم بالسير في خطوات متتابعة للأمام أو للخلف للتجول والإبحار داخل محتويات المنهج التعليمي داخل البرنامج أو حتى الموقع التعليمي، ويطلق الباحث على هذا النوع من الإبحار بالإبحار الموجه لأنه يلزم المتعلم بالسير في اتجاه واحد فقط للأمام أو للخلف.

(٢) نمط القائمة:

يعطى هذا النمط للمستخدم الحرية في اختيار الموضوع الذي يرغب في دراسته أولاً، ثم بعد الانتهاء من عرض هذا العنصر الفرعي يعود المتعلم إلى القائمة الرئيسة عند الرغبة في عرض موضوع آخر، وهذا النوع من أنماط الإبحار يظهر في صورة رسومات خطية ذات تفريعات متعددة من القائمة الرئيسة في شكل نص فائق أو صور ورسومات خطية فائقة.

(٣) نمط الإبحار التسلسلي الهرمي:

وفيه يتم عرض الموضوع وترتيبه وفق نظام "أوزبل"، ويمكن للمتعلم في هذا النمط الاختيار من بين بدائل متعددة حيث يكون هناك موضوع رئيس يمثل النقطة الرئيسة للموضوع يتفرع منه موضوعات فرعية، والموضوعات الفرعية تتفرع منها موضوعات أخرى تحت فرعية وهكذا، ولا يكون هناك أي قيود على مدى أو عدد العناصر الرئيسة أو الفرعية التي يشتمل عليها هذا النمط.

(٤) نمط الإبحار الشبكي أو الحلقي:

وهو تصميم مركب في شكل من الخطوات المتصلة ببعضها، وتكون الموضوعات في هذا النوع من العروض مجزأة إلى أجزاء متعددة بينها روابط ووصلات، ويمكن للمستخدم أن يسير في أي اتجاه في أثناء تعلمه واكتشافه لمحتوى العرض.

ويعد من أفضل الأنماط، حيث تكثر فيه الروابط بين العقد، وذلك يؤدى إلى جوده أكثر في البرمجية التعليمية، من حيث سهولة الإبحار، والتحكم، والتجول ومساعدة المتعلم على التخطيط لتعلمه الخاص، كما يعد من الأنماط المعقدة التي تتميز بالمتعة في الاستخدام بالنسبة للمتعلم نظراً لحرية التجول ومرونته.

(٥) النمط الهجين:

يعد هذا النمط من الأنماط العشوائية حيث إنه يمزج بين أنماط الإبحار السابقة، فيمكن أن يسير بشكل خطى في جزء معين من الشبكة وفي جزء آخر يأخذ الشكل الشبكي أو الهرمي، ويتم اختيار أي نمط من هذه الأنماط وفقاً لطبيعة الموضوع، والهدف المطلوب، والفئة المستهدفة، كل ذلك يتحكم في شكل الشبكة أو نمط الإبحار وغالباً ما يستخدم هذا النظام في تصميم أنظمة شبكات المعلومات مثل شبكة الإنترنت، ويطلق الباحث على هذا النوع بالإبحار الحر.

- الإستراتيجيات التي يستخدمها المتعلم في أثناء عملية الإبحار:

يقوم المستخدمون في أثناء تجولهم باستخدام إستراتيجيات مختلفة للإبحار، وتختلف هذه الإستراتيجيات تبعاً لطبيعة المتعلم وهدفه من المقرر التعليمي وما يتيحه تصميم المقرر من حرية في الإبحار بالإستراتيجية التي يرغبها ومن هذه الإستراتيجيات ما يلي (قاسم، ٢٠٠٧، ٨٣-٨٤):

١. إستراتيجية المسح: يقوم فيها المتعلم بعمل تغطيه لمساحه كبيرة من المعلومات دون التعمق في المحتوى أي يلقى نظرة عامة على البرمجية ومعرفة الأفكار والأهداف والموضوعات الرئيسة التي تحتوي عليها دون التعمق في ذلك المحتوى.

٢. إستراتيجية الاستعراض: هنا يكون المتحكم في طرق السير هو المعلومة وليس المستخدم حيث تقوده المعلومة في مسار معين حتى يتعرف عليها ويعرض كل مصادر التعلم المتعلقة بها، وبالتالي فهي إستراتيجية أقل تفاعلية وأقل تحكم بالنسبة للمتعلم بالمقارنة بغيرها، ولكن تتميز بجذب الانتباه حتى يستمر المتعلم في السعي وراء المعرفة واقتفاء أثرها والبحث عنها.

٣. إستراتيجية البحث: تعد هذه الإستراتيجية ذات مستوى أعلى في التحكم والتفاعلية عن المستوى السابق حيث توفر للمتعلم هدفًا محددًا عليه الوصول إليه من خلال البحث في بيئة الوسائط الفائقة ليستخلص المعلومات المرتبطة بالهدف التعليمي المراد تحقيق، وتزداد إستراتيجيات البحث أهمية كلما زادت مقدار المعلومات المخزنة في قواعد البيانات.

٤. إستراتيجية الاكتشاف: وفيها يقوم المتعلم بالتحقق من مدى اتساع وعمق المعلومات المتاحة داخل البرمجية وكذلك المواد المتاحة من مصادر تعلم ووسائط متعددة.

٥. إستراتيجية التجول: وفيها ينطلق المتعلم عبر رحلة معلوماتية غير محددة الاتجاه، وتعد هذه الإستراتيجية من بين الطرق السهلة والبسيطة للإبحار، حيث تعد من أكثر الأنماط السائدة في أنظمة الوسائل الفائقة ومواقع الإنترنت.

وجدير بالذكر أن الباحث قد اعتمد في الدراسة الحالية على نمطين من أنماط الإبحار وهما نمط الإبحار الخطى أو ما تم تسميته الموجه ونمط الإبحار الهجين أو الحر، ومن وجهة نظر الباحث أنه من خلال تدريس مقرر دمج التقنية في بيئة التعلم فإن كلا النمطين يتماشيا مع متطلبات اكتساب المعارف الخاصة بالمقرر، فنمط الإبحار الخطى (الموجه) يشبه نمط تدريس المهارة بالطريقة التقليدية في أنه يقوم بتناول الموضوع من البداية للنهاية بحيث يتم دراسة كل جزء منه على حدة، وهذا يتفق مع مبادئ التمرين المركز خاصة وأن الطلاب في نفس الفئة العمرية والمستوى المعرفي لديهم متقارب، وهذا ما يشير إليه (فايد، ٢٠٠٠، ١٥١) في أن الإبحار الخطى قد يكون فعالاً ومفيداً عندما تكون مستويات المتعلمين المعرفية متجانسة.

ومما يؤكد على ذلك ما أشار إليه "إينز" (Inez, 2005) من أن الإبحار الخطى يشبه التدريس المباشر مع أقل ضبط وتفاعل للمتعلم، إلا أن أداة الإبحار المعتمدة على آلة البحث تعطي أعلى ضبط للمتعلم وأعلى مستوى من التفاعل، وأن التلاميذ ذوي القدرات العالية يحققون تحصيلاً أعلى باستخدام تلك الأداة عن باقي أدوات الإبحار.

وعلى النقيض من ذلك فهناك بعض العلماء يرون أن عملية ترك حرية التجول والإبحار للمتعلم تعد السبب الرئيس في فشل بيئات التعلم عبر الإنترنت في تحقيق أهدافها لدى بعض المتعلمين، فقد يجد المتعلمون صعوبة في التوجيه واتخاذ القرارات التعليمية المناسبة الخاصة بهم والتي تتطلب توفر قدرات معرفية ملائمة لانتقاء هذه المعلومات وتنظيمها وتقييمها واستخدامها بشكل فعال، والتي قد تؤثر بالسلب في قدرات المتعلمين في مواصلة التعلم (أمين، ٢٠٠٠، ٤٩).

ويتفق "يونج" (Young, 1996) مع هذا الرأي حيث أشار إلى أن ترك الحرية للمتعلم لكي يتجول ويبحر بنفسه، قد يؤدى إلى اتخاذه القرارات التعليمية غير الفعالة التي قد تعيق تعلمه والتي تنتج عن نقص امتلاك المتعلم للمهارات فوق المعرفية والإستراتيجيات العالة التي تقوده نحو التعلم الصحيح.

وقد استخدم الباحث نمط الإبحار الحر تأسيسا على طريقة التمرين الموزع والتي توزع المعرفة فيه على أجزاء منفصلة والتي يكمل كل جزء منها الآخر، والتي عند الانتهاء منها فإنها تمثل اكتساب كل جوانب المعرفة في صورتها الكلية، مع ملاحظة أن البدء بأي جزء في كل الأحوال سواء في البداية أو النهاية لا يخل بمدى كفاءة اكتساب المعرفة في صورتها الكلية، لذلك يمكن استخدام نمط الإبحار الهجين (صادق وأبو حطب، ١٩٩٦، ٦٧٤-٦٧٤).

ثانياً: التفكير التأملي:

يرى "هيملو و فيراي" (Hmelo & Ferrai, 1997) أن التفكير التأملي يساعد المعلمين على تنمية وتطوير مهارات التفكير العليا لديهم من خلال حث المتعلمين على:

١. ربط المعلومات الجديدة بما سبق تعلمه.
٢. التفكير في كل من المفاهيم المجردة والنظرية.
٣. تطبيق إستراتيجية نوعية في المهام غير المألوفة.
٤. فهم تفكيرهم وإستراتيجيتهم في التعلم.

وأوضح "مون" (Moon, 1999) أن التفكير التأملي ما هو إلا سلسلة من الأفكار التي تهدف إلى استنتاج وتدفق الوعي والإدراك، في حين أنه يعتقد أن التفكير التأملي هو السلوك الذي يتضمن المثابرة والنشاط والنظرة بعناية لأى اعتقاد أو ممارسة لترقية/تعزيز الفهم الكامن وراء المعتقدات وتطبيق المعرفة المكتسبة حديثا في المواقف المستحدثة، وقد وجدت الدراسات أن التفكير التأملي يتضمن عمليات متعلقة بالتحليل ووضع الأحكام حول ما يجرى، وأن خبرة التفكير التأملي تقترن أو ترتبط بزيادة الدافع والاستعداد لتحمل المخاطر وتعزيز احترام الذات والاستقلال .

بينما تؤيد "رودجريز" (Rodgers, 2002) وجهة نظر ديوي عن التفكير التأملي في أنه يمكن للفرد أن تكون له وجهات نظر مختلفة عن معنى التفكير التأملي على حسب مهنته سواء تعليم أو فنون أو فلسفة وغيرها، ولكن القاعدة والفلسفة الأساسية واحدة وهي الوصول إلى حل لوضع غير مؤكد ويستخدم في حال وجود مشكلة، ويرى ديوي أنه تقويم مستمر من المعتقدات والافتراضات من البيانات الموجودة وإيجاد تفسير لها، والمفكر المتأمل يتجه نحو المعلومات المتاحة ويحاول إعادة بنائها أو تغييرها.

ويشير كل من "جور، ديوبان" (Gur, 2008; Duban, 2010) إلى أن الأفراد الذين يمتلكون مهارات التفكير التأملي يستطيعون الوصول لحلول للمشكلات التي تواجههم، وهؤلاء يتم تدريبهم على التأمل من خلال عمليات التعليم والتعلم، وعليه نجد أن التعلم والتعليم التأملي له دور ذو دلالة في نمو الشخصيات وتطوير الأفراد ذوي مهارات التفكير التأملي ويكون لديهم القدرة على حل المشكلات ويتخطون إلى المستقبل المهني في الحياة بأسلوب ذا معنى.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود في مرحلة البكالوريوس والبالغ عددهم ١٣٥٠ طالبًا (وكالة الجامعة للتطوير والجودة، ١٤٣٥هـ).

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة من طلاب كلية التربية الذين يدرسون مقرر ٢٤٢ وسل دمج التقنية في بيئة التعلم بواقع ٦٧ طالبًا على اختلاف مستوياتهم الدراسية بشكل عشوائي وقد تم توزيع عينة الدراسة على أربع مجموعات بشكل عشوائي.

الأساليب الإحصائية:

- معامل ارتباط بيرسون.
- معامل ثبات ألفا - كرونباخ.
- المتوسط الحسابي.
- تحليل التباين ثنائي الاتجاه.

أدوات الدراسة:

١. استبانة التفكير التأملي Reflective Thinking Questionnaire إعداد (Kember, Leung, Jones, & Loke, 2000)

وتتناول هذه الاستبانة أربعة مستويات للتفكير التأملي وهى (العمل المعتاد - الفهم – التأمل - التأمل الناقد).

أولا: الثبات:

تم تطبيق الاستبانة على عينة عشوائية استطلاعية من طلاب كلية التربية بلغت ٢٠ طالباً وتم حساب الثبات للاستبانة ككل ولمحاوره الفرعية باستخدام معادلة ألفا - كرونباخ كما يتضح من خلال استعراض نتائج الجدول الآتي:

جدول (١): معاملات ثبات ألفا - كرونباخ Cranach's Alpha للاستبيان ككل وللمحاور الفرعية

مسلسل	المحور الفرعي	قيمة معامل الثبات
١	العمل المعتاد	٠,٥٧٣
٢	الفهم	٠,٦٩٢
٣	التأمل	٠,٥٧٨
٤	التأمل الناقد	٠,٦١٧
معامل الثبات الكلي للاستبيان		٠,٨٢٣

يتضح من خلال جدول (١) ارتفاع قيم معاملات ثبات استبانة التفكير التأملي ومحاورها الفرعية.

- **ثبات العبارات:** تم حساب معامل ثبات عبارات الاستبانة باستخدام معامل ألفا - كرونباخ كما يتضح من خلال استعراض نتائج الجدول الآتي:

جدول (٢): يوضح قيم معاملات ثبات ألفا - كرونباخ لعبارات الاستبانة

العمل المعتاد		الفهم		التأمل		التأمل الناقد	
١	٠,٨١٤	٢	٠,٨١٧	٣	٠,٨١٤	٤	٠,٨١٦
٥	٠,٨١٣	٦	٠,٨١٣	٧	٠,٨١١	٨	٠,٨١٠
٩	٠,٨٠٧	١٠	٠,٨١٧	١١	٠,٨١٢	١٢	٠,٨١٣
١٣	٠,٨١٠	١٣	٠,٨١٦	١٤	٠,٨١٥	١٥	٠,٨١٩

يتضح من خلال استعراض نتائج جدول (٢) ارتفاع قيم معاملات ثبات عبارات الاستبانة.

ثانيا: الصدق:

صدق التجانس الداخلي:

تم حسابه عن طريق إيجاد قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجة المحور الفرعي والدرجة الكلية للاستبانة كما يتضح من خلال استعراض نتائج الجدول الآتي:

جدول (٣): يوضح قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجة المحور الفرعي والدرجة الكلية ومستويات الدلالة الإحصائية

مسلسل	المحور الفرعي	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة الإحصائية
١	العمل المعتاد	٠,٧٣٢	٠,٠١
٢	الفهم	٠,٧٨٦	٠,٠١
٣	التأمل	٠,٧٣٦	٠,٠١
٤	التأمل الناقد	٠,٧٣٦	٠,٠١

يتضح من جدول (٣) أن قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١.

ثانيًا: مقياس الاتجاه نحو الدراسة إعداد (Biggs, Kember, & Leung, 2001):

تتضمن هذه الاستبانة عددا من الأسئلة حول موقف الطالب تجاه (الدراسة / الطريقة) المعتادة للدراسة (في هذا الفصل الدراسي)، علما بأنه لا توجد (وسيلة/ طريقة) مثالية

للدراسة، ولكن ذلك يعتمد على ما يناسب أسلوب الطالب الخاص في الاستذكار.

مع العلم أن هذه الاستبانة يقيس محورين أساسيين يندرج من كل واحد منهما بعديين فرعيين بالنسبة إلى المحورين الرئيسين هما: المدخل العميق، المدخل السطحي.

علما بأن: المدخل العميق تقيسه العبارات المرقمة (١- ٢- ٥- ٦- ٩- ١٠- ١٣- ١٤- ١٧- ١٨)، والمدخل المدخل السطحي وتقيسه العبارات المرقمة (٣- ٤- ٧- ٨- ١١- ١٢- ١٥- ١٦- ١٩- ٢٠).

أولاً: الثبات: تم تطبيق الاستبانة على عينة عشوائية استطلاعية من كلية التربية بلغت ٢٠ طالبا وتم حساب الثبات للاستبانة ككل ولمحاوره الفرعية باستخدام معادلة ألفا- كرونباخ كما يتضح من خلال استعراض نتائج الجدول الآتي:

جدول (٤): قسم معاملات ثبات ألفا – كرونباخ Cranach's Alpha للاستبيان ككل وللمحاور الفرعية

مسلسل	المحور الفرعي	قيمة معامل الثبات
١	المدخل العميق	٠,٧٩٦
٢	المدخل السطحي	٠,٨٢٣
المقياس ككل		**٠,٨٥٦**

يتضح من جدول (٤) ارتفاع قيم معامل ثبات استبانة التفكير التأملي ومحاورها الفرعية.

ثبات العبارات:

تم حساب معامل ثبات عبارات الاستبانة باستخدام معامل ألفا-كرونباخ وهذا يتضح من خلال استعراض نتائج الجدول الآتي:

جدول (٥): يوضح قيم معاملات ثبات ألفا- كرونباخ لعبارات الاستبانة

المدخل العميق				المدخل السطحي			
١	٠,٨٥١	١٠	٠,٨٤٧	٣	٠,٨٥٤	١٢	٠,٨٥١
٢	٠,٨٥١	١٣	٠,٨٥٥	٤	٠,٨٤٩	١٥	٠,٨٥١
٥	٠,٨٥١	١٤	٠,٨٥٠	٧	٠,٨٥١	١٦	٠,٨٥٢
٦	٠,٨٤٦	١٧	٠,٨٤٩	٨	٠,٨٥٣	١٩	٠,٨٤٨
٩	٠,٨٤٥	١٨	٠,٨٤٩	١١	٠,٨٤٥	٢٠	٠,٨٥١

يتضح من خلال استعراض نتائج جدول (٥) ارتفاع قيم معاملات ثبات عبارات المقياس.

ثانياً: الصدق:

صدق التجانس الداخلي:

تم حسابه عن طريق إيجاد قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجة المحور الفرعي والدرجة الكلية للاستبانة كما يتضح من خلال استعراض نتائج الجدول الآتي:

جدول (٦): يوضح قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجة المحور الفرعي والدرجة الكلية ومستويات الدلالة الإحصائية

مسلسل	المحور الفرعي	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة الإحصائية
١	المدخل العميق	٠,٨٥٢	٠,٠١
٢	المدخل السطحي	٠,٨٥٣	٠,٠١

يتضح من جدول (٦) أن قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١.

نتائج البحث:

أولاً: عرض النتائج الخاصة بالتحصيل المعرفي:

(أ)- نمط الإبحار المستخدم (الموجه/ الحر):

لاختبار صحة الفروض المتعلقة بتأثير المتغيرات المستقلة في درجات الكسب في التحصيل الدراسي تم استخدام أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه وجاءت نتائج تحليل التباين كما هو مبين بالجدول (٧) ولمعرفة اتجاه الفروق في حالة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تم حساب متوسط درجات الكسب للمجموعات كما هو مبين في جدول (٧) الآتي.

جدول (٧): ملخص تحليل التباين ثنائي الاتجاه لدرجات الكسب في التحصيل للمجموعات التجريبية الأربع

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	ف	مستوى الدلالة عند ٠,٠٥
نمط الإبحار (موجه / حر)	٥٢,٩٤١	١	٥٢,٩٤١	٤,٩٧٤	دالة
مستوى الاتجاه (عميق / سطحي)	١٣٥,٥٢٩	١	١٣٥,٥٢٩	١٢,٧٤٣	دالة
التفاعل	٢,٨٨٢	١	٢,٨٨٢	٠,٢٧١	غير دالة
الخطأ	٦٨١,١٧٦	٦٤	١٠,٦٤٣		

وباستخدام نتائج الجدول (٧) يمكن مناقشة الآتي:

باستقراء النتائج في الجدول السابق يتضح أن قيمة النسبة الفائية لمتغير نمط الإبحار بلغت (٤,٩٧٤) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) وعند درجات حرية (١,٦٤) ويتضح من ذلك وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبيتين الذين تعرضوا للمقرر الإلكتروني المعالج باستخدام نمط الإبحار الموجه، وأفراد المجموعتين التجريبيتين الذين تعرضوا للمحتوى الإلكتروني المعالج بنمط الإبحار الحر، فيما يتعلق بدرجات الكسب في التحصيل الدراسي يرجع إلى الأثر الأساسي لنمط الإبحار المستخدم في إنتاج المقرر الإلكتروني عبر الويب، وهذه النتيجة تتفق مع الفرضية الأولى للدراسة من حيث وجود فروق.

ولمعرفة اتجاه هذا الفرق تم الرجوع إلى متوسط درجات الكسب في التحصيل المعرفي– انظر مرفق (١) – وقد وجد أن متوسط درجات الكسب في تحصيل المجموعتين التجريبيتين اللتين تعرضتا للمقرر الإلكتروني المعالج باستخدام نمط الإبحار الموجه بلغ (٤٧,٧٤) وهو أكبر من قيمة متوسط درجات الكسب في تحصيل المجموعتين اللتين تعرضتا للمقرر الإلكتروني المعالج باستخدام نمط الإبحار الحر والذي بلغ (٤٥,٩٧)، وذلك يعنى أن اتجاه الفرق جاء لصالح المقرر الإلكتروني المعالج باستخدام نمط الإبحار الموجه.

(ب)- مستوي الاتجاه نحو الدراسة (عميق / سطحي):

باستقراء النتائج في جدول (٧) يتضح أن قيمة النسبة الفائية لمتغير مستوى الاتجاه بلغت (١٢,٧٤٣) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) وعند درجات حرية (١,٦٤) ويتضح من ذلك

وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبيتين ذوي الاتجاه العميق نحو الدراسة، وأفراد المجموعتين التجريبيتين ذوي الاتجاه السطحي نحو الدراسة، فيما يتعلق بدرجات الكسب في التحصيل المعرفي، وهذه النتيجة تتفق مع الفرض الثاني للدراسة من حيث وجود فرق.

ولمعرفة اتجاه هذا الفرق تم الرجوع إلى متوسط درجات الكسب في التحصيل المعرفي– مرفق (١) – وقد وجد أن متوسط درجات الكسب في تحصيل المجموعتين ذوي الاتجاه العميق بلغ (٤٨,٢٧) وهو أكبر من قيمة متوسط درجات الكسب في تحصيل المجموعتين ذوي الاتجاه السطحي والذي بلغ (٤٥,٤٥)، وذلك يعنى أن اتجاه الفرق جاء لصالح الأفراد ذوي الاتجاه العميق نحو الدراسة.

ثانيًا: عرض النتائج الخاصة بمستوي التفكير التأملي:

قام الباحث باستخدام أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه وجاءت نتائج تحليل التباين كما هو مبين بالجدول (٨).

جدول (٨): ملخص تحليل التباين ثنائي الاتجاه لمقياس التفكير التأملي (أ)- نمط الإبحار المستخدم (موجه/ حر)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	ف	مستوى الدلالة عند ٠,٠٥
نمط الإبحار (موجه / حر)	٥٠,٣٣٠	١	٥٠,٣٣٠	٢٧,٣٩٢	دالة
مستوي الاتجاه (عميق / سطحي)	٤,١٨٨	١	٤,١٨٨	٢,٢٧٤	غير دالة
التفاعل	٠,٣٩٣	١	٠,٣٩٣	٠,٢١٣	غير دالة
الخطأ	١١٧,٨٦٧	٦٤	١,٨٤٢		

وباستخدام نتائج الجدول (٨) يمكن مناقشة الآتي:

باستقراء النتائج في الجدول السابق يتضح أن قيمة النسبة الفائية لمتغير نمط الإبحار بلغت (٢٧,٣٩٢) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) وعند درجات حرية (١، ٦٤) ويتضح من ذلك وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين

التجريبيتين الذين تعرضوا للمقرر الإلكتروني المعالج باستخدام نمط الإبحار الموجه، وأفراد المجموعتين التجريبيتين الذين تعرضوا للمقرر الإلكتروني المعالج بنمط الإبحار الحر، فيما يتعلق بدرجات الطلاب على مقياس التفكير التأملي يرجع إلى الأثر الأساسي لنمط الإبحار، وهذه النتيجة تتفق مع الفرضية الثالثة للدراسة من حيث وجود فروق.

ولمعرفة اتجاه هذا الفرق تم الرجوع إلى المتوسط الطرفي للدرجات على مقياس مستوي التفكير التأملي -مرفق (٢)- وقد وجد أن المتوسط الطرفي للدرجات في المجموعتين التجريبيتين اللتين تعرضتا للمقرر الإلكتروني المعالج باستخدام نمط الإبحار الموجه بلغ (١٨١,١) وهو أكبر من قيمة المتوسط الطرفي للدرجات في المجموعتين اللتين تعرضتا للمقرر الإلكتروني المعالج باستخدام نمط الإبحار الحر والذي بلغ (١٥١,٨٣)، وذلك يعنى أن اتجاه الفرق جاء لصالح المقرر الإلكتروني المعالج باستخدام نمط الإبحار الموجه.

(ب)- مستوي الاتجاه نحو الدراسة (عميق / سطحي).

باستقراء النتائج في جدول (٨) يتضح أن قيمة النسبة الفائية لمتغير أسلوب التقويم بلغت (٢,٣٢٧٤) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) وعند درجات حرية (١ ، ٦٤) ويتضح من ذلك عدم وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبيتين ذوي الاتجاه العميق نحو الدراسة، وأفراد المجموعتين التجريبيتين ذوي الاتجاه السطحي نحو الدراسة، فيما يتعلق بالدرجات على مقياس التفكير التأملي يرجع إلى الأثر الأساسي لمستوي اتجاه الطلاب نحو الدراسة، وهذه النتيجة تخالف الفرضية الرابعة للدراسة من حيث وجود فروق.

ثالثًا: عرض النتائج الخاصة بالتفاعل بين نمط الإبحار ومستوي الاتجاه في التحصيل الدراسي:

باستقراء النتائج في جدول (٧) يتضح أن قيمة النسبة الفائية لمتغير التفاعل بين نمط الإبحار ومستوي الاتجاه بلغت (٠,٢٧١) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) وعند درجات حرية (١، ٦٧) ويتضح من ذلك رفض الفرض الخامس حيث أشارت نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه إلى عدم وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات أفراد المجموعات التجريبية الأربع فيما يتعلق بدرجات الكسب في التحصيل الدراسي يرجع إلى أثر التفاعل بين نمط الإبحار ومستوى الاتجاه نحو الدراسة، وهذه النتيجة تخالف ما توقعه الباحث وعبر عنه في الفرض الخامس من حيث وجود فرق.

رابعاً: عرض النتائج الخاصة بالتفاعل بين نمط الإبحار ومستوي الاتجاه في مستويات التفكير التأملي:

باستقراء النتائج في جدول (٨) يتضح أن قيمة النسبة الفائية لأثر التفاعل بين نمط الإبحار ومستوي الاتجاه بلغت (٠,٢١٣) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) وعند درجات حرية (١ ، ٦٧) ويتضح من ذلك عدم وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات أفراد المجموعات التجريبية الأربع فيما يتعلق بمستويات التفكير التأملي يرجع إلى أثر التفاعل بين نمط الإبحار ومستوي اتجاه الطلاب نحو الدراسة عند إنتاج مقرر إلكتروني عبر الويب.

وبناء على ما تقدم فإنه تم رفض الفرض السادس حيث أشارت نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة التجريبية الأربع فيما يتعلق بالدرجات على مقياس التفكير التأملي ترجع إلى أثر التفاعل بين نمط الإبحار ومستوي اتجاه الطلاب نحو الدراسة عند إنتاج مقرر الكرتوني عبر الويب.

خامساً: عرض النتائج الخاصة بالعلاقة بين التحصيل ومستويات التفكير التأملي للطلاب:

ولمعرفة العلاقة بين التحصيل الدراسي للطلاب ومستويات التفكير التأملي لدي عينة الدراسة ككل تم حساب المتوسط الحسابي لدرجاتهم على مقياس التفكير التأملي يبينها الجدول رقم (٩):

جدول (٩): ترتيب مستويات التفكير التأملي بالنسبة للعينة ككل مرتفعي ومنخفضي التحصيل

العينة الكلية			مرتفعو التحصيل المعرفي			منخفضو التحصيل المعرفي		
المستوى	قيمة المتوسط الحسابي	الترتيب	المستوى	قيمة المتوسط الحسابي	الترتيب	المستوى	قيمة المتوسط الحسابي	الترتيب
الفهم	٤,١٦	١	الفهم	٤,٢٧	١	الفهم	٣,٩٧	١
التأمل	٣,٨٧	٢	التأمل	٤,٠٨	٢	التأمل	٣,٦١	٢
التأمل الناقد	٣,٨٢	٣	التأمل الناقد	٣,٩٤	٣	التأمل الناقد	٣,٥١	٣

العينة الكلية			مرتفعو التحصيل المعرفي			منخفضو التحصيل المعرفي		
المستوى	قيمة المتوسط الحسابي	الترتيب	المستوى	قيمة المتوسط الحسابي	الترتيب	المستوى	قيمة المتوسط الحسابي	الترتيب
العمل المعتاد	٣,٧٣	٤	العمل المعتاد	٣,٩١	٤	العمل المعتاد	٣,٤٢	٤

يتضح من خلال استعراض نتائج جدول (٩) أن ترتيب مستويات التفكير التأملي بالنسبة للعينة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الأكاديمي هي بالترتيب التالي" الفهم ثم التأمل يليه التأمل الناقد ثم العمل المعتاد أو الروتيني"، لم تؤثر في الترتيب.

مناقشة النتائج:

- لاحظ الباحث ارتفاع درجات أفراد المجموعات التجريبية على مفردات الاختبار التحصيلي وذلك لان أفراد المجموعات التجريبية الأربع يعرفون من قبل أن الباحث سيقوم باختبارهم في المحتوى التعليمي المقدم لهم، لذا من المنطقي بأنهم سيهتمون بما يتم دراسته وبالتالي ارتفاع درجات التحصيل البعدي لهؤلاء الطلاب.
- الطلاب ذوو الاتجاه العميق نحو الدراسة قد حققوا درجات أفضل من نظرائهم ذوي المستوي المنخفض وقد كان هناك دلالة إحصائية لذلك ويرجع الباحث هذه الدلالة إلى أن التحصيل الدراسي يتعلق بالمعلومات التي تنتظم داخل البناء المعرفي والذي تم معالجته في الذاكرة اللفظية لدى المتعلم من خلال خبرة التعلم وفق محتوى المعلومات، ومعالجتها، ومعانيها، وأهميتها بالنسبة للمتعلم، ودافعيته واتجاهه الإيجابي أو السلبي نحو الدراسة، وعند تعرض الأفراد لمعلومات تكاد تكون جديدة بالنسبة لهم فإنهم يصبحون قادرين على معالجة هذه المعلومات من خلال قنوات متعددة طالما كان التدفق المعرفي في حدود قدرتهم على معالجة هذه المعلومات وبالتالي زيادة في التحصيل الدراسي الخاص بهم.
- طريقة عرض وتنظيم المحتوى الإلكتروني يشكل طريقة جديدة للتعلم لدى كل الطلاب لم يألفوها من قبل كأحد أشكال التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت، وبالتالي زيادة دافعيتهم لتجربة هذه الطريقة الجديدة في التعلم، ومن ثم حب التعرف على هذا الشكل الجديد بغض النظر عن اختلاف أنماط الإبحار ومستوى الاتجاه مما يزيد من معلوماتهم وخبراتهم والحصول على درجات أعلى في درجات اختبار التحصيل الدراسي البعدي.

- احتواء المقرر الإلكتروني على العديد من الروابط والعقد والتي قد يألفها الطلاب من قبل واستخدموا مثلها عند إجراء عملية البحث مثلا واستخدام محركات البحث والإبحار عن طريق هذه الروابط الفائقة مما أتاح الفرصة للتعمق في دراسة المعلومات الموجودة داخل المقرر، والخوض في غمار صفحاته والتي تتضمن العديد من المعلومات الجديدة بالنسبة لكل طالب، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من (أمين، ٢٠٠٠؛ Harold et al, 1996؛ سعيد، ٢٠٠٣؛ هنداوي، ٢٠٠٥؛ قاسم، ٢٠٠٧) والتي أثبتت جميعا فاعلية استخدام البرامج التي تؤسس على فكرة الوسائط الفائقة ومدى تأثيرها الفعال في زيادة التحصيل الدراسي لدى الطلاب الذين يتعلمون من خلالها، ويعزي الباحث اتجاه الفروق بين المجموعات والتي أوجدها اختلاف نمط الإبحار المستخدم بين المجموعات سواء في التحصيل الدراسي أو زيادة مستويات التفكير الناقد لما يلي:

- إن نمط الإبحار الخطى (الموجه) يلزم المتعلم بالسير في الخطوات التي قد قررها المعلم وقام بتنظيم المحتوى وفقا لرؤيته هو، وبالتالي قام بذلك لما لديه من خبرة ودراية بالمحتوى أو المقرر الإلكتروني الذى يقوم بتدريسه للطلاب وهو هنا الموجه لكيف يبدأ الطلاب وكيف ينتهون من دراسة وحدة معينة والبدء في دراسة وحدة أخرى... وهكذا مع أقل ضبط وتحكم للمتعلم، فنمط الإبحار الخطى هنا يشبه التدريس بالطريقة التقليدية وبالتالي تحقيق الأهداف التي يريدها المعلم وفقا لرؤيته وبالتالي تحقيق نتائج أفضل من ترك الحرية للمتعلمين لكي يتحكموا في دراسة الوحدات التي يرغبونها.

- بالرغم من أن نمط الإبحار الحر يتيح قدراً أكبر من التفاعل بين المتعلم والمقرر الإلكتروني، حيث يستطيع المتعلم استدعاء القائمة وقت الحاجة، والدخول من خلالها لدراسة أحد أجزاء المقرر، والعودة إليها ثم اختيار أحد الأجزاء الأخرى لدراسته... وهكذا، مما يتيح قدرا أكبر من المرونة والحرية في الاختيار لدى المتعلم، إلا أن حرية المتعلم هذه تنبع من ذاته ومن خبراته الشخصية فقط ولكن كيف تأتى هذه الخبرة من المتعلم وهو ليست لديه أيه معلومات أو معرفة سابقة عن المحتوى التعليمي الذى يقوم بدراسته، وبالتالي فهو يحتاج إلى مرشد وموجه كالمعلم ليدرك كيفية السير والخطو داخل المحتوى وإلا لو سار على الدرب وحده سوف يحدث له نوع من التداخل بين المعلومات والمعارف التي قد تكون مجزأة ومسلسلة وبالتالي حدوث تشويش والحصول على درجات أقل في الاختبار التحصيلي البعدي.

- في نمط الإبحار الموجه قد تمت تجزئة المحتوى التعليمي إلى أجزاء منفصلة ولكن في مجملها تكون الجانب المعرفي الكامل، والذى من شأنه أن يساعد في تلاشى آثار التداخل الذى قد ينشأ في أثناء عملية التعلم والإبحار باستخدام نمط الإبحار الحر، وفي هذا الإطار يشير كلٌّ من صادق وأبو خطب (١٩٩٦) إلى أنه من المرجح أن تكون الأعمال التسلسلية المتصلة آثار التداخل فيها أكبر، وأن طريقة عرض المعلومات قد تيسر أو تعوق التعلم، وأنه من الأفضل عرض الخطوات الإجرائية أو المراحل التي يتألف منها المحتوى في صورة فقرات متسلسلة يتم دراستها وفق ترتيب معين لاكتسابها بصورة مرتبة وصحيحة وهذا ما يحدث في نمط الموجه الخطى بدلاً من عرضها وترك الحرية للمتعلم لكى يبدأ بطريقته ووفقا لمعرفته وبالتالي حدوث تداخل وسوء فهم لمراحل اكتساب المحتوى التعليمي في ترتيبه الصحيح وهذا ما يحدث في نمط الإبحار الحر .

- التنظيم الجيد، والترابط بين مكونات المحتوى التعليمي من حقائق، ومعلومات، ومفاهيم، وخبرات عملية، وتنويع الأنشطة التعليمية والتي أوجدها المحتوى التعليمي المعالج باستخدام نمط الإبحار الموجه، أتاح الفرصة للطلاب لتنظيم معارفهم وتسلسل أفكارهم وترابطها مما كان له أثر في زيادة مستويات التفكير التأملي عن الطلاب الذين يستخدمون نمط الإبحار الحر، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة كل من (Reed & Oughton, 1997)، (Sweany, 1999)، (Inez, 2005) و(هنداوي، ٢٠٠٥) والتي أشارت جميعها إلى فاعلية أنماط الإبحار الحر بالقائمة عند التعلم من خلال برامج الوسائط الفائقة، إلا أنها تتفق مع ما أشارت إليه دراسة (Lee & Harvey,1999) والتي أكدت على أن معظم الطلاب يميلون إلى استخدام نمط الإبحار الخطى الموجه عند التعلم من خلال برامج الوسائط الفائقة.

- وعند معرفة العلاقة بين تحصيل الطلاب ككل ومستويات التفكير الناقد اتضح أن ترتيب مستويات التفكير التأملي بالنسبة للعينة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الأكاديمي هي بالترتيب التالي: الفهم ثم التأمل يليه التأمل الناقد ثم العمل المعتاد أو الروتيني، وهذا يتفق مع دراسة كل من (Phan, 2007)، (جاد الرب، ٢٠٠٩) و(زيدان، ٢٠١٠)، وربما يعود ذلك إلى أن طبيعة دراسة المقررات الإلكترونية تتطلب من الطلاب قدرًا من الفهم والاستيعاب وإدراك العلاقات السببية المنطقية من خلال الإصرار والمثابرة وصولا للنجاح الأكاديمي بالتأمل الواعي القائم على التفكير والشعور والتصرف في العمل ويأتي في النهاية العمل المعتاد على اعتبار أن طلاب تقنيات التعليم يقومون بأداء بعض الأنشطة

بشكل تلقائي بقليل من التفكير الواعي بمعنى إجراء بعض الأعمال اليومية الروتينية بشكل يومي حتى أصبحت عادة.

في ضوء ما أشارت إليه نتائج الدراسة يمكن تقديم التوصيات والمقترحات التالية:

توصيات الدراسة:

١. ضرورة الاهتمام بتصميم المقررات التعليمية واختيار أسلوب التجوال والتصفح الذي يناسب المحتوي الدراسي وخصائص المتعلمين.
٢. معرفة اتجاه المتعلمين نحو التعلم مسبقا وضرورة تحسينه ليكون إيجابيا ويشجع المتعلمين ويحفزهم للتعلم.

مقترحات الدراسة

١. عمل دراسة شبيهة يتم فيها تناول متغيرات الدراسة الحالية نفسها ومقارنتها بنتائجها للتأكد من صحة النتائج وتعميمها.
٢. تناول أثر متغير التجوال والتصفح في متغيرات أخري تابعة كمهارات الاستقصاء ومهارات التفكير الناقد وحل المشكلات.

المراجع العربية:

إبراهيم، إيمان شعبان. (٢٠٠٦)، الأسس الفنية والتربوية لتصميم المواقع التعليمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية على الشبكة العالمية للمعلومات (الإنترنت)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.

أمين، زينب محمد. (٢٠٠٠)، إستراتيجية التحكم التعليمي في برامج الكمبيوتر ووجهة الضبط وعلاقتها بالتحصيل ودقة التعلم لدى طلاب كلية التربية النوعية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ع ٦٧، ديسمبر.

جاد الرب، هشام فتحي. (٢٠٠٩)، نمذجة العلاقات بين مداخل تعلم الإحصاء ومستويات التفكير التأملي والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية – جامعة عين شمس، ع٣٠، ج٢٠، ص ص٤٥-٩١.

..... (٢٠٠٣). منتوجات تكنولوجيا التعليم، القاهرة، دار الكلمة.

زهران، حامد عبد السلام. (١٩٩٧). علم نفس النمو، القاهرة، عالم الكتب، ط١.

سعيد، هاشم. (٢٠٠٣). فاعلية اختلاف تتابع المحتوى ونمط تقديمه في تصميم برامج تكنولوجيا الهيبرميديا التعليمية على التحصيل والتفكير الناقد والقيم لوحدة مقترحة في المعلوماتية البيولوجية لدى طلاب شعبة البيولوجيا بكليات التربية، رسالة دكتوراه، كلية التربية – جامعة الأزهر.

السيد، عبدالعال عبد الله. (٢٠٠٩). تصميم وإدارة بيئة التعلم الإلكتروني في ضوء المتطلبات التربوية والتكنولوجية لكليات التربية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

صادق، آمال وأبو حطب، فؤاد. (١٩٩٦). علم النفس التربوي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

الغزو، إيمان محمد. (٢٠٠٤). دمج التقنيات في التعليم: إعداد المعلم تقنيا للألفية الثالثة، دبي، دار القلم، ط١.

فايد، صالح محمود محمد. (٢٠٠٠). أثر اختلاف مستويات الرجع في برامج الكمبيوتر

متعددة الوسائل وأساليب تقديمه على التحصيل الدراسي وزمن التعلم، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة حلوان.

قاسم، همت. (٢٠٠٧). فعالية الوسائل الفائقة على التحصيل وإكساب طلاب تكنولوجيا التعليم بعض مهارات التفكير فوق المعرفي، رسالة ماجستير –غير منشورة، كلية التربية النوعية، جامعة عين شمس.

هنداوي، أسامة سعد. (٢٠٠٥). فاعلية برنامج مقترح قائم على الوسائط الفائقة في تنمية مهارات طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم وتفكيرهم الابتكاري في التطبيقات التعليمية للإنترنت، رسالة دكتوراه، كلية التربية بالدقهلية – جامعة الأزهر.

المراجع الأجنبية:

Allport, G.W. (1968). The Historical background of modern social psychology, In G. Lindzey and Aronson (Eds.) Handbook of Social Psychology, V .1. Redadings, Mass.: Addison-Wesley, pp.1-80.

Biggs, J., Kember, D. & Leung, D.Y.P. (2001) the revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ-2F, British Journal of Educational Psychology, *71*, 148-149.

Caroline Howarth. (2006). "How social Representation of Attitude have Informed Attitude Theories.", Theory of Psychology, v 16, n 5, pp.691- 714.

Dewey, J. (1933). How we think: A restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process, Boston, Houghton Mifflin.

Duban, N.; Yelken T.Y. (2010). Reflective thinking trends and thoughts about reflective teachers of candidate teachers, Journal of Institute of Social Sciences of Cukurova University, Vol 19, No:2, pp.343 – 336.

Gur, H. (2008). Reflective thinking, school experience and practice of teacher training for teacher trainees, Editor: İ. H. Demircioglu, Ani Publishing, Ankara.

Hmelo, D., E., & Ferrai, M. (1997). The problem-based learning tutorial: cultivating higher order thinking skills, Journal for the Education of the Gifted, Vol 20(4), pp.401-422.

Inez,H. (2005). Navigation Tools Effect of Learners Achievement and Attitude. retrieved jun 2015 Available at: http://www.schoolar.lib-vt.edu/theses/available/etd.04132000-16260041/unrestrcted/ navigation-tools.pdf. 10/2/2005.

Joann k and Wheeler. (2006). A study into the use of online voice tools, conducted as part of the Flexible Learning Leaders program. retrieved jun 2015, retrieved jan 2015 Available at: http://users.chariot.net.au /~michaelc/fll/synch_asynch.htm, 25/9/2006.

Kember, D., Leung, D., Jones, A. & Loke, A. Y. (2000). Development of a Questionnaire to measure the Level of Reflective Thinking, Assessment and Evaluation in Higher Education, 25, 380-395.

Lee, M, J & Harvey, F.,A. (1999). the Relationships between Navigational Patterns and Informational Processing Styles of Hypermedia Users, ERIC: EJ611620.

Moon, J. A. (1999). Reflection in learning & professional development, theory and practice, London: Kogan Page Inc.

Phan, H. (2007). An Examination of Reflective Thinking, Learning Approaches, and Self-Efficacy Beliefs at the University of the South Pacific: A path analysis approach. Educational Psychology, Volume 27, Number 6, December 2007, pp.789-806.

Rodgers. C. (2002) Defining Reflection: Another Look at Dewey and Reflective Thinking, Teachers College Record. Vol. 104. No. 4, p 842-866.

Sezer, R. (2008). Integration of Critical Thinking Skills into Elementary School Teacher Education Courses in Mathematics, Education, 128(3), 349-362.

Sweany ,N,W. (1999). The Relation Between Stratiges Learning and College Student Hypermedia Navigation, Dissertation abstract international, vol.60, no.9

Terry Anderson & Fathi Elloumi. (2007). Theory and Practice of online Learning, Athabasca, 2004, p.6. retrieved Sep 2015 Available at: cde:athabascau.ca/online_book, 12/3/2007.

Wood, F., Ford, N., Miller, D., Sobczyk, G., & Duffin, R. (1996). Information skills, searching behaviour and cognitive styles for student-centered learning, A

computer-assisted learning approach, Journal of Information Science, vol. 22, No.2, pp.79–92

Wrightsman, L.S.(1977). Social Psychology (2d,ed.) Monterey, calif: Brooks/Cole Pulishing Co.

Young, J.D.(1996): The Effects of Self-Regulated Learning Strategies on performance in Learner Controlled Computer-Based Instruction, ETR&D, VOL44, NO2.

الملاحق

ملحق (١): ملخص المتوسط الطرفي للدرجات على اختبار التحصيل المعرفي للمجموعات التجريبية الأربع

متوسط درجات الكسب لمستوى الاتجاه العميق	متوسط درجات الكسب لمستوى الاتجاه السطحي	المجموعة التجريبية	متوسط درجات الكسب	متوسط درجات الكسب لنمط الإبحار
٤٨,٢٧	٤٥,٤٥	الإبحار الموجه/ اتجاه عميق	٤٩,٣٥	٤٧,٧٤
		الإبحار الموجه/ اتجاه سطحي	٤٦,١٢	
		الإبحار الحر/اتجاه عميق	٤٧,١٧	٤٥,٩٧
		الإبحار الحر/ اتجاه سطحي	٤٤,٧٧	

ملحق (٢): ملخص المتوسط الطرفي للدرجات على مقياس التفكير التأملي للمجموعات التجريبية الأربع

المجموعة التجريبية	متوسط درجات الكسب	متوسط درجات الكسب لنمط الإبحار
الإبحار الموجه/ اتجاه عميق	١٨٦,٥٨٩	١٨١,١
الإبحار الموجه/ اتجاه سطحي	١٧٥,٥٦٧	
الإبحار الحر/ اتجاه عميق	١٥٤,٧٥٥	١٥١,٨٣
الإبحار الحر/ اتجاه سطحي	١٤٨,٩٠٠	

Students' Achievements Levels of Introductory College physics Courses at King Saud University

Prof. Fahad S. Alshaya [1] Dr. Maher M. alrafaj[2]

Dr. Saad H. Alomran[3] Abdo N. Almufti[4]

The Excellence Research Center of Science and Mathematics Education

King Saud University - Saudi Arabia

Abstract

The study aimed to investigate King Saud University students' performance in introductory physics courses during the period of the first semester of the academic year 1431/1432 (2010/2011) to the second semester of the academic year 1435/1436 (2014/2015). The study looked at significant differences in students' performance according to various factors, including: physics course, semester, and gender. In addition, it searched the prediction of students' GPAs based on midterm, final exam, accumulative scores, and variations according to courses. To suit these aims, the study recorded and analyzed 26092 male/female students tracked and provided by the registration deanship in KSU.

The study showed that the overall percentage of passing introductory physics courses was 70.5 %, and the health profession students were the best in passing these courses by a percentage of 81.22%, while science major students were the least in passing the courses with a percentage of overall success of 54%. In addition, the achievement in 104 Phys. was the best by significant differences with other courses, while the achievement in 105 Phys. was the least by significant differences with other courses. Moreover, the results showed significant achievement differences by gender to the side of female students. Finally, the results showed that midterm and final scores were significantly contributed in predicting GPAs, and the midterm scores were more contributing in the variations between GPAs than final exam scores.

Key words: Achievement, Introductory physics courses, King Saud University.

---

(1) Professor of Physics Education - College of Education – King Saud University.

(2) Associate Professor of Physics Education - College of Education – King Faisal University.

(3) Associate Professor of Physics - College of Science – King Saud University.

(4) Ph.D. Student on Science Education - College of Education – King Saud University.

The Effect of the Flipped Classroom Strategy on Academic Achievement for The Third grade High School Student on Mastering Tjweed Skill

Abdulmalik S Alsarraa[1] Prof. Riyadh A Alhassan[2]

Abstract

This study purposed to examined the effect of the flipped classroom strategy on academic achievement for the third grade high school student on mastering tjweed skill in Riyadh city. The study relied on application Quasi-experimental approach to compares classrooms of student study tjweed skills, 58 students were divided In two groups, one group study on flipped classroom strategy way, and the other group study on traditional lecture structure.

All groups took common assessment for their final exam and completed a pre/post exam. The finding of the research shows that there was not a statistically significant difference in the scores of student in the two groups.

Implications, recommendations, and suggestions for future research studies were discussed.

Key words: Flipped Classroom, high school, Tjweed, Islamic studies.

(1) Teacher in the Department of Education in Riyadh and a PhD student at the Faculty of Education, King Saud University.

(2) Professor of Curriculum and Methods of Computer Science, College of Education, King Saud University

Impediments to Scientific Research as Perceived By Faculty Members at Taiz University and Ways to Overcome Them.

Dr. Amal Abdulwahb Ahmed Al-Areqi
Associate Professor Faculty of Education

Abstract

This study aimed to identify the impediments to scientific research as perceived by faculty members at Taiz University and ways to overcome them. In addition, it aimed at knowing the impact of variables such as sex, College and academic rank of the faculty members at Taiz University to recognize the impediments to scientific research, In order to achieve the objectives of the study, the researcher followed descriptive and applied the questionnaire questions open and enclosed on a sample of Taiz University faculty members who have been selected randomly. Appropriate statistical analyses were used The results indicated are as follows

- Impediments to scientific research as perceived by faculty members at Taiz University were arranged into obstacles as (financial, administrative, social and subjective).
- Ways to overcome these obstacles is : to provide the necessary financial support to finance research actions, encourage participation in seminars and conferences in and abroad, provide the necessary requirements, encourage collective research training sessions for faculty members.
- There is no statistically significant differences due to the variable sex and College and academic rank on perceiving the faculty members at the Taiz. University.

Key words: Impediments - scientific research - faculty members - Taiz University.

The Attitudes of the Preparatory Year Faculty Members at Najran University Towards Using Mobile Learning in Teaching

Ali Ahmed Mohammed Salman[1] Mohammed Omer Elsayed Amin[2]

Abstract

The current study is an attempt to identify the attitudes of the Preparatory Year Deanship Teaching Staff at Najran University towards the use of Mobile Learning in Teaching. The study has used the descriptive method and utilized (36)-item questionnaire for data collection, divided into four domains. The study sample consisted of (75) from the Teaching Staff at the Deanship of the preparatory year. The study concluded that the average response of faculty to identify the attitudes toward the use of mobile learning was (3.33): (to some extent), and these attitudes do not vary according to specialization, the number of experience years, scientific degree, or gender.

key words: Mobile Learning- Attitudes- Preparatory Year.

(1) Ph D. Student on Science Education- College of Education-King Saud University.

(2) Associate Professor of Science Education- College of Education- King Saud University.

Trends of Science Teachers In the Primary Stage to Include Special Topis to Health and Safety in Books of Science

Meslah h Al-Qarni — King Saud University

Saleh s Al- Hodaythi — King Saud University

Abstract

This study aimed to recognize the attitudes of science teachers of the primary stage towards including subjects relating to health and safety in science books. These subjects were previously in the syllabuses from 1391 to 1436 H through four stages of change in the Science books in the Kingdom of Saudi Arabia. These were determined by 26 subject matter on health and safety. The researcher used the survey approach where a sample of female science teachers were asked about their views in Riyadh city to recognize their views on including these subjects as essential ones in Science books. The study sample consisted of 142 teachers, while the study instrument was just a questionnaire whose statements included the subjects of health and safety determined in the previously mentioned period of time.

The teachers attitudes showed high positivity and a strong agreement on including the decided subject matters in current science books. In the first place of the participants agreement was " diseases and protection" , then healthy food, good nutrition habits, comprehensive healthy food, pure air and its benefits and medicines and how to deal with them. The study results showed that there are statistically significant differences in teachers' attitudes , as per variables of gender and academic qualification while there are no statistically significant difference in teachers' attitudes , as per variable of experience.

The study recommended the necessity of including the subjects about health and safety in today's Science books of the primary stage. The study also recommended preparing and publishing booklets relating to the principles of health and safety, these booklets should be taught to students to enlighten them in general.

Key words: Primary stage. Health and safety. Science Books.

Evaluating the Learning Outcomes of Arabic Language Program in the Light of Learning Outcomes issued by the National Center of Evaluation and Assessment

Dr. Saeed saad Madi Aqahtani

Abstract

Outcomes of Arabic Language Program at KKU are very low in Qiyas results for the few last years. Thus, the aim of this study is to evaluate the Outcomes of Arabic Language Program in KKU by using the outcomes of the program in Qiyas. This study also aims to compare the outcomes of Arabic Language Program with its outcomes in Qiyas. To achieve these goals, content analysis was used and an analysis card was designed according to outcomes of Qiyas, and the validity and reliability of the study tool were examined. (40) courses through (8) levels of the Arabic Language Program were used as the sample of the study.

Findings showed that (a) the outcomes of Arabic Language Program is less than the same outcomes in KKU. (95) outcomes in Arabic Language Program in KKU are compared to (167) in Qiyas. (b) outcomes of KKU cover (56.88%) of outcomes in Qiyas. As for the subcomponents, the highest percentage of the consistency between KKU and Qiyas was in the fifth subcomponent(Literature) (87.5%), and the lowest percentage of consistency was on the second subcomponent(Grammar) (42.86%). The most obvious result is the missing of eighth subcomponent in KKU.

The Impact of the Relationship Between the Navigation Type and the Study on Increasing Levels of Reflective Thinking on the Scholastic Achievement in an Online Course

Dr. Ahmed Abdullah Aldraiweesh

Associate Professor of Educational Technology

College of Education King Saud University

Abstract

This study aims to investigate the impact of the relationship between the navigation type the study on increasing levels of reflective thinking on the scholastic achievement in an online course. It attempts to provide the specialists with a set of standard guidelines related to the presentation of the educational content and navigation in such courses and their interaction with the students' attitudes. The study is to address the influence of navigation, the level of attitudes, and the effect of the interaction between these variables on cognitive achievement and levels of reflective thinking among a sample of 67 students selected randomly from the Faculty of Education who are studying Technology Integration in Learning Environment course (wsl- 242).

The results of the study showed that the scores of the experimental group members are high in the scholastic achievement test. Students with deep attitude to study achieved better grades than those with low-level attitude. The organization and correlation within the educational contents gave the students the opportunity to organize their thoughts and arrange their ideas, thus, increasing the levels of reflective thinking of students who use hybrid navigation. However, the order of the levels of reflective thinking for high and low scholastic achievement students were understanding, and then thinking, followed by critical thinking, and finally routine work.

The study recommends more consideration to the design of educational courses and the selection of wandering and matching style that fits the academic content and learners' characteristics. It also encourages prior knowledge of students' attitudes towards learning and working to improve these attitudes to be positive.

Key words: Hybrid Navigation, Directed Attitude, Deep Attitude, Surface Attitude.

Kingdom of Saudi Arabia
Ministry of Education
Prince Sattam bin Abdulaziz University

Journal of Educational Sciences

Peer Reviewed Journal

Vol. IV No. I
April 1440/2019
ISBN 7448-1658
URL: http://jes.psau.edu.sa