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 الأول العدد الأول
رجب ١٤٣٧هـ - أبريل ٢٠١٦م
ر.د.م.د.: ٠٠٠٠ - ٠٠٠٠
URL: http://jes.psau.edu.sa

هيئة التحرير	الهيئة الاستشارية
رئيس هيئة التحرير أ. د. جبر بن محمد الجبر أعضاء هيئة الحرير أ. د. إسماعيل محمد الفقي أ. د. بندر بن ناصر العتيبي د. طلال بن محمد المعجل د. مبارك بن فهيد القحطاني د. نوف بنت ناصر التميمي أ. د. يس عبدالرحمن قنديل	أ.د. صلاح عبد السلام الخراشي أ.د. عبد الله بن على الحصين أ.د. محمد بن سليمان المشيقح أ.د. محمود عباس عابدين أ.د. هاني عبد الستار فرج
	أشرف على تحرير هذا العدد أ.د. يس قنديل د. عبد الفتاح ضو أ. زياد عدنان حامد

جميع المراسلات توجه إلى البريد الإلكتروني jes@psau.edu.sa

© ١٤٣٧هـ/٢٠١٦م ، 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 لإثراء 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 ـ 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 النشر وإجراءاته

يشترط في البحوث المقدمة للنشر في المجلة أن تتميز بالأصالة، وتتبع القواعد العلمية والمنهجية المتعارف عليها في كتابة البحوث الأكاديمية في مجالات العلوم التربوية ، ويتم العمل على نشر هذه البحوث من خلال اتباع الإجراءات والقواعد التالية:

١. يتم إرسال البحوث عبر البريد الإلكتروني للمجلة، 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 بالنموذج المتوافر على الموقع الإلكتروني للمجلة في ذلك.

٢. يراعى أن يكون البحث مكتوباً بلغة سليمة بالعربية أو الإنجليزية، 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.

٣. 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.

٤. يُراعى 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).

٥. يُتبع في تنسيق العنوان ، والمستخلص ، ومتن صفحات البحث ، ومراجعة النموذج المتوافر على الموقع الإلكتروني للمجلة.

٦. يُرفق بالبحث المراد نشره مستخلص باللغة الإنجليزية ، وإذا كان البحث باللغة الإنجليزية فيرفق بمستخلص باللغة العربية ، ويكون المستخلص في حدود (١٥٠ -٢٥٠) كلمة ، وينتهي بالكلمات المفتاحية لموضوع البحث.

٧. يرفق بالبحث تعريف موجز للباحث، يتضمن اسمه كاملاً، ووظيفته، وبيانات التواصل البريدي، والإلكتروني، والهاتفي معه.

٨. يشترط ألا يكون البحث قد سبق نشره أو قُدم للنشر في أي جهة أخرى ، ويقدم الباحث الرئيس تعهداً موقعاً منه ومن جميع الباحثين (إن وجدوا) يفيد بذلك، كما يفيد بأن البحث لن يُقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه وصدور القرار بشأنه.

٩. لهيئة التحرير حق الفحص الأوّلي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو رفضه دون إبداء الأسباب، كما أن لها الحق في تحديد أولويات نشر البحوث في أعداد المجلة.

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

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

١٢. في حال ورود ملاحظات من المحكمين، ترسل تلك الملاحظات إلى الباحث لإجراء التعديلات اللازمة ، على أن تعاد للمجلة خلال مدة أقصاها ثلاثة أسابيع من إرسالها إليه.

١٣. البحوث التي لا تتم الموافقة على نشرها لا تعاد إلى الباحثين.

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

١٥. 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.

١٦. يمنح أصحاب البحوث المنشورة نسخة واحدة من عدد المجلة المنشور بحثه فيه، وعشر مستلات من بحوثهم، بالإضافة إلى نسخة إلكترونية (PDF) من المستلة.

١٧. مراسلة المجلة تعني قبول شروط النشر والقواعد والإجراءات المتبعة في المجلة.

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

المحتويات

عنوان البحث	الباحث	الصفحة
افتتاحية العدد		٧
مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في مقرر العلوم المطور للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية	د. نسرين بنت حسن سبحي	٩
دراسة تحليلية لمدى مواءمة المهارات الحياتية في الصف السادس الابتدائي لوثيقة منهج التربية الأسرية بالمملكة العربية السعودية	أ. نوف بنت عبد العزيز المحسن	٤٥
دور الجامعات في دعم التنمية بالمملكة العربية السعودية : معوقاته وأساليب تطويره (دراسة ميدانية في مدينة الرياض)	د. يحيى بن صالح الحربي	٧٣
تقييم واقع ممارسة الأنشطة الرياضية وإجراءات تحسينها من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية (جامعة شقراء أنموذجًا)	د. سلطان ناصر سعود العريفي	١٠٣
نواتج تعلم العمل المخبري في كلية العلوم في ضوء إطار المؤهلات للتعليم العالي في المملكة العربية السعودية	د. معن بن قاسم الشياب	١٣٣
فاعلية استراتيجية دورة التعلّم الخماسية وأنموذج أبعاد التعلّم في تنمية مهارات الاستقصاء العلمي لدى طالبات التعليم الثانوي نظام المقررات في مقرر الأحياء ١	د. تهاني بنت عبد الرحمن المزيني	١٦١
اتساق المواصفات التربوية والفنية في دليل معلم الرياضيات للصف الثالث الابتدائي (النسخة السعودية) مع دليل المعلم (النسخة الأصلية ـ ماجروهل)	د. نوال بنت محمد الراجح د.هيا بنت محمد العمراني د. مسفر بن سعود السلولي سهام بنت حمد الشعلان أ.د. فهد بن سليمان الشايع	١٩٣
المستخلصات باللغة الإنجليزية		٢٢٣

افتتاحية العدد

الحمد لله الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم، والصلاة والسلام على معلم البشرية محمد بن عبدالله، وعلى آله وصحبه ومن اقتفى أثره إلى يوم الدين ، وبعد.

فها هو العدد الأول من «مجلة العلوم التربوية» التي تصدر عن جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز بمحافظة الخرج يُطل عليكم، حاملاً بين طياته أبحاثاً تربويةً تمثل مصدراً ثرياً من المعارف بكافة التخصصات التربوية، ومعلناً انطلاق هذه المجلة العلمية الفتية لجمهور الباحثين التربويين على المستوى المحلي والخليجي والعربي، لتكون منبراً لأبحاثهم، وأداة للتواصل الفكري بينهم وبين المجتمع التربوي بكافة أفراده ومؤسساته التربوية والتعليمية.

وينطلق إصدار هذه المجلة من رؤية جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز ورسالتها، التي تقتضي تشجيع التواصل العلمي بين الباحثين، وتوفير سبل هذا التواصل والذي من شأنه أن يسرع وتيرة تبادل المعارف وانتشارها بما يتماشى وطبيعة العصر، حيث تُعد الدوريات العلمية المتخصصة إحدى قنوات التواصل التي يعول عليها في هذا الصدد، فضلا عن كونها تمثل أداة مهمة من أدوات التسويق العلمي للجامعة، وقيمة من القيم المعيارية التي يتم الرجوع إليها في التقييمات المحلية والعالمية ذات العلاقة بالنشاط العلمي والإنتاجية البحثية للجامعات.

وفي هذا الصدد، تهدف «مجلة العلوم التربوية» إلى تسليط الضوء على جوانب النشاط العلمي في المجال التربوي والتعليمي، والمشاركة الفاعلة مع الجامعات ومراكز البحث العلمي المحلية والخليجية والعربية والعالمية لإثراء حركة البحث في المجال التربوي. إضافة إلى ذلك، تسعى «مجلة العلوم التربوية» إلى استنهاض الباحثين المتميزين للإسهام في طرح المعالجات العلمية المتعمقة والمبتكرة للمستجدات والقضايا التربوية المعاصرة، وتوفير وعاء لنشر الأبحاث الأصيلة في مجالات العلوم التربوية المختلفة.

وقد تضمن العدد الأول من «مجلة العلوم التربوية» سبعة أبحاث، تنوعت في موضوعاتها التربوية والتعليمية، حيث تناولت أبحاثًا حول تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في مقررات العلوم المطورو ؛ ومواءمة المهارات الحياتية لوثيقة منهج التربية الأسرية بالمملكة ؛ ودور الجامعات في دعم التنمية: المعوقات وأساليب التطوير؛ وتقييم واقع ممارسة الأنشطة الرياضية

وإجراءات تحسينها من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية؛ ونواتج تعلم العمل المخبري في ضوء إطار المؤهلات للتعليم العالي؛ واستراتيجية دورة التعلّم الخماسية وأنموذج أبعاد التعلّم في تنمية مهارات الاستقصاء العلمي ؛ وأخيراً ، اتساق المواصفات التربوية والفنية في النسختين السعودية والأصلية من دليل معلم الرياضيات.

ويسر هيئة تحرير «مجلة العلوم التربوية» بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز في هذه المناسبة أن تتقدم بوافر الشكر والتقدير لمعالي مدير الجامعة للموافقة الكريمة على إصدار أول مجلة متخصصة في المجال التربوي بالجامعة، كما تتقدم بالشكر إلى مجلس الجامعة ، وإلى وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي على جهودهم لإصدار المجلة.

وختامًا، إن هيئة تحرير «مجلة العلوم التربوية» تفتح أبوابها لجميع الباحثين والكتّاب والمهتمين في المجال التربوي والتعليمي، آملين من قرائها الأعزاء أن يتفاعلوا معها من خلال موقعها على شبكة الإنترنت وبريدها الإلكتروني بإبداء ملاحظاتهم وتقديم مقترحاتهم البنّاءة، التي من شأنها إثراء العمل الاحترافي للمجلة والعمل على تطويرها والارتقاء بها.

والله نسأل لنا ولكم دوام التوفيق والسداد

رئيس هيئة التحرير

أ. د. جبر بن محمد الجبر

مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في مقرر العلوم المطور للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية

د. نسرين بنت حسن سبحي

المستخلص :

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في مقرر العلوم المطور للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية ، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي باستخدام استمارة تحليل المحتوى معدلة من قبل الباحثة ، حيث اشتملت الأداة في صورتها الأولية على(٥٢) مؤشراً موزعة على (٧) مجالات وهي: التفكير الناقد وحل المشكلة ــ الابتكار والإبداع ــ التعاون والعمل في فريق ــ القيادة ــ فهم الثقافات المتعددة ــ ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام ــ ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال ــ المهنة والتعلم المعتمد على الذات ، كما تمثلت عينة الدراسة في مقررات العلوم المطورة للصف الأول المتوسط للفصلين لعام ١٤٣٦ - ١٤٣٧هـ وعددها (٦) ، ولتحليل البيانات تم استخدام (التكرارات–النسب المئوية -المتوسطات الحسابية) ، ولحساب الصدق تم تطبيق معادلة هامبلتون Hambleton ، ولحساب الثبات تم تطبيق طريقة إعادة الاختبار Test – Retest ، ومعامل ألفا كرونباخ Alpha . وقد أظهرت نتائج الدراسة انخفاض مستوى تضمين مقررات العلوم المطورة لمهارات القرن الحادي والعشرين بنسبة بلغت ٢٢.٨٦٪ ؛ حيث بلغت نسبة تناول المقررات لبعض المهارات الحياتية صفر٪. وفي ضوء النتائج أوصت الباحثة بأهمية إعادة النظر في مقررات العلوم المطورة للمرحلة المتوسطة، بحيث تتضمن المهارات الحياتية للقرن الحادي والعشرين بصورة تحقق مبدأ الاستمرارية والتكامل ؛ نظراً لأهمية هذه المهارات في إعداد الفرد القادر على مواكبة التطورات والتغيرات التي قد تواجهه .

الكلمات المفتاحية : مهارات القرن الحادي والعشرين ــ تحليل المحتوى ــ مقررات العلوم المطورة ــ مناهج العلوم للمرحلة المتوسطة.

المقدمة :

لاشك أن العصر الذي نعيشه اليوم هو عصر الاقتصاد القائم على المعرفة، وأن المنافسة الاقتصادية بين الدول تتوقف على ما تمتلكه القوى العاملة من مهارات تتفق وخصائص هذا العصر ؛ مما أدى بالضرورة إلى أن يمتلك الأفراد مهارات تمكنهم من الحياة والعمل في مجتمع عصر المعرفة. الأمر الذي ألقى على التربية مسئولية كبرى في إعداد الفرد الناجح والقادر على مواجهة تحديات هذ العصر. ومن أهم وسائل التربية لتحقيق تلك المناهج التربوية

بمفهومها الحديث كمنظومة متكاملة، حيث أن المنهج يسهم في تحقيق النمو الشامل والمتكامل للمتعلم من خلال تفاعل مكوناته المعرفية والنفس حركية والوجدانية (العجمي، ٢٠٠٥، ١٦١). ومع ذلك التطور السريع والتغيرات الهائلة التي تحدث في هذا العصر، كان لابد للمؤسسات التعليمية من مواكبة هذا التغير، والسعي لتزويد المتعلمين بكافة المهارات التي تساعدهم على التفاعل مع مجتمعاتهم، والمشاركة في بناء أوطانهم، سميت هذه المهارات بـ (مهارات القرن الحادي والعشرين). ويرى الخبراء أن تكامل هذه المهارات بشكل مقصود ومنهجي في مناهج التعليم سوف يمكن التربويين من إنجاز العديد من الأهداف التي لم يتمكنوا من تحقيقها لسنوات طويلة مضت(شلبي، ٢٠١٤، ١٤).

وقد أشار التقرير الصادر عن اليونسكو بعنوان: التعلم ذلك الكنز المكنون(١٩٩٦، ٧٥) إلى ضرورة الاهتمام بمهارات القرن الحادي والعشرين والتفكير بها تفكيراً شاملاً يتجاوز ميادين التربية والتعليم، وذلك لإثراء التعليم وتعميمه. كما أكد المنتدى الأكاديمي المنعقد على هامش مؤتمر التحديات وفرص التعليم في القرن الحادي والعشرين في دبي أنه "لم يعد بالإمكان الاستمرار في تعليم المتعلمين بنهج تعليمي (أحادي البعد) يعتمد على منحى تخصصي واحد، وإن التعليم في عصر العولمة يحتاج الى التوافق مع الحياة في القرن الحادي والعشرين، لذا يجب تطوير المهارات اللازمة للازدهار في هذا التحول العالمي الجديد، حيث يجب إضافة مكونات في صلب المناهج التعليمية والممارسات التربوية لمساعدة الطلاب على تطوير بيئات العمل المستقبلية، كمهارات التعاون والتواصل وحل المشكلات ونشر المعلومات"(المنتدى الأكاديمي ،٢٠١٤، ٢٢ -٢٥). من هنا نجد أنه يقع على عاتق التربية مسؤولية اعادة النظر في المهارات التي يحتاجها المتعلمون لإعدادهم إعدادًا مناسبا للحياة المعاصرة.

وتعد العلوم من أكثر المناهج التي تلعب دورا مهمًا في تحقيق هذه المهارات بشكل فعال، والتي تعد ضرورة بالغة لتطور المجتمع في عصر الألفية الثالثة الذي نعيشه اليوم. حيث دمج مهارات القرن الواحد والعشرين في مناهج العلوم يساعد على تعليم الطلاب أن يكونوا مفكرين مبدعين قادرين على حل المشكلات، ممتلكين المهارات الضرورية للتعلم، والحياة بفعالية في المجتمع وفي العمل. الأمر الذي دعا المسؤولين بالمملكة يولون العلوم عناية خاصة، مما جعلها من أوائل المقررات التي شملها مشروع تطوير مقررات التعليم العام. وفي شهر ذي القعدة ١٤٢٩هـ صدر مرسوم ملكي بإنشاء شركة التطوير التعليمية التي تعمل على العديد

من المشاريع لتعزيز المهارات الحياتية للقرن الحادي والعشرين ؛ ومنها مقررات العلوم، بهدف تحسين استعدادات المتعلمين لتهيئتهم للحياة المهنية بأساليب تدعم نمو شخصيتهم وتعزز مفهوم المواطنة الصالحة وتؤهلهم أكاديمياً ومهنياً بما يتوافق مع سوق العمل في القرن الحادي والعشرين(شركة تطوير التعليم، ٢٠١٥).

وعلى الرغم من ذلك اتضح وجود فجوة عميقة بين المهارات التي يتعلمها الطلاب من مقررات العلوم ، وتلك التي يحتاجونها في الحياة والعمل في مجتمع المعرفة، حيث قام Bybee (2010) بمراجعة الدراسات التي اهتمت بمجالات سوق العمل في القرن الواحد والعشرين لتحديد المهارات التي تتطلبها وعلاقة ذلك بمناهج العلوم الحالية، وتوصل الى أن نواتج التعلم في هذه المناهج لم تعد كافية لإعداد المتعلم للحياة والعمل في القرن الحادي والعشرين. كما أيدت العديد من الدراسات والبحوث التي اهتمت بمهارات القرن الحادي والعشرين، كدراسة غنيم(٢٠٠٠) والحربي(٢٠١٣) وشلبي(٢٠١٢) وغانم(٢٠١٤)، حيث أكدت جميعها على ضرورة الاهتمام بمهارات القرن الحادي والعشرين وتضمينها في محتوى مناهج العلوم في التعليم العام، بما يساعد على تطوير المناهج والرقي بمستوى إعداد المتعلم وبناء شخصيته. من هنا نجد أنه يقع على عاتق واضعي مناهج العلوم مسؤولية العمل على تطويرها والمراجعة المستمرة لمقرراتها بمراحل التعليم المختلفة، للكشف عن مدى وفائها لمثل هذه المتطلبات وغيرها مما يستجد على الساحة لتحقيق أهداف التربية العلمية.

وتعد المرحلة المتوسطة من أهم مراحل التعليم العام التي تمثل مرحلة انتقالية ذات أهمية كبيرة في حياة التلميذ. وتنبع أهمية المرحلة من أنها تسعى لتثبيت وتوسيع ما حققته المرحلة الابتدائية من تنمية للمهارات والمعارف الأساسية، وهي الأساس الذي تبنى عليه مراحل التعليم اللاحقة التي تبرز مهارات المتعلم في مجالات الحياة المختلفة والتي تحدد مستقبله العلمي أو المهني، كما أنها تتيح للمتعلم كثير من الفرص لتنمية قدراته واستعداداته، وبناء شخصيته كمواطن له صفات و سلوكيات يحرص عليها المجتمع أن تتمثل في أبنائه(الغامدي،٢٠٠٢، ١٩٥). وتعد المرحلة المتوسطة من أفضل المراحل التي يتمكن فيها المتعلم من استيعاب المفاهيم والحقائق المجردة، حيث تنمو قدرة الفرد على التفكير المجرد بشكل ملحوظ مما يساعد على اكتساب المهارات الحياتية المختلفة وتبني اتجاهات إيجابية نحوها(بهجات، ١٩٩٦، ١٦٤). من هنا وجدت الباحثة في الصف الأول من المرحلة المتوسطة مجالا خصبا لمناقشة موضوع الدراسة الحالي باعتبارها من أهم مراحل التعليم العام التي يمكن أن نبدأ فيها

إكساب الطالبات المهارات الحياتية للقرن الحادي والعشرين التي تتناسب مع حاجاتهن وتتفق مع مستوى تفكيرهن. مما سبق بدت الحاجة ضرورية لتحليل محتوى مقررات التعليم العام ومنها مقررات العلوم للمرحلة المتوسطة لمعرفة مدى تضمينها لمهارات القرن الحادي والعشرين.

مشكلة الدراسة :

في ضوء ما تقدم يتضح أن مناهج العلوم -على المستويين العالمي والعربي - تعاني قصورا واضحا في إعداد المتعلمين للحياة والعمل في القرن الحادي والعشرين وقصورًا في تناولها لمهارات هذا القرن، على الرغم من أهمية الدور الذي تؤديه مناهج العلوم في تنمية هذه المهارات لدى المتعلمين.

وبناءً على ما ورد في خطة التنمية التاسعة (وزارة الاقتصاد والتخطيط، ٢٠٠٩، ٣٧٥ - ٣٧٦) من أهداف تدعو للاستمرار في تقويم أنظمة التعليم العام، وبناء مناهج متطورة تهدف لتحقيق النمو الشامل للمتعلم القادر على النجاح في مجتمعه، واستجابة لتوصيات المؤتمر العلمي الخامس لكلية التربية بجامعة بورسعيد والمنعقد في الفترة من ١٦ -١٧ أبريل (٢٠١٦) والذي من أهم توصياته ضرورة اهتمام مطوري الخطط الدراسية بمهارات القرن الحادي والعشرين ، وكيفية دمجها في محتوى المنهج. الأمر الذي دعا الباحثة إلى محاولة التعرف على مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في مقرر العلوم المطور للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية.

أسئلة الدراسة :

تسعى الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس التالي :

ما مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في مقرر العلوم المطور للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية ؟

ويتفرع من السؤال الرئيس السابق الأسئلة الفرعية الآتية :

١. ما مهارات القرن الحادي والعشرين اللازم توافرها في محتوى مقررات العلوم المطورة للصف الأول متوسط بالمملكة العربية السعودية؟
٢. ما مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين (التفكير الناقد وحل المشكلة - الابتكار والإبداع - التعاون والعمل في فريق –القيادة - فهم الثقافات المتعددة - ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام - ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال -المهنة والتعلم المعتمد على الذات) في محتوى مقررات العلوم المطورة للصف الأول متوسط بالمملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى :

١. تحديد أهم مهارات القرن الحادي والعشرين اللازم توافرها في محتوى كتب العلوم المطورة للصف الأول متوسط بالمملكة العربية السعودية.
٢. معرفة مدى تضمن كتب العلوم المطورة للصف الأول متوسط بالمملكة العربية السعودية لمهارات القرن الواحد والعشرين.

أهمية الدراسة :

تتمثل أهمية الدراسة في :

١. تأتي هذه الدراسة استجابة للتوجهات العالمية التي تنادي بأهمية تضمين مهارات القرن الواحد والعشرين في مقررات التعليم عامة، ومقررات العلوم على وجه الخصوص.
٢. قد تفيد مخططي مناهج العلوم من هذه الدراسة من حيث تزويدهم بقائمة مهارات القرن الحادي والعشرين اللازم تضمينها في محتوى مناهج العلوم بالمرحلة المتوسطة.
٣. ندرة الدراسات التي تناولت مدى تضمين مناهج العلوم بالمرحلة المتوسطة لمهارات القرن الحادي والعشرين -على حد علم الباحثة - مما قد يفتح المجال لدراسات أخرى.
٤. أن المشاركة في تحليل أي مقرر من مقررات التعليم العام يعتبر أحد المشاركات الفعالة في عملية التطوير ؛ لذا فإن أهمية الدراسة تبرز في الاستفادة من نتائجها ومن التوصيات والمقترحات التي ستسهم بإذن الله في التحسين والتطوير.

حدود الدراسة :

تقتصر هذه الدراسة على الحدود التالية :

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة على كتاب العلوم المطور للصف الأول متوسط بالمملكة العربية السعودية أحدث طبعة عام ١٤٣٥/١٤٣٦هـ (٢٠١٤).

الحدود الموضوعية : تقتصر الدراسة الحالية على :

- تحليل محتوى كتاب العلوم (الطالب والتمارين) للصف الأول متوسط في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ.
- قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين اللازم توافرها في كتاب العلوم (الطالب والتمارين) للصف الأول متوسط.

مصطلحات البحث :

المدى Extensity :

عرّفه اللقاني والجمل(٢٣، ٢٠٠٣) بأنه القدر الذي يحدده الخبراء من المادة العلمية متضمناً في منهج ما، فهم من خلال خبرتهم يستطيعون تحديد مدى ما يقدَم للتلاميذ في كل مستوى تعليمي بحيث لا يكون هناك نقص وتزييد، وهم عندما يتخذون قرارات في هذا الشأن يكونون على وعي تام بالأهداف المحددة للمنهج.

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه : القدر من مهارات القرن الحادي والعشرين التي تم تحديدها في الدراسة الحالية اللازم تضمينها في مقرر العلوم الذي يدرس لطالبات الصف الأول متوسط بالمملكة العربية السعودية.

مهارات القرن الحادي والعشرين 21st century skills :

عرّفها روفائيل ويوسف(٢٠٠١، ٧٧) بأنها: المهارات التي تُمكن المتعلم من التعامل والتفاعل مع تطورات الحياة في القرن الحادي والعشرين، مثل مهارات التفكير بأنماطها المتعددة ، وتحمل المسؤولية ، والقدرة على حل المشكلات ، والتكيف مع المتغيرات ، ومهارات تنمي القيم والاتجاهات وأوجه التقدير.

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: مجموعة مهارات التعلم الناجح في القرن الحادي والعشرين المحددة من منظمات شراكة لمهارات القرن الحادي والعشرين والتي يمكن تنميتها من خلال منهج العلوم للصف الأول متوسط، وهي: التفكير الناقد وحل المشكلة -الابتكار والإبداع -التعاون والعمل في فريق–القيادة -فهم الثقافات المتعددة -ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام - ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال -المهنة والتعلم المعتمد على الذات.

تحليل المحتوى Content analysis :

عرّفه اللقاني والجمل(٢٠٠٣، ١٤٥) بأنه: أسلوب يستخدم بجانب أساليب أخرى لتقويم المناهج من أجل تطويرها، ويعتمد على تحديد أهداف التحليل ووحدة التحليل للتوصل إلى مدى شيوع ظاهرة أو فكرة أو أكثر، وبالتالي تكون نتائج هذه العملية إلى جانب ما يتم الحصول عليه من نتائج من خلال أساليب أخرى تحدد اتجاه التطوير مستقبلا.

وعرفته الباحثة إجرائيا بأنه: عزل محتوى مقرر العلوم المطور الذي يدرس لطالبات الصف الأول المتوسط وتبويبها في صورة رموز كمية، للتعرف على مدى تضمينها لمهارات

القرن الواحد والعشرين التي تم تحديدها في الدراسة الحالية، على أن تتم عملية التحليل وفقا لمعايير وخطوات سبق تحديدها.

مقررات العلوم المطورة Developed science courses :

هي إحدى السلاسل التعليمية التي أعدتها شركة ماك جروهل الأمريكية للتربية McGraw Hill Education، حيث وفرت المناهج التعليمية للعلوم بالتعاون مع شركة العبيكان للأبحاث والتطوير ؛ بحيث يتم ترجمتها ومواءمتها لتصبح مناسبة للبيئة التعليمية المحلية. وتشمل هذه المناهج جميع الخبرات التي تشملها: من كتب مقررة ، ودليل أنشطة للطلاب وما يمارسونه من أنشطة تعليمية مرتبطة بأهداف المنهج، وأدلة المعلمين وما يستخدمونه من طرائق تدريس وتقنيات تعليم، وأساليب تقويم تعلم الطلاب (السعيد والماضي، ٢٠١٣,١٣١).

المرحلة المتوسطة Intermediate stage :

عرفها العقيل (١٤٢٦، ٨٧) بأنها: المرحلة الثانية من السلم التعليمي بالمملكة العربية السعودية وتلي المرحلة الابتدائية، يلتحق بها التلميذ عادة في سن الثانية عشرة ليقضي بها ثلاث سنوات، وهي تتفق مع الخصائص الجسمية والنفسية للتلميذ في سن المراهقة المبكرة.

وعرفتها الباحثة إجرائيا بأنها: المرحلة التعليمية التي تتوسط المرحلتين الابتدائية والثانوية، ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات، وتتراوح أعمار الطالبات فيها بين ١٣ -١٥ سنة.

مقررات العلوم المطورة للمرحلة المتوسطة

Developed science courses for Intermediate stage:

عرفت بأنها: كل ما تحتويه مقررات العلوم التي تدرس لطالبات المرحلة المتوسطة بصفوفها الثلاثة (للفصلين) بالمملكة العربية السعودية(السبحي، ٢٠٠١).

مقرر العلوم المطورة للصف الأول المتوسط

Developed science course for the first Intermediate stage:

عرفته الباحثة إجرائيا بأنه: كل ما يحتويه مقرر العلوم الذي يدرس لطالبات الصف الأول المتوسط(للفصلين)بالمملكة العربية السعودية.

الإطار النظري والدراسات السابقة :

استعرضت الباحثة الخلفية النظرية والأدبيات التي تناولت موضوع الدراسة، إلى جانب عرض أهم البحوث والدراسات السابقة ذات العلاقة المباشرة بدور مقررات العلوم في تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين.

أولا : الإطار النظري :

ويشتمل على عرض لمهارات القرن الحادي والعشرين ، وأسلوب تحليل المحتوى.

١. مهارات القرن الحادي والعشرين :

كانت المهارات الأساسية المطلوبة للقرن الماضي التي ينبغي للأفراد اكتسابها هي مهارات القراءة والكتابة والحساب، وهو ما يطلق عليه 3Rs، وما زالت هي المهارات الضرورية لنجاح المتعلم في الوقت الحالي، ولكن في ظل معطيات القرن الحادي والعشرين فقد لوحظ تنوع وتطور وسائل المعرفة والمعلومات الذي جعلها متاحة للجميع في أي زمان ومكان (الصالح،٧٢، ٢٠١٣). وبالتالي أصبح تعريف الأمية لا يقتصر على معرفة القراءة والكتابة والحساب، ولكن يشمل معارف ومهارات تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والإعلام، والتأكيد على أن تنمية هذه المهارات والمعارف (ليصبح الفرد متعلماً مدى الحياة) لن يأتي إلا بوجود نظام تعليمي وتدريبي يريد أن يطور وينمي مجتمعه، من خلال تحديد احتياجاته المستقبلية من هذه المهارات، وقد كان من توصيات مؤتمر العمل الدولي المنعقد في جنيف في تقريره الخامس ودورته١٠١ ، التأكيد على أهمية إجراء دراسات وبحوث استشرافية لاحتياجات المجتمع وسمات المهن، والتحول لنظم المعلومات وسوق العمل وخدمات التوظيف مع ضرورة الترابط بالمجتمع (٢٠١٢، ٤٢ -٤٤).

أهمية اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين :

إن التحول من الاقتصاد الصناعي إلى الاقتصاد المعرفي المعلوماتي(القائم على تطورات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والإعلام) يتطلب مجموعات مختلفة من المتطلبات والمهارات التي يجب على الأفراد اكتسابها من خلال نظم التعليم، والتي لابد وأن تواكب هذه التطورات والتحديات، لذلك يجب على المسؤولين عن التربية صياغة نظم التعليم ضمن هذا الوضع لتتمكن من إكساب الطلاب مهارات القرن الواحد والعشرين، والتي لا تمكنهم من اكتساب المعرفة فقط، بل تمنحهم القدرة على إنتاج المعرفة وتطبيقها في نواحي الحياة المختلفة(السعيد والماضي، ٢٠١٣,١٠١).

وتكمن أهمية مهارات القرن الواحد والعشرين في أنها تمكن المتعلم من التعلم والإنجاز في المواد الدراسية لمستويات عليا، كما توفر إطارا منظما يضمن انخراط المتعلمين في عملية التعلم، ويساعدهم على بناء الثقة، ويعدهم للابتكار والقيادة في القرن الواحد والعشرين والمشاركة بفعالية في الحياة المدنية (شلبي، ٢٠١٤، ٣-٤).

التحديات التي تواجه التعليم في القرن الحادي والعشرين :

يشهد التعليم في مطلع القرن الحادي والعشرين مجموعة من التحديات والصعوبات يجملها روفائيل ويوسف (٢٠٠١، ١٩ -٢٦) (١٩٩٧، ٢٨) على النحو التالي :

١. التحدي الثقافي والفكري والقيمي في عصر العولمة : تعد الثقافة واجهة الأمة التي ترسم شخصيتها وتضبط اتجاهات سيرها، وتحدد أهدافها المستقبلية، وفي الوقت الحالي أخذ الصراع الثقافي شكلاً بارزاً، حيث بدأت تنتشر قيم وسلوكيات تسود في ثقافة معينة بين ثقافات أخرى تعد محافظة ؛ حيث إن القادم الجديد يحمل قيم ومفاهيم ومتغيرات ثقافية تفرض نفسها بالقوة، فالنظام العالمي وعصر الحداثة وتزايد المعلومات وتسارعها وانفصال التعليم عن القيم أثر في الإنسان وتعلمه، وأصبحت البشرية تواجه تحولات عالمية اجتماعية وثقافية تفرض معطياتها على النسيج الاجتماعي الوطني ومنظومة القيم الإنسانية ؛ مما يؤدي إلى شعور المجتمع بالتمزق وفقدان الهوية ومن ثم استسلامه لتيارات غريبة عن أصالته مما يؤدي إلى شعوره بالسلبية والضياع وتشتت الانتماء.
٢. نمطية وتقليدية التعليم : يتمثل هذا بالتحديات والتطورات التي جعلت التعليم عاجزاً عن مواكبة تطلعات القرن الحادي والعشرين؛ مما جعله يعاني من أزمات مثل: تقليدية المناهج، المخرجات غير المناسبة لسوق العمل، الطفرة في تقنيات المعرفة والاتصال، عدم وضوح معايير تمهين التعليم أو عدم تطبيقها بالشكل الصحيح، الازدياد الهائل في المعرفة، والطلب المتزايد على التعليم.
٣. التربية المستدامة : إن التربية لهذا القرن تتأكد استمراريتها مدى الحياة، وهي تربية تمتاز بالمرونة والتنوع وبسهولة الحصول عليها في أوقات متنوعة وأماكن متعددة، فلن يقف التعليم عند حدود أسوار المدرسة العربية ولن ينتهي بانتهاء اليوم الدراسي ، وتعتبر مفتاح النجاح في القرن الحادي والعشرين.
٤. الثورة التكنولوجية الثالثة: وتعتمد على المعرفة العلمية المتقدمة والاستخدام الأمثل للمعلومات المتدفقة، كما تعتمد على العقل البشري ، والإلكترونيات الدقيقة ،

والكمبيوتر وإنتاج المعلومات وتنظيمها وتخزينها واسترجاعها والحصول عليها بسرعة متناهية، وهذا يتطلب تجديد وتطوير تدريس العلوم والتربية العلمية لتلبية تلك المتطلبات.

٥. التغير الاجتماعي المتسارع: وهذا يعني أن العلاقات الاجتماعية بما تتضمنه من القيم والميول والاتجاهات والعادات والتقاليد ستكون عرضة للتغير والتحول، بما يستلزم على الفرد والمجتمع أن يكونا سريعي التأقلم والتكيف ولا يمكن لهما ذلك إلا إذا كانا مسلحين بالتفكير والمعرفة.

٦. تحدي العنف والتطرف والإرهاب : تظهر هذه الظاهرة في عقول الأفراد قبل أن تظهر على الساحة، نتيجة التأثير على عقول النشء وتلقينهم أموراً مغلوطة ومشوهة، لذا فالتحدي هو كيفية مواجهة النظم التعليمية لهذه الظاهرة.

٧. زيادة حدة بعض المشكلات العالمية : وتظهر في العديد من المشكلات التي انتشرت مؤخرًا ، وتفاقمت آثارها عالميا، مثل : الأزمات البيئية - الانفجار السكان -نقص الغذاء والدواء—الحروب.

دور مناهج العلوم في مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين :

تؤدي مناهج العلوم دوراً بارزاً للحفاظ على الهوية الثقافية العربية والإسلامية ، وإعداد الإنسان المفكر المبتكر، ورسم الطريق الصحيح الذي يجب السير فيه، خاصة في ظل المتغيرات العالمية والدولية، ومن أهم هذه الأدوار:

١. **في مجال الأهداف:** ذكر عبد السلام(٢٠٠٦، ٤١) أن من أهم أهداف العلوم في ضوء مهارات القرن الواحد والعشرين إعداد الطلاب القادرين على:

- اثراء الخبرة وإثارة المعرفة والفهم للعالم الطبيعي.
- استخدام العمليات العلمية المناسبة والمبادئ في صناعة القرارات الشخصية.
- الاشتراك الواعي في المناقشات العامة والحوارات حول الأمور العلمية والاهتمامات التكنولوجية.
- زيادة إنتاجيتهم الاقتصادية من خلال استخدام المعرفة والفهم ومهارات الشخص المثقف علمياً.
- تنمية مهارات التفكير العلمي والابتكاري وتشجيع الطلاب على الابتكار في فروع العلوم المختلفة.

٢. **في مجال محتوى العلوم :** أكد عبد السلام(٢٠٠٦) على أنه لابد من:

- التوازن بين بعدي الكم والكيف وعمق موضوعات العلوم.
- اختيار محتوى مقررات العلوم في ضوء معايير محتوى العلوم الثمانية .

ويتمثل محتوى العلوم الثمانية في: توحيد المفاهيم والعمليات في مادة العلوم، العلوم كاستقصاء، العلوم الفيزيائية، علوم الحياة، علوم الأرض، علوم الفضاء، العلوم والتكنولوجيا، العلوم من المنظور الشخصي والاجتماعي، تاريخ وطبيعة العلم. ويشمل كل معيار على المفاهيم والأفكار التي تحققه، مع التأكيد على أهمية الاستقصاء العلمي في عرض الموضوعات، والذي يعد أساساً لتعلم العلوم، ويؤكد على تنمية قدرات الطلاب وفهمهم ، بالارتباط بمجالات أخرى كالرياضيات.

٣. **في مجال تقويم مناهج العلوم:** حيث أشار عبد السلام(٢٠٠٦، ٤٤) إلى أنه يجب مراعاة المعايير التالية عند تقويم مناهج العلوم :

- ارتباط واتساق التقويم بالأهداف.
- عملية التقويم عملية مستمرة للتقديرات ولمستويات الطلاب لمعرفة مدى ما يحققه المنهج من أهداف.
- أن تهتم عمليات التقويم بكل الوسائل والغايات.
- أن تهتم بتحديد ما اكتسبه المتعلم من معلومات ومهارات وقيم وما حدث من نمو في الطلاب.
- يشترك في التقويم كل من له صلة بالعملية التعليمية.
- يهتم التقويم بجميع أوجه المنهج المخطط والمنفذ والعوامل التي تؤثر فيه كالنواحي الإدارية والإمكانات البشرية والمادية.
- أن يقوم التقويم على فلسفة الديمقراطية والعدالة.
- أن يستخدم وسائل متنوعة لجمع البيانات.

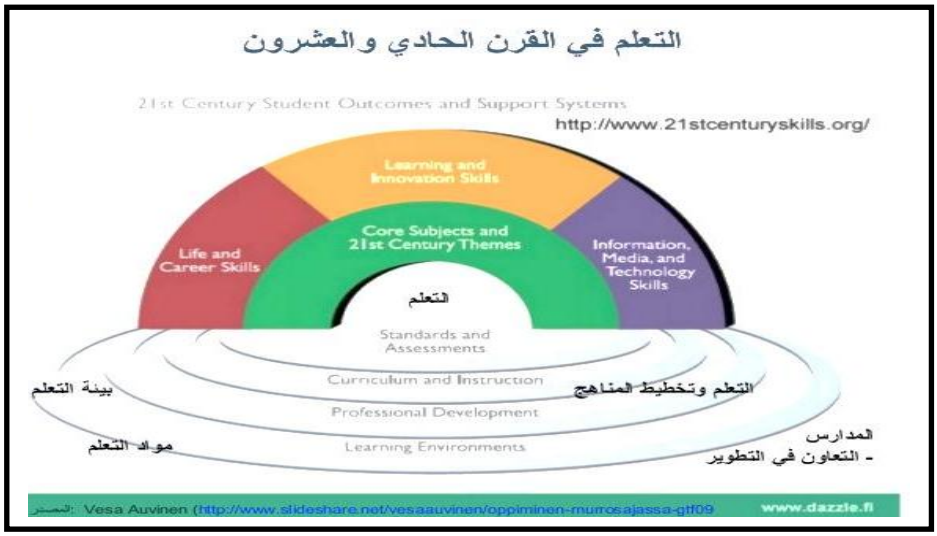
إن الهدف من دمج مهارات القرن الواحد والعشرين في مناهج العلوم يتمثل في تعليم الطلاب أن يكونوا مفكرين مبدعين قادرين على حل المشكلات، ممتلكين المهارات الضرورية للتعلم ، والحياة بفعالية في المجتمع وفي العمل. ويرى الخبراء أن تكامل هذه المهارات بشكل مقصود ومنهجي في مناهج التعليم سوف يمكن التربويين من إنجاز العديد من الأهداف التي لم يتمكنوا من تحقيقها لسنوات طويلة مضت(شلبي، ٢٠١٤، ١٤).

منظمات (شراكة) لمهارات القرن الحادي والعشرين :

هي عبارة عن شراكة واسعة وكبيرة غير ربحية تضم ما يقارب الأربعين منظمة –من ضمنها شركة ماكجروهيل–، وعدد من وزارات التربية والتعليم، ومئات الأعضاء من منظمات التطوير المهني والبحث التي تقوم بدراسة ما ينبغي أن يكون عليه مستقبل التعليم، وبعد مقابلات ومؤتمرات ودراسات عدة، تم طرح إطار للتعلم يناسب متطلبات القرن الحادي والعشرين، أطلق عليه(إطار التعلم للقرن الحادي والعشرين) (شكل، ١)، ويمثل دليلاً لحركة هذه المهارات، وخريطة لطريق التعلم، مما يجعل المخرجات المتوقعة من تطبيق هذا الإطار أكثر دقة وفاعلية، وأكثر علاقة بالواقع من مخرجات الماضي(الصالح، ٢٠١٣، ١٧٣).

وهذا الإطار يعمق التعليم و يجعله أكثر ملاءمة للقرن الحادي والعشرين، حيث يشمل الموضوعات التقليدية الجوهرية التي تدرس في أغلب مدارس اليوم ، وهي القراءة والكتابة ، واللغة وآدابها ، والرياضيات والعلوم ، والدراسات الاجتماعية، والفنون وغيرها، ثم تأتي موضوعات القرن الحادي والعشرين مثل الثقافة المالية والصحية والبيئية والمدنية والوعي العالمي، ويحيط بها ثلاث مجموعات من المهارات المطلوبة بإلحاح في القرن الحادي والعشرين، وهي:

شكل (١) اطار التعلم في القرن الواحد وعشرين



مهارات التعلم و الإبداع : وتشمل الآتي :

- مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات
- مهارات الابتكار والإبداع
- مهارات الاتصال والتشارك
- مهارات الثقافة الرقمية

مهارات الحياة و المهنة : وتشمل الآتي :

- مهارات المرونة والتكيف
- مهارات المبادرة والتوجيه الذاتي
- مهارات التفاعل الاجتماعي والتفاعل متعدد الثقافات
- مهارات الإنتاجية والمساءلة
- مهارات القيادة والمسؤولية

٢. طريقة تحليل المحتوى :

تُعد طريقة تحليل المحتوى من الطرق البحثية المهمة التي يعتمد عليها رجال التربية كافة ، وواضعو المقررات الدراسية خاصة في مجال تطوير المناهج الدراسية ، فقد ذكر سعيد وعمار(١٩٩٦، ١٥٢) أن عملية تحليل الكتب المدرسية عملية تشخيصية علاجية تقود إلى تطوير المناهج وتحسين محتوى الكتب. حيث إن العصر الذي نعيشه هو عصر تغير وتقدم سريع شمل مجالات العلوم المختلفة، مما يقتضي على الدوام إعادة النظر في محتوى الكتب الدراسية ومراجعتها وتعديلها.

مفهوم تحليل المحتوى :

يعدّ تحليل المحتوى عنصراً مهماً في عملية التدريس ؛ حيث يعتمد عليه تحديد الأهداف، وبناء الاختبارات، واختيار فقرات التقويم المناسبة، وبناء الخطط والمناهج الدراسية المناسبة. ويعرف بأنه: أحد أساليب البحث العلمي التي تهدف إلى الوصف الموضوعي والمنظم والكمي للمضمون الظاهر لمادة من مواد الاتصال(طعيمة، ٢٠٠٤، ٦٩ - ٧٥). كما عُرِف بأنه: أحد الأساليب البحثية التي تستخدم في تحليل المواد الإعلامية بهدف التوصل إلى استدلالات واستنتاجات صحيحة ومطابقة في حالة إعادة البحث أو التحليل(حسين،١٩٩٦، ١٩).

أهداف تحليل المحتوى :

تستهدف عملية تحليل محتوى الكتب المدرسية عدداً من المهام أوردها سعيد وعمار(١٩٩٦، ١٦٩) فيما يلي:

١. الوصول إلى نتائج ايجابية تسهم في تطوير الكتاب.
٢. الكشف عن مدى ترجمته للأهداف وقدرته على خدمة المرحلة التي وضعت لها.
٣. الكشف عن مدى فاعلية الطرق والوسائل والأنشطة والأسئلة الموجودة في الكتاب.
٤. تجسيد جوانب القوة والضعف في الكتاب ووضعها بين يدي صانعي القرار.
٥. الإسهام في تطوير الكتاب وتحسينه من خلال التعديل أو الحذف أو الإضافة.

خصائص تحليل المحتوى :

أورد طعيمة (٩٣، ٢٠٠٤ -١١٠) أهم خصائص تحليل المحتوى فيما يلي:

١. **الوصف:** يهدف أسلوب تحليل المحتوى للوصف الموضوعي لمادة الاتصال، ويعني تفسير الظاهرة كما تقع وفي ضوء ما يمكن التنبؤ به من قوانين. فعلى الباحث أن يقتصر على تصنيف المادة التي يحللها إلى فئات مسجلاً لكل فئة خصائصها، مستخرجاً السمات العامة التي تتصف بها، ومنتهياً بتفسير موضوعي دقيق لمعناها.
٢. **التنظيم :** ويعني أن يتم التحليل في ضوء خطة علمية تتضح فيها الفروض وتتحدد الفئات، فتحليل المحتوى عملية منظمة تحكمها خطة علمية ذات خطوات محددة وإجراءات واضحة تؤدي للوصول إلى النتائج.
٣. **الموضوعية :** وتعني النظر إلى الموضوع نفسه دون تأثر كبير بالذات المدركة، وتتحقق الموضوعية من خلال توفر شرطين أساسيين هما:
   - **الصدق :** وهو أن تكون أداة التحليل معدة بحيث تقيس بدقة ما أعدت لقياسه.
   - **الثبات :** وهو أن تعطي أداة التحليل النتائج نفسها تقريباً إذا استخدمت في إعادة تحليل المحتوى ذاته بواسطة الباحث ذاته أو باحثين آخرين.
٤. **أنه يتناول الشكل والمضمون:** فللباحث أن يجمع في تحليله بين مضمون النص من أفكار ومعارف وحقائق ومعلومات، وكذلك الشكل الذي ورد فيه النص من حيث إخراج المحتوى وغير ذلك.
٥. **أنه أسلوب علمي:** فتحليل المحتوى أسلوب من أساليب البحث العلمي تتحقق فيه اشتراطات البحث العلمي، ويسهم في تحقيق أهدافه. والعلمية ليست مقصورة على

التجربة الميدانية، أو الدراسة العلمية، وإنما كل تفكير منظم يستقرئ الحقائق ويحصيها ويفسرها بشكل واضح ومنطقي.

٦. **أنه أسلوب كمي:** من أهم ما يميز تحليل المحتوى أنه يعتمد على التقدير الكمي كأساس لإجراء الدراسة، وكمنطلق للحكم على انتشار الظواهر، وكمؤشر للدقة في البحث، حيث تترجم ملاحظات الباحث وانطباعاته عن المحتوى إلى أرقام، أو تقديرات كمية (تكرارات أو نسب مئوية...الخ) وذلك يجعل التأكد من صحة البيانات وصدقها وثباتها أمراً ممكناً ، إما بإعادة التحليل أو إعادة حساب التقديرات الكمية التي رصدها الباحث.

وحدات تحليل المحتوى :

اتفق كل من سعيد وعمار(١٩٩٦، ١٦٠)، وطعيمة(١٩٨٧، ١٠٣) على أن من أبرز وحدات التحليل وأكثرها استخداماً في الدراسات التربوية هي:

١. الكلمة: وهي أصغر وحدات التحليل وقد تكون رمزاً أو مصطلحاً.
٢. الموضوع أو الفكرة: وهو إما جملة أو أكثر تدور حول مفهوم معين، أو فكرة تدور حول قضية محددة.
٣. الشخصية: ويقصد بها الحصر الكمي لخصائص محددة حول شخصية معينة قد تكون عالماً أو منظراً أو تربوياً بارزاً.
٤. المساحة والزمن: ويقصد بالمساحة التقدير الكمي للمدى الذي يشغله موضوع ما ضمن الكتاب أو المحتوى المحدد، ويتمثل ذلك في عدد الصفحات والسطور أو الأعمدة في صحيفة. ويقصد بالزمن مقدار الوقت الذي خُصص لدراسة موضوع ما ، مثل عدد الحصص أو السنوات الدراسية.
٥. وحدة المادة الإعلامية أو المفردة : ويقصد بها الوحدة التي يقوم الباحث بتحليلها مثل الكتاب، الفيلم، القصة.

خطوات تحليل المحتوى :

ليتم تحليل محتوى معرفي في مناهج العلوم لابد من اتباع عدد من الخطوات أوردها فتح الله (٢٠٠٦، ٢٢٩) فيما يلي:

١. **تحديد الهدف من أداة التحليل:** يرتبط الهدف الذي تبنى الأداة من أجله بعدة عوامل أهمها : مشكلة الدراسة وتساؤلاتها، ونوع المحتوى الذي يتم تحليله .

٢. **تحديد فئات التحليل:** ويقصد بها مجموعة التصنيفات التي يتم إعدادها في ضوء طبيعة المحتوى، والهدف من التحليل ، وتعد هذه من أهم الخطوات، حيث تؤثر في موضوعية وسهولة التحليل .

٣. **تحديد وحدات التحليل:** تعرف وحدة التحليل بأنها: وحدات المحتوى التي يمكن إخضاعها للعد والقياس بسهولة، ويعطي وجودها أو غيابها أو تكرارها دلالات تفيد في تفسير النتائج الكمية.

٤. **إعداد دليل التحليل:** ويتضمن الضوابط والقواعد التي يجب على القائم بالتحليل مراعاتها عند استخدام أداة التحليل ، كما يتضمن تعريفات إجرائية لكل فئة رئيسة أو فرعية من فئات التحليل، خاصة إذا كانت هذه الفئات غير مألوفة أو غير متفق على المراد بها.

٥. **ضبط أداة التحليل:** يتطلب ذلك التحقق من صدقها وثباتها، ويقصد بصدق الأداة مدى مناسبتها لقياس ما وضعت لقياسه، ويعتمد معظم الباحثين في مجال التربية على الصدق الظاهري للتأكد من صدق بطاقة التحليل، أما الثبات فيعني إعطاء الأداة النتائج نفسها إذا تكرر استخدامها من قبل الباحث أو باحثين آخرين.

٦. **وضع الصورة النهائية لأداة التحليل:** بعد التأكد من صدق وثبات الأداة وأن معامل الثبات لا يقل عن(٠.٧٥) تصبح الأداة صالحة للتطبيق على المحتوى المراد تحليله.

٧. **تفريغ النتائج ومعالجتها إحصائيا:** بعد إجراء التحليل باستخدام الأداة، يتم تفريغ النتائج في جداول إحصائية ليتم معالجتها باستخدام برامج حاسوبية لاستخلاص النتائج ومن ثم عرضها وتفسيرها.

ثانيا : الدراسات السابقة :

هدفت **دراسة الغامدي(٢٠١٥)** إلى التعرف على درجة توافر مهارات القرن الحادي والعشرين اللازم توافرها في محتوى كتب الرياضيات للصفوف العليا للمرحلة الابتدائية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي متمثلاً في أسلوب تحليل المحتوى من خلال بناء أداة تحليل شملت سبعة مجالات. وتوصلت الدراسة إلى توفر مهارات القرن الحادي والعشرين في كتب الرياضيات بلغ ٤١,٠ ٪ حيث توزعت بنسب متفاوتة على مختلف المجالات جاءت مرتبة تنازلياً حسب درجة توافرها كالتالي:(التفكير الناقد وحل المشكلات، المهنة والتعلم المعتمد على الذات، الابتكار والإبداع، ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام، التعاون والعمل في

فريق والقيادة، فهم الثقافات المتعددة، ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال) وأرجع الباحث السبب للتنظيم الحلزوني الذي تتمتع به سلاسل الرياضيات الحالية.

كما هدفت **دراسة غانم(٢٠١٤)** لمعرفة فاعلية استراتيجية مقترحة في تدريس العلوم قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية بعض مهارات القرن الواحد والعشرين، واتبع البحث المنهج الوصفي لتحديد المهارات المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وإعداد الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة، كما اتبع المنهج التجريبي ذا المجموعتين التجريبية والضابطة قوامهما ٧٢ تلميذاً لقياس فعالية الاستراتيجية المقترحة في تنمية بعض مهارات القرن الواحد والعشرين لدى التلاميذ. كما طبقت الباحثة بطاقة ملاحظة معايير تقدير الأداء ذات الأربعة مستويات في أثناء تدريس الوحدة الدراسية بعنوان "الغلاف الجوي وحماية كوكب الأرض" على المجموعتين الضابطة والتجريبية. وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة أداء مهارات القرن الواحد والعشرين، كما أكدت على فعالية الاستراتيجية المقترحة في تنمية المهارات المحددة بالبحث. وأوصت الباحثة بالاهتمام بتنمية هذه المهارات المناسبة للعصر الحالي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية وإكسابهم القدرات والمهارات الضرورية لمستقبلهم.

كما قامت **شلبي(٢٠١٤)**بوضع تصور مقترح لدمج مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج العلوم بالتعليم الأساسي في مصر، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لإعداد قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين الأساسية، وأسلوب دلفاي كأحد أساليب الدراسات المستقبلية، إلى جانب أسلوب تحليل المحتوى لتحليل محتوى كتب العلوم للتعليم الأساسي وعددها (٦). وتوصلت الدراسة إلى وجود تدنٍ واضح لتناول هذه المهارات في كتب العلوم، كما توصلت إلى إطار مقترح يتكون من ٣ مجموعات من المهارات تتضمن عدد من المهارات الفرعية.

وهدفت **دراسة الحربي(٢٠١٣)**لتحديد المهارات التي ينبغي توافرها لدى معلم القرن الحادي والعشرين، واستخدمت الدراسة أسلوب دلفاي لوضع إطار تنبؤي لمهارات المعلم المتوقعة في القرن الحادي والعشرين، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لآراء المعلمين والمشرفين حول تقدير أهمية المهارات التي تم التنبؤ بها، وتكونت العينة من ١٥ من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، وتكونت عينة التطبيق الميداني من ٣٢٣ معلماً ومشرفاً، واستخدمت قائمة المهارات الضرورية المتوقع إكسابها للمعلم في القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر

المعلمين والمشرفين والخبراء المتخصصين، وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في المهارات المتوقعة للمعلمين في القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين من حيث النوع، أما من حيث الخبرة وجدت فروق بين المشرفين والمشرفات في تقدير المهارات المتوقعة من المعلمين في القرن الحادي والعشرين.

وسعى عثمان (Osman٢٠١٠) إلى مناقشة التطوير والتحقق من مهارات القرن الحادي والعشرين بماليزيا من خلال استخدام الأداة (M-21 CSI) في عمليات تعلم العلوم، وتكونت هذه المهارات من خمسة عناصر، هي: محو أمية العصر الرقمي–التفكير الابتكاري–الاتصال الفعال–الإنتاجية العالية–القيم الروحية، ولتحديد مهارات القرن الحادي والعشرين بماليزيا تم استخدام أسلوب دلفاي، وللحكم على صلاحية الأداة المستخدمة تم أخذ أراء أربعة من الخبراء، وقد أكدت نتائج الدراسة صحة وموثوقية الأداة (M-21 CSI) وبالتالي فهي أداة مفيدة لتقويم إتقان الطلاب لمهارات القرن الحادي والعشرين.

وهدفت دراسة سوكر (.Sukor ٢٠١٠) لقياس مهارات القرن الحادي والعشرين في الكيمياء ومقارنة مستوى الطلاب وفقاً للحالة الاقتصادية والاجتماعية، واختبار مهارات القرن الحادي والعشرين في الكيمياء بماليزيا يتضمن خمسة مجالات هي: محو الأمية الرقمية -التفكير الابتكاري -الاتصال الفعال -الانتاجية العالية -القيم الروحية، وتم التأكد من ثبات الأداة باستخدام معادلة كيودر رتشاردسون، وأظهرت النتائج أن الطلاب من الحالة الاقتصادية والاجتماعية العالية حققوا مستوى أعلى مقارنة بزملائهم من المستوى المنخفض، وقدمت الدراسة بعض المقترحات لتحسين مهارات القرن الحادي والعشرين للطلاب ولا سيما في سياق تعلم وتعليم الكيمياء.

كما هدفت دراسة هيلتون Hilton (٢٠١٠) إلى اكتشاف التقاطع بين التربية العلمية متمثلة في معايير العلوم ومهارات القرن الحادي والعشرين من خلال تنفيذ ورشة عمل، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تقويم مدى تضمين الأهداف التربوية كما هي موجودة في معايير العلوم الحالية لمهارات القرن الحادي والعشرين وفقا لإطار P21، وقد تم تطبيق الدراسة على ٩ ولايات أمريكية، من خلال تطبيق مقياس خماسي، وقد توصلت الدراسة إلى وجود تداخل متوسط بين المهارات ومعايير الولايات التسعة، واستنتجت الدراسة أن وجود المهارات في المعايير لا يضمن تحققها في الواقع.

وأخيرا فقد هدفت دراسة غنيم(٢٠٠٠) لتحديد متطلبات التربية العلمية في علم الأحياء للقرن الحادي والعشرين اللازمة لطالبات المرحلة الثانوية ومدى تضمين المنهج لهذه المتطلبات، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، حيث تم استخدام ثلاث استبانات طبق من خلالها أسلوب دلفاي في ثلاث دورات على عينة من مختلف فئات المجتمع تكونت من٢٥٠ فردًا إضافة لاستطلاعين للرأي، ومعيار لتقويم الأهداف الحالية للمنهج، وأداة لتحليل المحتوى، وتوصلت الدراسة إلى أن منهج الأحياء يُعد قاصراً عن تحقيق متطلبات التربية العلمية في مجال متطلبات القرن الحادي والعشرين، حيث إن الموضوعات التي حققها لتلك المتطلبات كانت بنسبة ٢٥.٨٧٪ من حجم المقرر فقط، إضافة لكونها معلومات بعيدة عن المجالات التطبيقية لوظيفة المنهج المطلوبة.

التعليق على الدراسات السابقة :

من العرض السابق يمكن توضيح أوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة كما يلي:

١. الاستفادة من الأدبيات التربوية والمنهجية العلمية لهذه الدراسات بما يخدم الدراسة الحالية
٢. الاطلاع على الأساليب الإحصائية المستخدمة ، ومعرفة المناسب منها للدراسة
٣. جميع الدراسات السابقة اهتمت بشكل مباشر بمهارات القرن الحادي والعشرين وأكدت على أهمية تناولها في مقررات التعليم العام ، كدراسة غنيم (٢٠٠٠) وسوكر(Suker٢٠١٠) وعثمان(Osman٢٠١٠) وشلبي (٢٠١٤) وغانم (٢٠١٣) والحربي (٢٠١٣) والغامدي(٢٠١٥).
٤. أشار عدد من الدراسات السابقة إلى وجود قصور في تناول مقررات العلوم لمهارات القرن الواحد والعشرين في مراحل التعليم المختلفة كدراسة غنيم (٢٠٠٠) وشلبي (٢٠١٤) ، مما شجع الباحثة لاجراء الدراسة الحالية.
٥. تناولت الدراسات الاهتمام بمهارات القرن الواحد والعشرين في مراحل التعليم الابتدائي والثانوية، كدراسة الغامدي(٢٠١٥) وشلبي(٢٠١٤) وسوكر ٢٠١٠(Sukor) وغنيم (٢٠٠٠)، في حين لم يتم التوصل لدراسات تناولت المرحلة المتوسطة، الأمر الذي دعا الباحثة لتناول هذه المرحلة ، ودعم الشعور بالحاجة للبحث في مهارات القرن الحادي والعشرين ومدى تضمينها في مناهج العلوم.

إجراءات البحث :

أولاً ـ منهج البحث : اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي الذي يعرّفه العسّاف (٢٠٠٦، ٢٣٥) بأنه : الرصد التكراري المنظم لوحدة التحليل المختارة سواء كانت كلمة، أو موضوع، أو مفردة، أو شخصية، أو وحدة قياس، مؤكداً على أهميته عند الحكم على محتوى أية مادة تعليمية، وقد يكون التحليل في ضوء معيار واحد أو عدة معايير مجتمعة.

ثانياً ـ مجتمع وعينة البحث :

- **مجتمع البحث:** يتمثل في جميع كتب العلوم المطورة للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية طبعة (٢٠١٤).
- **عينة البحث:** تتمثل في كتب العلوم المطورة للصف الأول المتوسط، وتشمل كتابي الطالب، وكراسة التجارب العملية للفصلين الدراسين الأول والثاني بالمملكة العربية السعودية طبعة عام (٢٠١٤).

ثالثا ـ أداة الدراسة : وتتمثل في أداة تحليل المحتوى للغامدي(٢٠١٥) معدلة من قبل الباحثة بحيث تناسب مجال العلوم ، وقد اشتملت الأداة في صورتها الأولية على٥٢ مؤشراً موزعة على ٧ مجالات.

صدق أداة البحث : تم عرض الأداة على عدد من المحكمين لإعطاء آرائهم حولها، من حيث سلامة الصياغة اللغوية ووضوح العبارات، ومدى ارتباط المهارات بموضوع الدراسة، ومدى مناسبتها للمرحلة العمرية، وقد تم إجراء بعض التعديلات، وأصبحت الأداة في صورتها النهائية تضم ٤٧ مؤشراً موزعة على سبعة مجالات رئيسية(جدول١).

ثبات أداة البحث : لحساب معامل الثبات تم الاتفاق مع محللة أخرى تملك خبرة نفسها، وقامت بتحليل محتوى وحدة عشوائية من كتاب العلوم عينة الدراسة، وبتطبيق معادلة هامبلتون(Hambleton, 1979) وجد أن قيمة معامل الثبات بلغت(٠.٨٥) وهو معامل ثبات عال يسمح بالوثوق في نتائج التحليل.

جدول (١): توزيع مجالات وأدوات أداة تحليل المحتوى

م	مجال المهارة	عدد المهارات الفرعية
١	التفكير الناقد وحل المشكلات	٩
٢	الابتكار والإبداع	٥
٣	التعاون والعمل في فريق والقيادة	٨
٤	ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام	٩
٥	ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال	٤
٦	المهنة والتعلم المعتمد على الذات	٨
٧	فهم الثقافات المتعددة	٤
المجمـــــــوع		**٤٧**

ضـوابط التحليـل : تم اسـتخدام الأداة وفقـاً لعـدد مـن الضـوابط المقترحـة مـن قبـل السـادة المحكمين، وهي كما يلي:

١. تم التحليـل في إطـار المحتـوى العلمـي للكتـب، مـع اسـتبعاد الغـلاف ومقدمـة الكتـاب والفهارس.

٢. اشتمل التحليل على أسئلة اختبار الوحدة ونهاية كل فصل والأنشطة الواردة في المحتوى.

٣. وحـدة التحليـل: تم اختيـار وحـدة الفكـرة أو الموضـوع كوحـدة للتحليـل، لملاءمتهـا طبيعـة البحث.

جدول (٢): ضوابط الحكم على درجة توافر مهارات القرن الحادي والعشرين

النسبة المئوية		درجة التوافر
من	إلى	
٠%	٣٠%	متوفر بدرجة منخفضة
أكبر من ٣٠%	٧٠%	متوفر بدرجة متوسطة
أكبر من ٧٠%	١٠٠%	متوفر بدرجة عالية

تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها :

١. الإجابة عن السؤال الأول :

وينص على: **ما مهارات القرن الحادي والعشرين اللازم توافرها في محتوى مقرر العلوم المطور للصف الأول متوسط بالمملكة العربية السعودية ؟**

وتتمثل الإجابة في مجالات ومؤشرات أداة التحليل بعد عرضها على المحكمين وهذه المهارات التي تم اعتمادها ضمن أداة التحليل(ملحق رقم ١) .

٢. الإجابة عن السؤال الثاني :

وينص على: **ما مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في مقرر العلوم المطور للصف الأول متوسط بالمملكة العربية السعودية؟**

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحليل محتوى كتب العلم المطورة للصف الأول متوسط باستخدام أداة التحليل وتم حساب التكرارات والنسب المئوية عينة الدراسة كالتالي :

جدول(٣) : نتائج تحليل كتب العلوم المطورة للصف الأول المتوسط

كتاب العلوم عينة التحليل	مجموع الأفكار
الفصل الدراسي الأول	٣٣٨
الفصل الدراسي الثاني	٣٦٤
المجموع	**٧٠٢**

أولاً: نتائج التحليل بالنسبة لمجال مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات:

يوضح الجدول التالي(جدول٤) أن جميع مؤشرات مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات متوافرة في كتاب العلوم المطور للصف الأول متوسط بدرجة عالية بنسبة اجمالية ٧٢.٦٪ ، حيث توافرت بنسبة٧٠.٣٪ في كتاب الفصل الدراسي الأول وبنسبة ٧٥٪ للفصل الدراسي الثاني مما يدل على أنها متوافرة بدرجة عالية في الكتابين، وحصل مؤشر "ينمي مهارات تفسير المعلومات والآراء والأحداث" على أعلى تكرار ويرجع ذلك إلى طبيعة مادة العلوم والدور الذي تقوم به في تنمية مهارات التفسير وحصل مؤشر "يتضمن تحليل بدائل وجهات النظر" على أدنى تكرار.

جدول (٤) : نتائج التحليل لمجال مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات

م	المهارات الفرعية	الفصل الدراسي الأول		الفصل الدراسي الثاني		المجموع
		كتاب الطالب	كراسة التجارب	كتاب الطالب	كراسة التجارب	
١	يوجه المحتوى المتعلم لكتابة عبارات تبين رأيه	١٩	٠	١٥	٠	٣٤
٢	يوجه المحتوى المتعلم لتفسير الأفكار وتوضيحها	٦٣	٩	٧٨	١٤	١٦٤
٣	يتضمن المحتوى مواقف لتنمية مهارات اتخاذ القرار	١٩	٢	١١	٢	٣٤
٤	يتضمن تحليل بدائل وجهات النظر	١٣	٢	٦	٢	٢٣
٥	ينمي مهارات تفسير المعلومات والآراء والأحداث	١٣٥	٦٣	١٤٤	٤١	٣٨٣
٦	يتضمن فرصاً لحل المسائل بشكل مستقل	٥٣	١٣	٦٧	٢١	١٥٤
٧	يعطي فرصة للحكم على الإجابات المختلفة	٣٤	٨	٤٣	١٧	١٠٢
٨	يتضمن أنواعاً مختلفة من المشكلات والمواقف غير المألوفة	٣٩	٥	٤٦	٩	٩٩
٩	يتضمن أسئلة توضح وجهات النظر المتنوعة	١٣	٤	٨	٣	٢٨
	المجمـوع	٣٨٨	١٠٦	٤١٨	١٠٩	١٠٢١
		%٧٢.٦	%٧٠.٣	%٧٥		

ثانياً: نتائج التحليل لمجال مهارات التفكير والإبداع :

يوضح الجدول التالي(جدول٥) أن جميع مؤشرات مهارات الابتكار والإبداع في كتاب العلوم المطور للصف الأول متوسط متوافرة بدرجة منخفضة بنسبة ١٤.٢٥٪، وبلغت نسبة تضمين المهارات في الفصل الدراسي الأول ١٣.٨٪ والفصل الدراسي الثاني ١٤.٧٪، حيث حصل المؤشر "يطلب المحتوى تفسيرات غير مألوفة للبيانات والأشكال" على أعلى تكرار بينما حصل المؤشر "يقدم المحتوى طرقاً مختلفة لابتكار الأفكار(كالعصف الذهني)" على أدنى تكرار.

جدول (٥): نتائج التحليل لمجال مهارات التفكير والابداع

م	المهارات الفرعية	الفصل الدراسي الأول		الفصل الدراسي الثاني		المجموع
		كتاب الطالب	كراسة التجارب	كتاب الطالب	كراسة التجارب	
١	يقدم المحتوى طرقاً مختلفة لابتكار الأفكار	٦	٢	٨	٠	١٦
٢	يحث المحتوى على بناء الأفكار وتوسيعها	٢١	٢	١٤	٠	٣٧
٣	يحث المحتوى على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة لفكرة ما	١١	٠	٩	٠	٢٠
٤	يطلب تفسيرات غير مألوفة للبيانات والاشكال	٢٠	٨	٢٥	١٢	٦٥
٥	يحث على تنظيم المعلومات وفق أفكار جديدة	٢٣	٤	٢٧	٨	٦٢
المجموع		٨١	١٦	٨٣	٢٠	٢٠٠
١٤.٢٥%		١٣.٨%		١٤.٧%		

ثالثاً: نتائج التحليل لمجال مهارات التعاون والعمل في فريق والقيادة:

يوضح جدول رقم (٦) نجد أن معظم مؤشرات مهارات هذا المجال متوافرة بدرجة منخفضة بنسبة إجمالية بلغت ١٠.٨٪، حيث بلغت نسبة هذه المهارات في الفصل الدراسي الأول ٨.٩٪، وبنسبة ١٢.٧٪ في الفصل الدراسي الثاني ، في حين حصل المؤشر "يعزز المحتوى الاتجاهات الإيجابية نحو العمل التعاوني" على أعلى تكرار بينما سجل المؤشر "يوجه المحتوى

إلى استثمار نقاط القوة في الآخرين" أدنى تكرار، كما يشير الجدول إلى أن كراسة التجارب للفصل الدراسي الأول لم تتناول أي أنشطة أو تطبيقات لتنمية مهارات التعاون والعمل في فريق حيث سجل نسبة التناول ٠٪.

جدول (٦) : نتائج التحليل لمجال مهارات التعاون والعمل في فريق والقيادة

م	المهارات الفرعية	الفصل الدراسي الأول		الفصل الدراسي الثاني		المجموع
		كتاب الطالب	كراسة التجارب	كتاب الطالب	كراسة التجارب	
١	يعزز المحتوى الاتجاهات الإيجابية للعمل التعاوني	٨	٠	١٧	٢	٢٧
٢	يوجه إلى استثمار نقاط القوة في الآخرين	٣	٠	٦	١	١٠
٣	يتضمن مواقف تعلمية بالمشروعات الجماعية	٢	٠	١٠	١	١٣
٤	يركز على قضايا المجتمع ومصالحه	٧	٠	٧	٠	١٤
٥	يتضمن مواقف تحث على المبادرة والقيادة	٩	٠	١٢	١	٢٢
٦	يوجه السلوك الإنساني نحو الاستقامة	١٢	٠	٨	٠	٢٠
٧	ينمي المشاركة والتعاون بفاعلية	١١	٠	١٢	١	٢٤
٨	يوجه السلوك بأسلوب مهني	١١	٠	١٠	١	٢٢
المجموع		٦٣	٠	٨٢	٧	١٥٢
١٠.٨%		٨.٩%		١٢.٧%		

رابعاً: نتائج التحليل لمجال مهارات ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال :

يوضح الجدول التالي(جدول٧) أن بعض مؤشرات مهارات ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال متوافرة في كتاب العلوم المطور بدرجة منخفضة بنسبة إجمالية بلغت ١٢.٦٥٪؛ حيث توافرت في الفصل الدراسي الأول بنسبة بلغت ١٠.٤٪ وفي الفصل الدراسي الثاني بنسبة ١٤.٩٪، كما حصل المؤشر "يعزز الاتجاهات الإيجابية نحو التقنية" على أعلى تكرار بينما حصل المؤشر "يحث المحتوى على إصدار الأحكام على نوعية مصادر المعلومات"

على أدنى تكرار، كما يشير الجدول إلى أن كراسة التجارب لم تتناول أي أنشطة أو تطبيقات لتنمية مهارات ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات، حيث بلغت نسبة التناول للفصلين ٠٪.

جدول (٧) : نتائج التحليل لمجال مهارات ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال

م	المهارات الفرعية	الفصل الدراسي الأول		الفصل الدراسي الثاني		المجموع
		كتاب الطالب	كراسة التجارب	كتاب الطالب	كراسة التجارب	
١	يعزز الاتجاهات الإيجابية نحو التقنية	٣٥	٠	٥٤	٠	٨٩
٢	يتضمن مواقف تتطلب توظيف واستخدام التقنيات الحديثة	١٩	٠	٣٢	٠	٥١
٣	يتضمن مواقف لاستخدام التقنيات الرقمية للوصول للمعلومات	١٥	٠	١٦	٠	٣١
٤	يحث المحتوى على اصدار الأحكام على نوعية مصادر المعلومات	٤	٠	٣	٠	٧
	المجمـوع	٧٣	٠	١٠٥	٠	١٧٨
	١٢.٦٥%	١٠.٤%		١٤.٩%		

خامساً: نتائج التحليل لمجال مهارات ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام :

يوضح الجدول (٨) أن معظم مؤشرات مهارات ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام توافرت بدرجة منخفضة جدا في كتب العلوم، وقد بلغت النسبة الإجمالية لهذه المهارات ١٨.٩٪، حيث تضمن المهارات بنسبة ٢١.٦٪ في الفصل الأول و١٦.٢٪ في الفصل الثاني، وقد حصل مؤشر "يحث على استخدام المعلومات بشكل دقيق" على أعلى تكرار بينما حصل مؤشر "يحث على إصدار الأحكام على فاعلية الوسائل والتقنيات الإعلامية" على أدنى تكرار، كما يشير الجدول إلى أن كراسة التجارب لم تتناول المهارات المرتبطة بتنمية ثقافة الاتصالات بالشكل المطلوب، حيث بلغت نسبة التناول في مقرر الفصل الدراسي الثاني ١٦٪.

جدول (٨) : نتائج التحليل لمجال مهارات ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام

م	المهارات الفرعية	الفصل الدراسي الأول		الفصل الدراسي الثاني		المجموع
		كتاب الطالب	كراسة التجارب	كتاب الطالب	كراسة التجارب	
١	يتضمن مواقف لتنمية مهارات الاتصال الشفهي	٧	٠	٦	٢	١٥
٢	يتضمن مواقف لتنمية مهارات الاتصال المكتوب	١٧	٩	٢٤	٤	٥٤
٣	يساعد المحتوى على الوصول للمعلومات بكفاءة الوقت	١٧	٠	٢٢	٠	٩٣
٤	يتضمن مواقف ترتبط بجمع المعلومات من مصادرها	١٤	٧	١٨	٠	٣٩
٥	يحث على استخدام المعلومات بشكل دقيق	٢٠	١٨	٢١	١	٦٠
٦	ينمي تقويم المعلومات تقويماً نقدياً	١٠	٠	٧	٠	١٧
٧	يوجه المحتوى لما ينشر في الإعلام والاستفادة منه	٨	٠	٢	٠	١٠
٨	يحث على استخدام وسائل وتقنيات إعلامية متعددة	٢١	٠	٦	٠	٢٧
٩	يحث على اصدار الأحكام على فاعلية الوسائل والتقنيات	٤		١	٠	٥
	المجمـوع	١١٨	٣٤	١٠٧	٧	٢٨١
		%١٨.٩	%٢١.٦	%١٦.٢		

سادساً: نتائج التحليل لمجال مهارات المهنة والتعلم المعتمد على الذات:

يتضح من الجدول (٩) أن معظم مهارات المهنة والتعلم المعتمد على الذات متوافرة بنسبة منخفضة بلغت ٢٨.٩٪ ، حيث توافرت المهارات بنسبة ٢٩.١٪ في الفصل الأول و٢٨.٧٪ في

الفصل الثاني، وقد حصل المؤشر "يوضح الأهداف للمتعلمين" على أعلى تكرار، وسجل المؤشر "يوجه الى استثمار التغذية الراجعة بفاعلية" أدنى تكرار.

جدول (٩) : نتائج التحليل لمجال مهارات المهنة والتعلم المتعمد على الذات

م	المهارات الفرعية	الفصل الدراسي الأول		الفصل الدراسي الثاني		مجموع
		كتاب الطالب	كراسة التجارب	كتاب الطالب	كراسة التجارب	
١	ينمي تكييف المتعلم لأدوار ومسؤوليات متنوعة	١٩	٢	١٤	٦	٤١
٢	يوجه الى استثمار التغذية الراجعة بفاعلية	١٦	٤	٨	٢	٧١
٣	يتضمن مواقف تعلمية بمشروعات تزداد تعقيداً	١٢	١٣	١٧	٩	٥١
٤	يوضح الأهداف للمتعلمين	٢٤	١٤	٢١	١٤	٧٣
٥	يوجه لإدارة المشاريع بكفاءة	٦	٨	١٢	١٣	٣٩
٦	يحفز المحتوى المتعلمين على التساؤل الذاتي	٢٥	٥	١٥	٧	٥٢
٧	يعطي فرصة لتجاوز متطلبات المنهج الى استكشاف وتوسيع التعلم الشخصي	٢٢	٤	٢٠	٤	٥٠
٨	ينمي الشعور بالمسئولية وتحمل النتائج	١٩	١١	٣٠	١٠	٧٠
	المجمـوع	١٤٣	٦١	١٣٧	٦٥	٤٤٧
		%٢٨.٩	%٢٩.١	%٢٨.٧		

سابعاً: نتائج التحليل لمجال مهارات فهم الثقافات الأخرى :

من الجدول التالي (جدول١٠) يتضح أن معظم مهارات فهم الثقافات الأخرى متوافرة بدرجة شديدة الانخفاض بنسبة إجمالية بلغت ١.٩٥٪، حيث توافرت بنسبة ٢.٤٪ في الفصل الدراسي الأول، وبنسبة ١.٥٪ في الفصل الدراسي الثاني، وهي النسبة الأدنى بين كافة المهارات، كما حصل المؤشر "يعزز الاتجاهات الإيجابية نحو الثقافات الأخرى" على أعلى

تكرار، وسجل مؤشر من الجدول السابق (جدول١٠) يتضح أن معظم مهارات فهم الثقافات الأخرى متوافرة بدرجة شديدة الانخفاض بنسبة إجمالية بلغت ١.٩٥٪، حيث توافرت بنسبة ٢.٤٪ في الفصل الدراسي الأول، وبنسبة ١.٥٪ في الفصل الدراسي الثاني، وهي النسبة الأدنى بين كافة المهارات، كما حصل المؤشر "يعزز الاتجاهات الإيجابية نحو الثقافات الأخرى" على أعلى تكرار، وسجل مؤشر "يتضمن مواقف لتنمية مهارات التفاعل مع الآخرين (كالإصغاء والتحدث)" أدنى تكرار، كما يشير الجدول إلى أن كراسة التجارب لم تتناول أي أنشطة أو تطبيقات لتنمية مهارات فهم الثقافات الأخرى، فقد بلغت نسبة التناول للفصلين ٠٪. وبذلك تكون تمت الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة.

جدول (١٠) : نتائج التحليل لمجال مهارات فهم الثقافات الأخرى

م	المهارات الفرعية	الفصل الدراسي الأول		الفصل الدراسي الثاني		المجموع
		كتاب الطالب	كراسة التجارب	كتاب الطالب	كراسة التجارب	
١	يعزز الاتجاهات الإيجابية نحو الثقافات الأخرى	٩	٠	٢	٠	١١
٢	يتضمن مواقف لتنمية مهارات التفاعل مع الآخرين (كالإصغاء والتحدث)	٢	٠	٥	٠	٧
٣	يشجع الاستجابة للقيم الاجتماعية المختلفة	٥	٠	٤	٠	٩
٤	يشير الى ما يميز ثقافات البلدان المختلفة	١	٠	٠	٠	٢
المجموع		١٧	٠	١١	٠	٢٩
%١.٩٥		%٢.٤		%١.٥		

التعليق على نتائج الدراسة :

من خلال الاجابة عن أسئلة الدراسة ، ومن القراءة التحليلية للجداول السابقة، التي توضح واقع مهارات القرن الواحد والعشرين في مقرر العلوم المطور للصف المتوسط، يتضح أن هذه النسبة لا تزيد في أعلى معدل عن ٢٢.٨٦٪، وهي تعتبر نسبة منخفضة جدا (أدنى من المتوسط)، كما أن العديد من المهارات الفرعية سجلت نسبة ٠٪، مما يدل على إهمالها وعدم تناولها في مقرر العلوم المطور بالشكل المطلوب. وقد جاءت مهارات التفكير الناقد وحل

المشكلات في المرتبة الأولى بنسبة بلغت ٧٢.٦٪، وحلّت مهارات المهنة والتعلم المعتمد على الذات في المرتبة الثانية بنسبة ٢٨.٩٪، وجاءت مهارات ثقافة الاتصالات والمعلومات والاعلام في المرتبة الثالثة بنسبة١٨.٩٪، تلتها مهارات الابتكار والإبداع بنسبة ١٤.٢٥٪.

وقد جاءت باقي المهارات القرن الحادي والعشرين في الكتب بنسب متدنية، حيث جاءت مهارات ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال في المرتبة خامسة بنسبة ١٢.٦٥٪، أما مهارات التعاون والعمل في فريق والقيادة ومهارات فهم الثقافات المتعددة فجاءت في المرتبتين الأخيرتين بنسبة ١٠.٨٪ و١.٩٥٪ على التوالي. وترجع الباحثة السبب لضعف اهتمام المحتوى بالوسائل التقنية والإعلامية وتطبيقاتها، وعدم احتوائه على أنشطة تشجع على تبادل الخبرات والعمل التعاوني والثقافات بصورة واضحة.

يتضح مما سبق وجود تدنٍ ملحوظ في تناول مقرر العلوم المطور للصف الأول المتوسط لمهارات القرن الحادي والعشرين، حيث اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة في أن مناهج العلوم على المستويين العربي(غانم ،٢٠١٤) (غنيم ،٢٠٠٠) (شلبي ،٢٠١٤)، والعالمي (Osman, ٢٠١٠) (Sukor) (Hilton)٢٠١٠ (تعاني قصورا واضحا في اعداد المتعلمين للحياة والعمل في القرن الحادي والعشرين، وقصورا في تناولها لهذه المهارات هذا القرن، وأغفلت دورها البارز في إعداد المتعلم إعدادا علميا متميزا لمواجهة تحديات هذا القرن. هذا فضلا عن أن المهارات التي تم تناولها بالمحتوى تتسم بالمعالجة السطحية، حيث جاء معظمها عرضيا وغير موظف بطريقة علمية سليمة، مع ندرة الأنشطة التدريبية التي تهدف الى تحقيق هذه المهارات أو الأنشطة التقويمية لقياسها، وعدم تفعيلها في كتب النشاط، وهذا يتفق مع نتائج دراسة غنيم (٢٠٠٠) وشلبي(٢٠١٤). ويمكن تفسير هذه النتائج بأن معايير بناء مناهج العلوم في هذه المرحلة لم تتضمن مهارات القرن الحادي والعشرين بشكل منهجي مقصود، وبالتالي لم تنعكس في المحتوى بالقدر المطلوب، وأن ما جاء في محتوى بعض الدروس تم تناوله بشكل عرضي غير مقصود تم طرحه نتيجة لاجتهاد مؤلفي هذه الكتب في تحقيق بعض المهارات، وإن كان في مجمله ضعيف. وبذلك تمت الاجابة على السؤال الثاني من أسئلة الدراسة، والجدول التالي(جدول١١) يوضح النسب المئوية للمجالات المختلفة للمهارات الحياتية للقرن الحادي والعشرين:

جدول (١١) : النسب المئوية للمجالات المختلفة للمهارات الحياتية

م	مجال المهارات	النسبة المئوية	مدى التضمين
١	التفكير الناقد وحل المشكلات	٧٢.٦	عالي
٢	الابتكار والابداع	١٤.٢٥	منخفض
٣	التعاون والعمل في فريق والقيادة	١٠.٨	منخفض
٤	ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام	١٨.٩	منخفض
٥	ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال	١٢.٦٥	منخفض
٦	المهنة والتعلم المعتمد على الذات	٢٨.٩	منخفض
٧	فهم الثقافات المتعددة	١.٩٥	منخفض

التوصيات والمقترحات : في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

١. الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في تطوير مقررات العلوم بالمملكة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.

٢. إعادة النظر في محتوى مقررات العلوم المطورة لمراحل التعليم العام من حيث تناولها لمهارات القرن الحادي والعشرين، نظرا لأهميتها في إعداد المتعلم القادر على مواكبة التحديات ومعالجة المشكلات التي قد تواجهه.

٣. وضع معايير لبناء مناهج العلوم في المرحلة المتوسطة بحيث تتضمن مهارات القرن الحادي والعشرين بشكل منهجي مقصود يحقق التكامل والاستمرارية.

٤. بناء أنشطة اثرائية لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات التعليم العام.

٥. إجراء دراسة لوضع تصور مقترح لتضمين المهارات القرن الحادي والعشرين في مقررات التعليم العام.

٦. قياس مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

المراجع العربية:

بهجات، رفعت مجمود (١٩٩٦): **تدريس العلوم المعاصرة (المفاهيم والتطبيقات)**، القاهرة ،عالم الكتب.

تمام، إسماعيل تمام، كامل، رشدي فتحي وأمين ، زينب محمد(١٩٩٧) :**الاتجاهات المستقبلية في تدريس العلوم وتكنولوجيا التعليم** ،أسيوط ،مطبعة الأوفست الحديثة.

الحربي، علي بن سعد (٢٠١٣):دراسة تشخيصية لمهارات معلمي القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر والمشرفين بالمملكة العربية السعودية، **مجلة جامعة شقراء**، ع١، نوفمبر.

حسين، سمير محمد (١٩٩٦): **تحليل المضمون**، ط٢، القاهرة، عالم الكتب.

روفائيل، عصام وصفي - يوسف، محمد أحمد (٢٠٠١): **تعليم وتعلم الرياضيات في القرن الحادي والعشرين**، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

سبحي ، نسرين حسن (٢٠٠١) : **مدى تضمين متطلبات التربية الوقائية في مقررات العلوم لتلميذات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية**، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، مكة، جامعة أم القرى.

سعيد، محمود شاكر -عمار، محمود اسماعيل(١٩٩٦): **معايير تحليل الكتب المدرسية**، الرياض، دار المعراج.

السعيد، سعيد محمد ؛ الماضي ، عبدالرحمن بن إبراهيم (٢٠١٣م) ، مشكلات تدريس مناهج العلوم المطورة والتحصيل الدراسي، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، مجلد ٢٦، العدد ١.

شركة التطوير التعليمية (٢٠١٥): **مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام** http://www.tatweer.edu.sa/tatprojects(استرجع بتاريخ ١٤٣٦/١٢/١٧هـ).

شلبي، نوال (٢٠١٤): اطار مقترح لدمج مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج العلوم بالتعليم الأساسي في مصر، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، مجلد ٣، ع١٠، الأردن.

الصالح، بدر عبد الله (٢٠١٣) : **مهارات القرن الحادي والعشرين: التعلم للحياة في زمننا**، الرياض جامعة الملك، سعود.

طعيمة، رشدي (٢٠٠٤): **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية**، القاهرة، دار الفكر العربي.

عبد السلام، مصطفى عبد السلام (٢٠٠٦):**"تطوير مناهج التعليم لتلبية متطلبات التنمية ومواجهة تحديات العولمة"**، مؤتمر التعليم النوعي ودوره في التنمية البشرية في عصر العولمة ، ص ٢٧٣ - ٣١٠.

العجمي، مها محمد(٢٠٠٥): **المناهج الدراسية (أسسها، مكوناتها، تنظيماتها، وتطبيقاتها التربوية)**، الدمام، كلية ، ط٢، الإحساء.

العقيل، عبد الله بن عقيل(٢٠٠٤): **سياسة التعليم ونظامه في المملكة العربية السعودية**، الرياض ،مكتبة الرشد.

الغامدي، حمدان بن أحمد وآخرون (٢٠٠٢) : **تطور نظام التعليم في المملكة العربية السعودية**، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الغامدي، محمد بن فهم (٢٠١٥) :**تحليل محتوى كتب الرياضيات للصفوف العليا للمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين** ، رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم الاجتماعية، الرياض ، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية.

غانم، تفيدة سيد أحمد (٢٠١٤): فعالية استراتيجية مقترحة في تدريس العلوم قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية بعض مهارات القرن الواحد والعشرين، **مجلة كلية التربية**، جامعة بني سويف، مصر.

غنيم، صفيناز علي حسن (٢٠٠٠): **تقويم منهج علم الأحياء بالمرحلة الثانوية للبنات في ضوء متطلبات التربية العلمية في مجال علم الأحياء للقرن الحادي والعشرين**، رسالة دكتوراه غير منشورة، مكة ، كلية التربية، جامعة أم القرى.

فتح الله، مندور عبد السلام (٢٠٠٦): تقويم منهج التكنولوجيا وتنمية التفكير في ضوء معايير الجودة بالتعليم العام في جمهورية مصر العربية، **مجلة رسالة الخليج العربي**، مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد ١٠٤، السنة ٢٨، ص٥٩ -١٣١.

اللقاني، أحمد حسين والجمل، علي أحمد (٢٠٠٣): **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**، ط٣، القاهرة، عالم الكتب.

مؤتمر العمل الدولي (٢٠١٢): **أزمة عمالة الشباب (حان وقت العمل)**، الدورة ١٠١، التقرير الخامس، جنيف سويسرا.

المنتدى الأكاديمي (٢٠١٤): **مؤتمر التحديات والفرص في تعلم اللغات والتعليم في القرن الحادي والعشرين**، مركز المعرفة، دبي، ١٣ -١٥ نوفمبر

المؤتمر العلمي الخامس والدولي الثالث لكلية التربية (٢٠١٦) **"المدرسة المصرية في القرن الحادي والعشرين في ضوء الاتجاهات العالمية للتعليم"**، جامعة بورسعيد، مدارس بورسعيد الدولية، ١٦ - ١٧أبريل.

وزارة الاقتصاد والتخطيط (٢٠١٩): **الأهداف والسياسات لخطة التنمية العاشرة** ١٤٣٧/٣٦ - ١٤٤١/٤٠هـ، (استرجع بتاريخ١٤٣٦/١٢/١٥هـ)
http://www.mep.gov.sa/themes/BlueArc/index.jsp;jsessionid=4ADA2CD2A020A9EA94A4DC3DC9F78BDC.alfa?event=View&ViewURI=/inetforms/themes/clasic/article/articleView.jsp;jsessionid=4ADA2CD2A020A9EA94A4DC3DC9F78BDC.alfa&Article.ObjectID=119

اليونسكو (١٩٩٦) ، التعلم : ذلك الكنز المكنون ، تقرير اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين ، الأردن .

المراجع الأجنبية:

Bybee ,W. Rodger (2010) The Teaching of Science : 21st Century Perspective , NSTA press. www.sbcf.fr/../TheTeaching of Science ch – March 7th .

Hambleton, P. , Harris , Smith , P. W. , Baker Ville , A., & Bailey ,N. E.(1979) Normal Value for some Whole Blood and Serum components of Grivet Monkeys. Lab. Anim. , 13-87 .

Hilton, Margaret (2010) . Exploring the Intersection of Science Education and 21st Century Skills : A Workshop Summary . www.snaremedia.ca/ …/2010_NAP_Sci-Edu-Skills. PDF .

Osman , K , and Soh T.M.T and Arsad , N.M (2010) Development and validation of the Malaysian 21 st century skills instrument (M-21 CSI) for science student WCLTA 2010 Procedia social and behavioral sciences vol 9 pp.599-603.

Sukor N.M and Osman k. and Abdullah (2010) students achievement of Malaysian 21 st century Skills in chemistry , WALTA 2010. Procedia social and behavioral sciences vol. 9. pp 1256-1260.

ملحق رقم (١)

أداة تحليل مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في مقرر العلوم

للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية

م	مجال المهارات	المهارات الفرعية
١	التفكير الناقد وحل المشكلات	يوجه محتوى مقرر العلوم المتعلم لكتابة عبارات تبين رأيه
		يوجه محتوى مقرر العلوم المتعلم لتفسير الأفكار وتوضيحها
		يتضمن محتوى العلوم مواقف لتنمية مهارات اتخاذ القرار
		يتضمن محتوى العلوم تحليل بدائل وجهات النظر
		ينمي مهارات تفسير المعلومات والآراء والأحداث
		يتضمن فرصاً لحل المسائل بشكل مستقل
		يعطي فرصة للحكم على الإجابات المختلفة
		يتضمن أنواعاً مختلفة من المشكلات والمواقف غير المألوفة
		يتضمن أسئلة توضح وجهات النظر المتنوعة
٢	الابتكار والإبداع	يقدم المحتوى طرقاً مختلفة لابتكار الأفكار (كالعصف الذهني)
		يحث المحتوى على بناء الأفكار وتوسيعها
		يحث المحتوى على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة لفكرة ما
		يطلب تفسيرات غير مألوفة للبيانات والاشكال
		يحث على تنظيم المعلومات وفق أفكار جديدة
٣	التعاون والعمل في فريق والقيادة	يعزز مقرر العلوم الاتجاهات الإيجابية نحو العمل التعاوني
		يوجه الى استثمار نقاط القوة في الآخرين
		يتضمن مواقف تعلمية بالمشروعات الجماعية
		يركز على قضايا المجتمع ومصالحه
		يتضمن مواقف تحث على المبادرة والقيادة
		يوجه السلوك الإنساني نحو الاستقامة
		ينمي المشاركة والتعاون بفاعلية
		يوجه السلوك بأسلوب مهني

٤	**ثقافة الاتصالات والمعلومات والاعلام**	يتضمن مقرر العلوم مواقف لتنمية مهارات الاتصال الشفهي
		يتضمن محتوى مقرر العلوم مواقف لتنمية مهارات الاتصال المكتوب
		يساعد المحتوى على الوصول للمعلومات بكفاءة الوقت وفاعلية المصادر
		يتضمن مواقف ترتبط بجمع المعلومات من مصادرها
		يحث على استخدام المعلومات بشكل دقيق
		ينمي تقويم المعلومات تقويماً نقدياً
		يوجه المحتوى لما ينشر في الإعلام والاستفادة منه

م	مجال المهارات	المهارات الفرعية
		يحث على استخدام وسائل وتقنيات إعلامية متعددة
		يحث على اصدار الاحكام على فاعلية الوسائل والتقنيات الإعلامية المتعددة
٥	**ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال**	يعزز محتوى مقرر العلوم الاتجاهات الإيجابية نحو التقنية
		يتضمن مواقف تتطلب توظيف واستخدام التقنيات الحديثة
		يتضمن مواقف لاستخدام التقنيات الرقمية للوصول للمعلومات وادارتها ودمجها وتقويمها
		يحث محتوى العلوم على اصدار الأحكام على نوعية مصادر المعلومات
٦	**المهنة والتعلم المعتمد على الذات**	ينمي تكييف المتعلم لأدوار ومسؤوليات متنوعة
		يوجه الى استثمار التغذية الراجعة بفاعلية
		يتضمن مواقف تعلمية بمشروعات تزداد تعقيداً بالتدريج
		يوضح مقرر العلوم الأهداف للمتعلمين
		يوجه محتوى مقرر العلوم لإدارة المشاريع بكفاءة
		يحفز المحتوى المتعلمين على التساؤل الذاتي
		يعطي فرصة لتجاوز متطلبات المنهج الى استكشاف وتوسيع التعلم الشخصي
		ينمي الشعور بالمسئولية وتحمل النتائج
٧	**فهم الثقافات المتعددة**	يعزز الاتجاهات الإيجابية نحو الثقافات الأخرى
		يتضمن مواقف لتنمية مهارات التفاعل مع الآخرين (كالإصغاء والتحدث)
		يشجع الاستجابة للقيم الاجتماعية المختلفة
		يشير الى ما يميز ثقافات البلدان المختلفة

دراسة تحليلية لمدى مواءمة المهارات الحياتية في الصف السادس الابتدائي لوثيقة منهج التربية الأسرية بالمملكة العربية السعودية

نوف بنت عبد العزيز بن عبدالله المحسن

المستخلص :

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى مواءمة المهارات الحياتية المتضمنة في مقرر التربية الأسرية للصف السادس الابتدائي لوثيقة منهج التربية الأسرية، من خلال المجالات الثلاثة الواردة في الوثيقة، وهي: مجال الخبرات المعرفية، والمهارية، والوجدانية. استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي ، وأسلوب تحليل المحتوى لتحقيق هدفها، وتم بناء أداة التحليل، حيث تكون مجتمع الدراسة وعينتها من جميع موضوعات مقرر التربية الأسرية للصف السادس الابتدائي، بفصليه الدراسيين: الأول والثاني في طبعته ١٤٣٦ه -٢٠١٥م. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن تكرار المهارات الحياتية المتضمنة في مقرر التربية الأسرية في مجال الخبرات المعرفية حصل على الترتيب الأول، وتلاه مجال الخبرات الوجدانية، بينما حصل على الترتيب الأخير مجال الخبرات المهارية. وفي ضوء النتائج توصلت الدراسة إلى عدد من التوصيات، منها، ضرورة إعادة النظر في نسبة تضمين الخبرات المعرفية في مقرر التربية الأسرية بحيث يراعى الموازنة بما يتماشى مع وثيقة المنهج، وتبقى الخبرات الوجدانية في المقرر نظرًا لتقارب نسب تضمينها في المقرر بما يتفق مع الوثيقة، وضرورة التركيز على تضمين الخبرات المهارية في المقرر لوجود تفاوت كبير مع وثيقة التربية الأسرية، نظرًا لحاجة التلميذات لها خاصة في هذه المرحلة وما يتطلبه القرن الحادي والعشرين من مهارات.

الكلمات المفتاحية: المهارات الحياتية ـ وثيقة منهج التربية الأسرية ـ مقرر التربية الأسرية.

مقدمة الدراسة:

يشهد التعليم في المملكة العربية السعودية نقلة نوعية لمسايرة الاتجاهات الحديثة في التربية والتعليم. ويأتي الاهتمام بالمناهج من أبرز التجديدات التربوية، والتي من أهمها المشروع الشامل لتطوير المناهج في المملكة، حيث يهدف إلى تطوير العملية التعليمية بجميع أبعادها وعناصرها، بدءًا من المناهج والمعلمين وإستراتيجيات التدريس، ومرورًا ببيئة التعليم مراعيًا التقنية والتقدم العلمي والتحولات الاجتماعية والاقتصادية والتغيرات العالمية، ووصولًا إلى

ضرورة الترابط والتكامل بين المواد الدراسية، والحاجة إلى إدخال تنمية مهارات التفكير ومهارات الحياة (العبودي، ٢٠١٠). ومن أهم مراحل المشروع، مرحلة إعداد وثائق المنهج والتي تشتمل على العناصر الرئيسة لبناء المناهج الدراسية للمواد التعليمية، وتعد وثيقة منهج التربية الأسرية ذات قيمة وأهمية، ينعكس ذلك في تخطيطها لمنهج يقدم المعارف والمفاهيم والمهارات والقيم والاتجاهات للتلميذات في المرحلة الابتدائية، حيث تتبع الوثيقة في اشتقاقها لأهداف التربية الأسرية وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية، مراعية الخصائص العمرية لتلميذات المرحلة الابتدائية، وتوجهات الخطط التنموية والتجارب الدولية والعربية في هذا المجال (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦).

وتعتبر المهارات الحياتية ضمن المتطلبات الضرورية والمهمة لتكيف التلميذة ومسايرتها للتغيرات السريعة التي يتصف بها هذا العصر. فالتلميذة في حاجة ماسة إلى مجموعة مهارات تمكنها من التعايش مع الحياة ومواجهة مشكلاتها بطريقة أكثر إيجابية، وتمكنها من التفكير البنَّاء في مجريات الأمور من حولها مع الاعتماد على نفسها في اتخاذ قراراتها واستيعاب التطورات التقنية الجديدة. فالمهارات الحياتية هي أدوات تمكن التلميذة من إدارة حياتها بطريقة ناجحة مع مواجهة عدد من المسؤوليات، كما تمكنها من التفاعل الجيد مع أفراد مجتمعها، والذي يعكس نظرتها عن ذاتها، وبالتالي تستطيع أن تتكيف شخصيًا واجتماعيًا، وتتوفر لديها درجة مقبولة من التوافق النفسي (كيس وآخرون، Kays, et. al., 2009؛ يوسف، ٢٠١٥).

إن ما يحقق متطلبات مهارات الحياة لدى التلميذات هو تضمينها في مناهج مراحل التعليم العام، وتدريب المعلمات على تلك المهارات من خلال تصميم الأنشطة المختلفة سواء كانت هذه الأنشطة جزءًا من المنهج أو خارجه (خليل والباز، ١٩٩٩؛ عبدالله، ٢٠٠٣؛ قشطة، ٢٠٠٨؛ والجمل، ٢٠١٣). ويضيف الحايك (٢٠١٥) بحيث يتم تعزيز هذه المهارات بالتدريب وبالاستخدام المستمر؛ والتخطيط لتنميتها بصورة منهجية منظمة وشاملة ومتدرجة لتدريسها عبر المستويات المختلفة بدءًا من المرحلة الابتدائية حتى نهاية المرحلة الثانوية.

وانطلاقًا من أهمية تضمين المهارات الحياتية في مراحل التعليم، فإن المرحلة الابتدائية تمثل البداية الحقيقية لعملية التنمية الشاملة لمدارك المتعلمين، فهي تزودهم بكل ما من شأنه تحقيق النمو الشامل لشخصياتهم في جميع جوانبها الروحية والاجتماعية والعقلية والوجدانية والجسمية، وهي بمثابة بداية السلم التعليمي لهم وأساس مستقبلهم (العجمي والحارثي،

٢٠٠٤). ولعل من أبرز ما يحقق التنمية الشاملة ما تتميز به مقررات التربية الأسرية عن غيرها من المقررات الدراسية في درجة ارتباطها بواقع حياة التلميذات. إن محور اهتمام محتوى مقررات التربية الأسرية ينصب حول إزالة التباعد بين مواقف الحياة اليومية ومحتوى المقررات النظرية، وذلك من خلال تنمية المهارات: الذهنية، والاجتماعية، والوجدانية، والعملية لدى التلميذات لمواجهة مشكلات الحياة بجوانبها المختلفة مع توظيف قوانين العلم وعملياته وأساليبه (عمران والجمل، ٢٠١٠).

مشكلة الدراسة:

يمر العالم بمرحلة سريعة التطور في المجالات الاقتصادية، والمعلوماتية، والتعليمية؛ وتتطلب هذه المرحلة إعادة النظر في البرامج التعليمية وتطويرها حتى تتناسب مخرجاتها مع التطورات العالمية من ناحية، وتلبيةً للحاجات الاجتماعية من ناحية أخرى، بالإضافة إلى إسهامها في إكساب المتعلمين المهارات الأساسية اللازمة لتأهيلهم للحياة بفاعلية والمشاركة في التطورات العالمية المعاصرة. إن ما يحدث من تطورات متلاحقة يقتضي الاهتمام بتعليم التلميذات للمهارات الحياتية الأساسية التي تساعدهن على مواجهة أعباء الحياة اليومية ومتطلباتها، حيث تشير دراسة كل من عبدالله (٢٠٠٣)، وعطية (٢٠٠٧)، وقشطة (٢٠٠٨)، ومحمد وعمران والجمل (٢٠١٢) إلى أن ممارسة مثل هذه المهارات يُمكّن الفرد من القيام بسلوكات أو أداءات في مواجهة مواقف الحياة الصعبة، وتعكس هذه السلوكات وتلك الأداءات كل ما لديه من معلومات، واتجاهات، وقيم، ومعتقدات على أرض الواقع.

والمهارات الحياتية لدى التلميذات هي من أهم نواتج التعلم، حيث تساعدهن على إدارة حياتهن وتحقيق التوازن الشخصي والاجتماعي والتعايش مع المتغيرات البيئية ومتطلبات الحياة، كما تجعلهن قادرات على تحمل المسؤولية الشخصية والاجتماعية والتصرف بفاعلية في المواقف المختلفة، والتفاعل الاجتماعي باستخدام الاتصال الفعال مع الآخرين (منسي وبخيت، ٢٠١١). لذا فقد أصبح تعليم مهارات الحياة هدفًا أساسيًا من الأهداف التربوية التي تسعى مؤسسات التعليم - من خلال مناهجها الدراسية وأنشطتها التربوية - إلى تحقيقها وتحسين مستوى جودة تعلمها وتعليمها لدى التلميذات عن طريق تزويدهن بالخبرات والمهارات اللازمة لممارسة أنشطة الحياة المختلفة (أبو الحمائل، ٢٠١٣؛ الجمل، ٢٠١٣)، وهذا بدوره يقتضي تزويد التلميذات بالمهارات الأساسية اللازمة للحياة الناجحة التي تساعدهن على

تحقيق أهداف المجتمع الذي يعشن فيه، وحل المشكلات التي تواجههن وتحسين ظروف معيشتهن، وتنمية إدراكاتهن لجودة الحياة لديهن.

ونظرًا لضرورة وأهمية امتلاك التلميذات المهارات الحياتية ، وتفعيل دورهن في العملية التعليمية، فقد أصبح التأكيد على أهمية تنمية المهارات الحياتية ضرورة ملحه، بحيث لم تعد التلميذات مجرد مستقبلات للمعلومات والمعارف، بل مشاركات إيجابيًا في العملية التعليمية، كما أن المناهج القائمة على المهارات الحياتية تقوم على التقريب بين المواقف الحياتية اليومية من جهة ومحتوى المادة التعليمية من جهة أخرى، وذلك في ضوء قدرات التلميذات وخبراتهن والفروق الفردية بينهن لتشمل كافة المجالات. فقد أكدت دراسة كل من آل عارم (٢٠١٢)، الخليل والباز (١٩٩٩)، حجازي (٢٠٠٦) على تضمين وإبراز المهارات الحياتية في المناهج، والإفادة من المهارات الحياتية وتوظيفها عند بناء الأنشطة وأسئلة التقويم في المقررات الدراسية؛ لأن تلك المهارات تعد من أهم المتطلبات لتنمية المهارات الحياتية لدى التلميذات.

ويُعد مقرر التربية الأسرية في المرحلة الابتدائية من المواد الدراسية التي يمكن الإفادة منها في تنمية المهارات الحياتية لدى التلميذات ، ويجعلهن أكثر قدرة على التفاعل مع الحياة اليومية، حيث تُعد هذه المرحلة خاصة ومهمة من مراحل التعليم، خاصة الصف السادس الابتدائي لما يمثله من مرحلة عمرية تتطلب تحقيق الحد الأدنى من المهارات الحياتية قبل الانتقال إلى المرحلة المتوسطة التي يزيد فيها اعتماد التلميذة على نفسها، وتمر بمواقف حياتية أكثر تنوعًا وعمقًا. وتأسيسًا على ما سبق، تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في التعرف على مدى مواءمة المهارات الحياتية المتضمنة في مقرر التربية الأسرية للصف السادس الابتدائي، بفصليه الدراسيين: الأول والثاني في طبعته ١٤٣٦هـ -٢٠١٥م، لوثيقة منهج التربية الأسرية بالمملكة العربية السعودية، من خلال المجالات الثلاثة الواردة في الوثيقة، هي: مجال الخبرات المعرفية، ومجال الخبرات المهارية، ومجال الخبرات الوجدانية. وعليه؛ تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤل التالي: **ما مدى مواءمة المهارات الحياتية في مقرر التربية الأسرية للصف السادس الابتدائي لوثيقة منهج التربية الأسرية بالمملكة العربية السعودية؟**

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى مواءمة المهارات الحياتية المتضمنة في مقرر التربية الأسرية للصف السادس الابتدائي لوثيقة منهج التربية الأسرية بالمملكة العربية السعودية، من

خلال المجالات الثلاثة الواردة في الوثيقة، وهي: مجال الخبرات المعرفية، ومجال الخبرات المهارية، ومجال الخبرات الوجدانية.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها في كونها:

١. تقدم تصوراً لقائمة بالمهارات الحياتية المتضمنة في مقرر التربية الأسرية للصف السادس الابتدائي.
٢. توجه مسؤولي ومطوري ومخططي مناهج التربية الأسرية للأنشطة التي تحتاج إلى تحسين وتطوير ، لضمان تضمين هذه المهارات الحياتية في هذه المناهج بما يتوافق مع وثيقة منهج التربية الأسرية في المملكة العربية السعودية.
٣. تتيح المجال أمام بحوث مستقبلية أخرى مماثلة حول تضمين المهارات الحياتية في منهج التربية الأسرية بشكل خاص، وللاهتمام بالمهارات الحياتية بشكل عام في مراحل التعليم العام.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية – موضوعيًا – على تحليل مقرر التربية الأسرية للصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية، في فصليه الدراسيين: الأول والثاني في طبعته ١٤٣٦هـ -٢٠١٥م.

بالإضافة إلى وثيقة منهج التربية الأسرية المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم لعام ٢٠٠٦م.

مصطلحات الدراسة:

١. **وثيقة منهج التربية الأسرية:** وتعرف بأنها: "الإطار المحدد الذي يشتمل على الخطوط العامة العريضة للمنهج المدرسي ، التي تهدف إلى توجيه عملية تأليف المواد التعليمية لتحقيق مستوى عال من الجودة وفقاً لمحتويات ومتطلبات الوثيقة" (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦م، ص١١).
٢. **التربية الأسرية:** وتشير إلى "العلم الذي يختص بدراسة الأسرة واحتياجاتها ومقوماتها على مستوى المنزل والبيئة والمجتمع بقصد النهوض بها إلى حياة عائلية أفضل" (الجمل، ٢٠١٣، ص١٩٣).

وتعرفها الباحثة **إجرائيًا** بأنها: مقرر التربية الأسرية للصف السادس الابتدائي، بفصليه الدراسيين: الأول والثاني، في طبعته ١٤٣٦هـ، ٢٠١٥م، والمعتمد من وزارة التعليم في السعودية، والذي يشتمل على عدة موضوعات ومجالات علمية مترابطة ومتداخلة تعكس في جملتها الحياة الأسرية، وتقدم المعارف والمعلومات والمهارات اللازمة لتهيئة التلميذات لحياة أسرية سعيدة.

٣. **المهارات الحياتية:** وتعرف بأنها: "مجموعة من السلوكيات والقدرات العقلية والاجتماعية والانفعالية التي تمكن الطلبة من القيام بسلوك تكيفي وإيجابي يجعلهم قادرين على التعامل الفعال مع متطلبات الحياة اليومية وتحدياتها، والمشاركة بفاعلية مع المحيط بما يواكب متطلبات العصر، وحاجات سوق العمل" (الحايك، ٢٠١٥، ص١٩١).

وتُعرفها الباحثة **إجرائيًا** بأنها: السلوكات التي تساعد التلميذة على تطبيق ما تم دراسته من معلومات ومهارات وقيم ؛ لتتكيف وتتعايش مع تغيرات الحياة اليومية، وهذه المهارات الحياتية تتعلق بالخبرات المعرفية، والمهارية، والوجدانية، الواردة في وثيقة ومقرر التربية الأسرية للصف السادس الابتدائي.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

المرحلة الابتدائية:

تعتبر المرحلة الابتدائية المرحلة الأساسية في بناء سلوكات وقيم المتعلم، حيث يكتسب كثير من المعارف والمهارات التي تشكل خصائص شخصيته في المستقبل ؛ لذا اهتمت المملكة العربية السعودية بالتعليم في هذه المرحلة. وظهر ذلك الاهتمام في صدور وثيقة التعليم من اللجنة العليا لسياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية عام ١٣٨٩هـ (١٩٧٠)، والتي نصت على أهداف المرحلة الابتدائية، حيث ركزت هذه الأهداف على: تعهد العقيدة الإسلامية، تنمية المهارات الأساسية المختلفة، وتعريفه بنعم الله عليه في نفسه وفي بيئته، وتربية ذوقه البديعي، وتعهد نشاطه الابتكاري، وتنمية تقدير العمل اليدوي لديه، وتوليد الرغبة في التزود من العلم والعمل النافع، وتدريبه على الاستفادة من أوقات فراغه، وإعداد المتعلم لما يلي هذه المرحلة من مراحل حياته (الحقيل، ٢٠١١).

ويؤكد زيدان والسلوم (١٩٨٥) على أن هذه الأهداف صيغت في مجموعة من الخبرات والمفاهيم والمهارات والعادات والاتجاهات والمعارف، وتعمل المدرسة الابتدائية على أن تجعل كل ذلك جزءًا من شخصية المتعلم ومقومًا لسلوكه وضابطًا لتصرفاته وموجهًا لطاقته الإنتاجية في نطاق نظم وتعاليم الشريعة الإسلامية.

ولتحقيق أهداف المرحلة الابتدائية، فإنه من الضروري توافر مجموعة من متطلبات النمو التي ينبغي أن يراعيها من يعمل في هذه المرحلة، حيث إن الوعي بهذه المتطلبات يساعد القائمين على العملية التربوية التعليمية في توجيه هذا النمو الوجهة الصحيحة (الزهراني، ٢٠٠٦). ويؤكد أبو لبدة (١٩٩٦) وإبراهيم (٢٠٠٩) أن هذه المتطلبات تعتبر إحدى الأسس المهمة التي يقوم عليها المنهج ؛ لأن معرفتها تُسهل على مصممي المنهج وعلى المعلم التعامل مع المتعلم بتقديم خبرات تتناسب مع قدراتهم العقلية والمهارية، إضافة إلى إكسابهم ما ينفعهم في حياتهم العلمية والعملية مع مراعاة حاجات المجتمع الذي يعيشون فيه.

وتتمثل أبرز متطلبات النمو في تعلم الكلام، والمهارات الجسمية والحركية اللازمة، والقدرة على التناسق الحركي والتآزر البصري واليدوي، من خلال الاعتماد على الحواس أكثر من العمليات العقلية. إضافة إلى ذلك، يزداد النمو اللغوي لدى المتعلم، فيميل إلى الجمل المركبة الطويلة، وتمتد من التعبير الشفوي إلى التحريري، كما يبدأ تكوين العلاقات مع الأقران، وتعلم قواعد الأمن والسلامة، وتعلم المهارات الرئيسة للقراءة والكتابة، وتنمية الخيال، وبناء اتجاهات صحية، وتكوين المفاهيم الخاصة بالحياة، وتعلم المشاركة في تحمل المسؤولية، وتعلم ضبط الانفعالات وضبط النفس، وإبداء مشاعر الحب والسرور، وانفعالات الغيرة والعناد والتحدي (الدمرداش، ٢٠٠١؛ الحقيل، ٢٠١١).

وإنطلاقًا من أهمية متطلبات النمو السابقة، فإنه يتعين على مخططي ومصممي المنهج المدرسي أن يوجهوا هذا المنهج ليكون مركزًا على أسس تحقق متطلبات النمو لدى المتعلمين، مثل: تنمية معارفهم عن ذاتهم وبيئتهم ومجتمعهم، تنمية مهاراتهم اللغوية، وتنمية القيم التي تحكم سلوكهم، واستخدام طرق التعليم والتعلم التي تعتمد على الخبرة المباشرة، واختيار أنشطة التعلم المتنوعة مع التركيز على الأنشطة التي تنمي روح العمل الجماعي، وتقديم مواقف وأنشطة تسمح بمزاولة الأنشطة الفنية والحركية مثل الأشغال اليدوية، وطرح موضوعات في المنهج المدرسي ذات صلة وثيقة بحاجاتهم واهتماماتهم وميولهم، وتركيز المنهج على قواعد الأمن والسلامة (سعادة وإبراهيم، ٢٠٠٨؛ زيتون، ٢٠١٠).

التربية الأسرية:

يهدف المشروع الشامل لتطوير المناهج بالمملكة العربية السعودية إلى تطوير العملية التعليمية، من خلال إعادة بناء المحور الأساسي منها ، وهو تطوير المناهج مستندًا إلى سياسة تعليمية واضحة تقوم على أسس الدين الإسلامي، وثوابت العقيدة، وملاءمة قيمنا الاجتماعية الموروثة بما فيها من تراث وثقافة عربية أصيلة.

ومن أهم مراحل المشروع، مرحلة إعداد وثيقة منهج التربية الأسرية والتي تشتمل على العناصر الرئيسة لبناء المناهج الدراسية للمواد التعليمية، وتهدف إلى مساعدة المسؤولين عن تخطيط وتصميم منهج متماسك متسلسل يقدم الأفكار والمهارات للتلميذات في المرحلة الابتدائية، وتكون مبنية على خبرات تراكمية ومتتابعة من سنة لأخرى ومن مرحلة لأخرى تجنبًا للتكرار وتعميقًا للمعارف والمفاهيم والمهارات والقيم والاتجاهات (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦).

وتنبع أهمية منهج التربية الأسرية كونه يسعى إلى إعداد التلميذة لتكون فتاةً فاعلةً في تكوين الأسرة المثالية، والذي سينعكس إيجابًا على تكوين المجتمع الصالح والرقي به إلى مصاف متقدمة، وذلك لأن الأسرة لها دور في إحداث التغيرات المرغوبة فيه وفي حياة أفراده عن طريق زيادة المصادر الاقتصادية، والصحية الوقائية، وتحقيق التوازن والتنظيم بين المواد والاحتياجات، ودعم العادات والاتجاهات والقيم الأسرية، في ضوء تقاليد المجتمع الإسلامي (الحلبي، ١٩٩٩). وتنبثق الأهداف العامة للتربية الأسرية من الأهداف العامة لسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، بحيث تلبي قدرات التلميذات، وميولهن، وحاجات البيئة، وإمكاناتهن. وقد نصت أهداف التربية الأسرية للمرحلة الابتدائية على : (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦، ص١٤٧):

١. استشعار قدرة الله في عظمة خلق الإنسان.
٢. ممارسة عادات غذائية صحية سليمة تفيدها في العناية بجسمها في أثناء الحيض.
٣. ممارسة تدابير الطوارئ والأمن وطريقة الوقاية من أخطار الكهرباء والحريق والاختناق.
٤. تنمية الروح الوطنية بالمحافظة على نظافة البيئة من الملوثات.
٥. المقارنة بين الإعلانات من حيث التأثير الصحي والنفسي والاقتصادي.
٦. التغلب على مشاعر الغضب والخجل وتتخذ القرار السليم لحل المشكلات.
٧. ممارسة الادخار من المصروف الشخصي لتحقيق الاحتياجات ومساعدة الآخرين.

٨. تنمية مهارات التعلم الذاتي والتعاوني في إعداد بعض الأصناف التي تقدم مع الشاي والقهوة.

وتتميز مقررات التربية الأسرية عن غيرها من المقررات الدراسية في درجة ارتباطها بواقع حياة الأفراد، التي تتمثل في سلسلة المواقف غير المحددة وغير واضحة المعالم، وذلك بعكس محتوى المقررات العلمية ذات المواقف الصريحة الواضحة المحددة، التي يمكن تناولها باستخدام قواعد منضبطة علميًا. نتيجة لذلك؛ إن محور اهتمام محتوى مقررات التربية الأسرية ينصب حول إزالة التباعد بين مواقف الحياة اليومية ومحتوى المقررات العلمية من خلال تنمية المهارات: الذهنية والاجتماعية والوجدانية والعملية لدى التلميذات لمواجهة مشكلات الحياة غير محددة الأبعاد والاستعانة في ذلك بقوانين العلم وعملياته وأساليبه وإنجازاته (عمران والجمل، ٢٠١٠).

المهارات الحياتية:

تُعد المهارات الحياتية مفهومًا جديدًا في عالم البحث والتربية، إلا إنها جزء من واقع الحياة اليومية ويمارسها أفراد المجتمع على نطاق واسع ؛ لذا فإنه من الأهمية تحديد هذه المهارات وتسميتها وتوظيفها منهجيًا. وهذه المهارات هي التي تكتسبها التلميذة للتعايش مع مجتمعها والتأثير فيه، بما ينمي تكامل شخصيتها ونموها وتقديرها لذاتها وصحتها النفسية وعلاقاتها الاجتماعية (يوسف، ٢٠١٥).

وتتعدد تعريفات المهارات الحياتية نظرًا لاختلاف الفلسفة التي تقوم عليها المجتمعات وثقافة أفرادها. وبشكل عام تعرف المهارات الحياتية بأنها مجموعة من المهارات المرتبطة بالبيئة التي يعيش فيها الفرد وما تتضمنه من معارف واتجاهات وقيم يتعلمها الفرد بصورة مقصودة، بهدف بناء الشخصية المتكاملة التي تمكن من تحمل المسؤولية والتفاعل مع مقتضيات الحياة اليومية (عبدالمعطي ومصطفى، ٢٠٠٨). ومن زاوية أخرى، فقد ربط منسي وبخيت (٢٠١١) المهارات الحياتية بثلاثة مجالات، وهي: الأداءات والاختيارات الشخصية التي تعمل على زيادة الاحساس بالرضا عن الذات وتحقيق الأهداف ، والقدرة المعرفية والحسية، والعمليات والإجراءات اللازمة لحل مشكلة أو مواجهة تحدٍ في الحياة. ويشير يوسف (٢٠١٥) إلى أن المهارات الحياتية عبارة عن مجموعة من المهارات الضرورية في حياة الفرد، والتي ينبغي أن يمارسها بنفسه، حيث إنها تلبي حاجاته بصورة متكاملة لبناء الشخصية بناءً متكاملًا ومتوازنًا بدنيًا وعقليًا واجتماعيًا وروحيًا.

إن أهمية المهارات الحياتية تظهر في تمكينها المتعلم من إدارة حياته بطريقة ناجحة لمواجهة عديد من المسؤوليات، كما تمكنه من التفاعل الجيد مع أفراد مجتمعه. فهذه المهارات تعمل على (عبدالمعطي ومصطفى، ٢٠٠٨):

١. تحقيق التكامل بين المدرسة والمجتمع من خلال ربط حاجات المتعلمين بما يلبي احتياجات مواقف الحياة في المجتمع.
٢. إتاحة الفرص أمام المتعلمين للتكيف والتفاعل بفاعلية مع المتغيرات المتلاحقة في المجتمع المحلي والعالمي.
٣. إكساب المعلم الخبرات المباشرة ومهارات التواصل والتفاعل مع المتعلمين.
٤. جعل التعلم ذا معنى وتوفر الإثارة والتشويق للعملية التعليمية ؛ نظرًا لارتباطها بواقع وحاجات المتعلمين وملامستها لمشكلات المجتمع والرغبة في حلها.
٥. تنمية قدرة المتعلمين في القدرة على مواجهة مواقف الحياة المختلفة والتغلب على المشكلات الحياتية والتعامل معها بحكمه.

إن ممارسة المتعلم لمهارة حياتية معينة – بغض النظر عن نوعها ومستواها، ودرجة التمكن منها -تعتمد على مدى ترابط مجالات تعلم هذه المهارة. ونظرًا لتنوع تصنيفات المهارات الحياتية، فقد كان من الأهمية أن تتعدد مجالات تعلمها لتحقق الغرض منها، حيث إن المهارة تشمل عند تعلمها ثلاثة جوانب (منسي وبخيت، ٢٠١١؛ يوسف، ٢٠١٥) وهي:

١. الجانب المعرفي: عندما يتعلم المتعلم مهارة ما، فلا بد أن يكون ملمًا بجميع الجوانب المعرفية المتصلة بهذه المهارة، وإذا لم يتوافر ذلك، فإنه لا يستطيع أن يؤديها بدقة، حتى وإن كان يمتلك قدرة جسمانية لأدائها، وهذا يرجع إلى أن أول مستويات تعلم المهارة هو الإدراك، وهو يدخل ضمن العمليات العقلية ، وبالتالي فالمهارة لا تُعد نشاطًا حركيًا فقط.
٢. الجانب المهاري: بعد اكتساب الجوانب المعرفية للمهارة الحياتية، ينتقل المتعلم إلى مرحلة كيفية أداء هذه المهارات الحياتية بطريقة عملية. وهذا الجانب غالبًا ما يتعلق بالأنشطة الحركية.
٣. الجانب الانفعالي: ويعد من أهم محددات السلوك الإنساني، ومن جوانب التعلم الأساسية التي لا يمكن إهمالها، حيث يتعلق هذا الجانب بالاتجاهات، والتقدير، والقيم، والوجدانيات.

ولما كانت فلسفات وثقافات المجتمعات تأخذ أنماطًا وأشكالًا متعددة ومختلفة، فإن هذا أدى إلى تباين وتعدد المهارات الحياتية اللازمة لمسايرتها. ومن هنا تعددت تصنيفات المهارات الحياتية، إلا أن أبرز ما أشارت له العديد من الأدبيات ما يلي: المهارات الاجتماعية، والمعرفية، والتحكم الذاتي، والمجاراة الانفعالية، المهارات التبادلية الشخصية (عبدالمعطي ومصطفى، ٢٠٠٨)، في حين صنفها منسي وبخيت (٢٠١١) إلى: المهارات القومية أو الوطنية، إدارة الأمور الشخصية، وإدارة الموارد المالية، مهارات التوظيف والعمل، وإدارة المنزل، والدراسة والاستذكار، والمهارات اليدوية. وقد صنف لوبانقا (Lubanga, 2011) ويوسف (٢٠١٥) المهارات إلى: مهارات التعامل مع العواطف، الاتصال والتواصل، حل المشكلات، اتخاذ القرار، والتفكير الناقد، والتعامل مع الضغوطات، مهارات صحية، والتوعية الغذائية، وإدارة الوقت، الثقة النفس والوعي بالذات، والتعامل مع الآخرين، والتفكير الإبداعي.

مما سبق يتضح أن المهارات الحياتية هي مهارات مركبة تحتاج إلى عدد من المهارات الفرعية التي تتضمن المجالات المعرفية والمهارية والإنفعالية، وذلك لضمان اتقان هذه المهارات. وعليه؛ إن المناهج القائمة على المهارات الحياتية يجب أن تقوم على التقريب بين المواقف الحياتية اليومية من جهة ومحتوى المادة التعليمية من جهة أخرى، وذلك في ضوء قدرات المتعلمين وخبراتهم والفروق الفردية بينهم لتشمل كافة المجالات (الحايك، ٢٠١٠)، مما يمكنهم من التكيف على نحو إيجابي في محيطهم الأسري والاجتماعي ، ويجعلهم قادرين على التعامل مع متطلبات الحياة اليومية (أبو حجر، ٢٠١١؛ وست، West, 2014).

الدراسات السابقة:

تكتسب المهارات الحياتية أهمية خاصة، كونها تساعد على تشكيل وصقل شخصية المتعلم وإعداده لمواجهة تحديات العصر ومشكلات الحياة اليومية ؛ ليكون فردًا مبدعًا ومنتجًا وفاعلًا ، وقادرًا على التنمية والتطوير، وإحداث التغيير في مجتمعه. وأكدت عديد من الدراسات أهمية تضمين المهارات الحياتية وإبرازها ضمن المنهج في جميع المراحل الدراسية وخاصة في مناهج المرحلة الابتدائية كونها أساس العملية التعليمية.

وقد أجرى عبدالله (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى التعرف على المهارات الحياتية الواجب توافرها في مناهج الدراسات الاجتماعية، ووضع تصور مقترح لبرنامج في الأنشطة المصاحبة لتلك المناهج بهدف تنمية المهارات الحياتية، حيث طبقت الدراسة على عينة من تلاميذ الصف

الرابع الابتدائي في مصر. وقد توصلت الدراسة إلى إن المهارات الحياتية ذات الصلة بمناهج الدراسات الاجتماعية تمثلت في ثلاثة مجالات رئيسة، وهي المهارات: الاجتماعية، والعقلية، والنفس حركية، كما أشارت النتائج إلى أن المهارات الحياتية متجددة ومتطورة على الدوام، الأمر الذي يحتم ضرورة تطوير المناهج التعليمية بصفة مستمرة، مع الحاجة إلى ممارسة الأنشطة داخل حجرات الدراسة وخارجها، بحيث تتضمن المعارف والمفاهيم والقيم والاتجاهات والمهارات التي ترتبط بحياة التلاميذ ويستخدم فيها مداخل وأساليب تدريس متنوعة.

وقام عطية (٢٠٠٧) بدراسة هدفت إلى التعرف على المهارات الحياتية التي يجب تنميتها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، من خلال تطبيق تصور مقترح لوحدة تعليمية قائمة على النشاط في الدراسات الاجتماعية لتنمية المهارات الحياتية، حيث طبقت الدراسة على عينة بلغت (٤٠) تلميذًا وتلميذةً مقسمة بالتساوي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية من تلاميذ الصف الرابع في مصر. وقد توصلت الدراسة إلى تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية في مهارات التفاعل والاتصال مع الآخرين، حسن استخدام الموارد، اتخاذ القرار، وذلك يعزى إلى تطبيق التصور المقترح. وقد أوصت الدراسة بالاهتمام بتنمية المهارات الحياتية في تدريس الدراسات الاجتماعية، والاهتمام بتضمينها بشكل يرتبط بالواقع الحياتي في مناهج الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية والاعدادية.

وهدفت دراسة الزيداننين (٢٠٠٩) إلى تحديد مفاهيم التربية الأسرية اللازم تضمينها في المناهج والكتب المدرسية، ودرجة توافر وأهمية تضمين هذه المفاهيم في الكتب المدرسية للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى من وجهة نظر المعلمين في الإمارات. وقد توصلت الدراسة إلى تحديد قائمة بمفاهيم التربية الأسرية تكونت من (٥٧) مفهومًا، حيث كانت مفاهيم التربية الأسرية المتعلقة بتنشئة الأطفال في ضوء التربية الإسلامية ، والمحافظة على البيئة الأعلى تكرارًا في الكتب المدرسية. وقد أوصت الدراسة بالاستفادة من قائمة مفاهيم التربية الأسرية الواردة في تدريس الأطفال.

وفي ذات السياق، فقد هدفت دراسة سليمان وقاسم (٢٠١٠) إلى التعرف على مدى تضمين المهارات الحياتية في مادة الدراسات الاجتماعية للصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، والكشف عن مستوى تتابعها في هذه الصفوف، وكيفية توزع مظاهرها

السلوكية. حيث طبقت الدراسة على عينة من مقررات الدراسات الاجتماعية في الصفوف الثلاثة الأولى في سورية. وقد توصلت الدراسة إلى أن نسبة المهارات الحياتية في الصفوف الثلاثة قد بلغت (٤٧.٤٣٪)، حيث جاءت مهارة اتخاذ القرار في المرتبة الأولى بنسبة (٣٧.٠٩٪)، وتلاها مهارة حل المشكلات بنسبة (٢٨.١٦٪)، بينما حصلت مهارة الحوار على نسبة (١١.٧٣٪). وقد أوصت الدراسة بإعادة النظر في محتويات مادة الدراسات الاجتماعية للصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي بما يساعد على تمثيل المهارات الحياتية بطريقة منظمة ومتوازنة، والاهتمام بقائمة المهارات الحياتية المقترحة في عمليات بناء مادة الدراسات الاجتماعية للصفوف الثلاثة، وإجراء عملية متابعة وتحليل مستمرين لها.

وقام سومانسي (Samanci, 2010) بدراسة هدفت إلى مسح آراء المعلمين حول تنمية المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ، حيث طبقت هذه الدراسة على عينة بلغت (٥٤) من معلمي المدارس الابتدائية في تركيا. وقد أسفرت نتائج الدراسة أن هناك أربعة عوامل رئيسة تؤدي دورًا مهمًا في تنمية المهارات الاجتماعية للتلاميذ في المدارس الابتدائية، وهي: المدرسة والأسرة والبيئة والخصائص الشخصية الفردية للتلاميذ. وقد أوصت الدراسة بضرورة دعم الأسرة للمهارات الاجتماعية والعاطفية، جنبًا إلى المستوى الأكاديمي الذي يسمح بطرح أفكارهم، والتعبير عن مشاعرهم، والتعامل مع السلوكات غير المرغوب فيها وتطوير السلوكات التي تسمح للتفاعل الاجتماعي الإيجابي.

وفي السياق نفسه، أجرى آل عارم (٢٠١٢) دراسة للكشف عن فاعلية برنامج قائم على الأنشطة الصفية المرتبطة بمنهج التربية الاجتماعية والوطنية في تنمية بعض المهارات الحياتية البيئية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدينة أبها، حيث طبقت الدراسة على عينة بلغت (٢٨) تلميذًا للمجموعة الضابطة، و(٢٩) تلميذًا للمجموعة التجريبية. وقد أوصت الدراسة بأهمية بناء خريطة للمهارات الحياتية الواجب توافرها في مناهج التعليم الابتدائي ، وتضمين تلك المهارات بصورة تؤكد على مراعاة التوازن بين الجوانب المفاهيمية المعرفية والجوانب التطبيقية الوظيفية.

وهدفت دراسة ناير ونقانق (Nair & Ngang, 2012) إلى استطلاع آراء أولياء الأمور والمعلمين حول مهارات التفكير وحل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وتحديد مقترحاتهم لتعزيز تلك المهارات. وطبقت هذه الدراسة على عينة بلغت (٣٠٢) من أولياء الأمور،

و(١٠٤) من المعلمين، في ولاية كيدا شمال ماليزيا. وقد أسفرت نتائج الدراسة أن آراء أولياء الأمور والمعلمين أبرزت أهمية مهارات التفكير وحل المشكلات للتلاميذ لما لها من دور فاعل في حياتهم اليومية ومواجهة التحديات في المستقبل. نتيجة لذلك، أوصت الدراسة بأهمية تشجيع المشاركة الفعالة للتلاميذ في الأنشطة المصاحبة للمناهج الدراسية لتعزيز تلك المهارات، وتدريب المعلمين على ممارسة هذه المهارات، إضافة إلى أهمية مشاركة أولياء الأمور لأبنائهم التلاميذ في ممارسة تلك المهارات.

وفي ذات السياق، فقد هدفت دراسة مورسب وكيكل (Muursepp & Kikkull, 2014) إلى التعرف على أهمية المهارات اليدوية للتلاميذ في سن تسعة واثني عشر عامًا. وطبقت هذه الدراسة على عينة بلغت (٢٠٠) تلميذًا ، في استونيا. وقد أسفرت نتائج الدراسة أن أبرز المهارات اليدوية (البناء، الطبخ، وإصلاح الأشياء) لما لها من ارتباط وثيق بحياة التلاميذ، حيث أن التلاميذ يقومون بممارستها بأنفسهم. وقد أوصت الدراسة بضرورة توفير المواد والأدوات اللازمة للمعلمين لتمكنهم من تنفيذ أنشطة الدروس اليدوية، والتأكيد على المعلمين في الابتدائي بأن المهارات اليدوية هي أساس تعلم التلاميذ في المدرسة، وكذلك على الباحثين ومطوري المناهج وقيادات المدارس بأن تطوير المهارات اليدوية جزء من التنمية الشاملة لا يمكن أن تترك دون اهتمام ورعاية في مناهج المرحلة الابتدائية.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال الاستطلاع المتأني للدراسات السابقة والأدبيات التربوية، وتناولها بالعرض والتحليل في مجال المهارات الحياتية على اختلاف أهدافها والتساؤلات التي أجابت عنها، يتضح أن تلك الدراسات أبرزت معظم المهارات الحياتية التي ينبغي تضمينها في المناهج وأنشطتها، حيث صُنفت المهارات الحياتية إلى مهارات: الاتصال، وقيادة التغيير، وحل المشكلات الحياتية والوعي بمراحل حل المشكلة، والحوار، واتخاذ القرار، والمهارات البيئية والغذائية والصحية والوقائية، في حين أبرزت بعض الدراسات ومفاهيم التربية الأسرية من منظور مختلف.

وظهر جليًا اتفاق الدراسات -على اختلاف أهدافها ومتغيراتها -على أن هناك اهتمامًا عالميًا ومحليًا بتضمين المهارات الحياتية في المناهج، وذلك كونها تساعد على تحسين نوعية التعليم وزيادة فاعليته، مما ينعكس إيجابًا على المخرجات التعليمية وشخصية المتعلمين

الفاعلة في المجتمع. إضافة إلى ذلك، اتفقت الدراسات على ضرورة تدريب المعلمين على المهارات الحياتية المتضمنة، وإعداد أدلة تتناول مداخل وأساليب تدريس تسهم في تنمية المهارات الحياتية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

تم استخدام المنهج الوصفي من خلال وصف ظاهرة معاصرة بقصد تفسيرها (العساف، ٢٠١٠)، حيث تم توظيف أسلوب تحليل المحتوى لتحليل المحتوى بشكل موضوعي منظم وكمي محتوى الاتصالات (أبو علام، ٢٠٠٩). ونظرًا لأن هذه الدراسة تستهدف تحليل محتوى مقرر التربية الأسرية للصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية بفصليه الدراسيين: الأول والثاني في طبعته ١٤٣٦هـ -٢٠١٥م ومدى تضمينه للمهارات الحياتية، فإن المنهج الوصفي أسلوب تحليل المحتوى هو الأنسب لتحقيق هدفها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة وعينتها من جميع موضوعات مقرر التربية الأسرية للصف السادس في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، بفصليه الدراسيين: الأول والثاني في طبعته ١٤٣٦هـ -٢٠١٥م، حيث بلغ العدد الكلي للموضوعات (٢٠) موضوعًا، وعدد الصفحات (٢٢٨) صفحة لكامل المقرر، كما يوضح الجدول (١).

جدول (١) وصف مجتمع وعينة الدراسة

الفصل الدراسي	عدد الموضوعات	عدد صفحات التحليل
الأول	١٠	١١٤
الثاني	١٠	١١٤

أداة الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة، قامت الباحثة ببناء أداة تحليل لمقرر التربية الأسرية للصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية بفصليه الدراسيين: الأول والثاني في طبعته ١٤٣٦هـ -٢٠١٥م، وذلك استنادًا إلى وثيقة منهج التربية الأسرية المعتمدة من قبل وزارة التعليم.

وللتحقق من صدق أداة الدراسة عرضت الباحثة الأداة بصورتها الأولية التي تكونت من (٣) مجالات و(٧٨) عبارة، على مجموعة من المحكمين المتخصصين، حيث بلغ عددهم (١٥) محكمًا، وذلك لتحكيمها وإبداء آرائهم وملحوظاتهم حولها ببيان ارتباط المهارة بالمجال، ووضوح الصياغة، حيث تم الأخذ بجميع التعديلات التي أثرى بها المحكمون الأداة، حتى وصلت إلى الصورة النهائية، وبلغ عدد عباراتها (٧٨) عبارة، مصنفة تحت (٣) مجالات رئيسة، وهي: مجال الخبرات المعرفية (٢٢) عبارة، ومجال الخبرات المهارية (٣٥) عبارة، ومجال الخبرات الوجدانية (٢١) عبارة.

ولحساب الثبات لأداة الدراسة، قامت الباحثة باستخدام معادلة هولستي (Holisti) على جزء من العينة الأصلية، وذلك نظرًا لصغر مجتمع الدراسة وعينتها ، وعدم وجود عينة مماثلة. ومن ثم التحليل من قبل الباحثة، ومحللة أخرى، حيث اتبعت المحللتان إجراءات موحدة في أسلوب التحليل، وبعد ذلك طبقت الباحثة معادلة هولستي، حيث بلغت نسبة الاتفاق بين المحللتين في مجال الخبرات المعرفية (٩١٪)، ومجال الخبرات المهارية (٩٣٪)، ومجال الخبرات الوجدانية (٩٥٪)، كما بلغت نسبة الاتفاق الكلية على الأداة ككل (٩٧٪)، وتعد هذه النسب مرتفعة ومناسبة للتطبيق.

إجراءات وخطوات التحليل:

تختلف أهداف التحليل وأنواعه باختلاف طبيعة المحتوى المراد تحليله؛ ولطبيعة الهدف الرئيس من الدراسة الحالية فقد تم تحديد الهدف الأساسي من التحليل والذي تمثل في تحليل محتوى مقرر التربية الأسرية للصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية ومدى تضمينه للمهارات الحياتية، انطلاقًا من وثيقة منهج التربية الأسرية المعتمدة من قبل وزارة التعليم. بعد التحقق من صدق أداة التحليل وثباتها، تم تحليل مقرر التربية الأسرية، وذلك رغبة في الوصول إلى أفضل النتائج وأدقها، حيث سارت عملية التحليل وفق الخطوات الآتية:

١. وحدة التحليل: تم تحديد وحدة التحليل بـــ"وحدة الموضوع أو الفكرة"، وهي الوحدة الدراسية بما تحتويه من العناوين الرئيسة، والعناوين الفرعية، وأهداف الوحدة، والفقرات، والأسئلة، وخرائط المفاهيم، والأنشطة، والمعلومات الإثرائية، والصور، والرسومات الكرتونية، والمفاهيم الرئيسة، والتطبيقات العامة، ومفاتيح الكتاب

وتشمل (تطبيقات من الحياة، من حولنا، نشاط، فائدة، فكري، انتبهي، هل تعلمين، ملاحظة، تذكري، أتعلم وأتسلى).

٢. فئة التحليل: تمثلت فئة التحليل بجميع المهارات الحياتية الموجودة في عبارات أداة التحليل.

٣. قراءة موضوعات مقرر التربية الأسرية قراءة أولية عامة وفاحصة لكل موضوع، بهدف التعرف على ما يتضمنه من أفكار ومفاهيم ومهارات.

٤. قراءة ثانية متأنية لكل موضوع على حده، قراءة متأنية ودقيقة بهدف استخراج المهارات الواردة فيه، ومن ثم إعطاء تقدير لكل مهارة، بحيث أعطي التقدير (١) عند توفر المهارة والتقدير (٠) عند عدم توفر المهارة، سواء كان ذلك ضمنيًا أو صريحاً وبالاعتماد على وحدة التحليل، ووضع التقدير المناسب في المجال المخصص لذلك.

٥. تفريغ نتائج التحليل ، وذلك بحساب تكرارات كل عبارة في جداول تم تصميمها لهذا الغرض.

٦. إجراء المعالجة الإحصائية المناسبة واستخراج النتائج وتفسيرها والتعليق عليها.

٧. حساب الوزن النسبي للمهارات الحياتية في وثيقة منهج التربية الأسرية، كما يوضح الجدول (٢).

جدول (٢): المهارات الحياتية وأوزانها النسبية في وثيقة منهج التربية الأسرية

م	المجال	عدد المهارات	الوزن النسبي
١	الخبرات المعرفية	٢٢	%٢٨.٢٠
٢	الخبرات المهارية	٣٥	%٤٤.٨٧
٣	الخبرات الوجدانية	٢١	%٢٦.٩٣
المجموع		٧٨	%١٠٠

تم استنتاج الجدول (٢) من وثيقة منهج التربية الأسرية المعتمدة من قبل وزارة التعليم، وذلك من خلال حساب الوزن النسبي لكل مجال من المجالات الثلاثة الواردة في الوثيقة، وهي: مجال الخبرات المعرفية، والمهارية، والوجدانية، ويبلغ عدد مهارات هذه المجالات (٧٨) مهارة موزعة على (١٠) وحدات.

ويتضح من الجدول (٢) أن مجال الخبرات المهارية حصل على الترتيب الأول بنسبة (٤٤.٨٧٪)، وتلاه مجال الخبرات المعرفية بنسبة (٢٨.٢٠٪)، بينما حصل على الترتيب الأخير مجال الخبرات الوجدانية، وبنسبة (٢٦.٩٣٪).

المعالجات والأساليب الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخدام حساب التكرارات والنسب المئوية والترتيب لعبارات كل مجال لإبراز أهم النتائج ومناقشتها، كما تم استخدام معادلة هولستي (Holisti) لحساب ثبات أداة التحليل.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نص سؤال الدراسة على: **ما مدى مواءمة المهارات الحياتية في مقرر التربية الأسرية للصف السادس الابتدائي لوثيقة منهج التربية الأسرية بالمملكة العربية السعودية؟** وللإجابة عن هذا السؤال، تم تحليل المهارات الحياتية المتضمنة في مقرر التربية الأسرية للصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية من خلال حساب التكرارات، والنسب المئوية، ومن ثم مقارنتها بما جاء في وثيقة منهج التربية الأسرية. ويوضح الجدول (٣) نتائج تحليل المهارات الحياتية المتضمنة في مقرر التربية الأسرية للصف السادس الابتدائي مقارنة بما جاء في وثيقة منهج التربية الأسرية.

جدول (٣): مقارنة بين مجالات وثيقة منهج التربية الأسرية ومقرره

م	المجال	وثيقة منهج التربية الأسرية	مقرر التربية الأسرية
١	الخبرات المعرفية	%٢٨.٢٠	%٦٣.٤٢
٢	الخبرات المهارية	%٤٤.٨٧	%٩.٠٣
٣	الخبرات الوجدانية	%٢٦.٩٣	%٢٧.٥٥

وبمقارنة النتائج الواردة في الجدول (٣)، يتضح وجود تباين في نسب تضمين مجالات المهارات الحياتية بين وثيقة المنهج ومقرر التربية الأسرية، حيث يظهر التركيز -بشكل عام -على الخبرات المعرفية في مقرر التربية الأسرية بنسبة (٦٣.٤٢٪)، في حين كانت نسبتها (٢٨.٢٠٪) في وثيقة المنهج. ويتضح -أيضًا -أن الخبرات المهارية كانت الأقل تضمينًا في

مقرر التربية الأسرية بنسبة (٩.٠٣٪)، بينما كانت الأعلى في وثيقة المنهج بنسبة (٤٤.٨٧٪). وأخيرًا، ظهر جليًا أن هناك تقاربًا في نسب تضمين المهارات الحياتية في المجال الوجداني بين الوثيقة والمقرر بنسب (٢٦.٩٣٪) و (٢٧.٥٥٪) على التوالي. وفيما يلي تفصيل لنتائج ومناقشة هذه المجالات الثلاثة.

أولًا: مجال الخبرات المعرفية:

يبين الجدول (٤) نتائج المهارات الحياتية المتضمنة في مقرر التربية الأسرية للصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية المتعلقة بمجال الخبرات المعرفية، وتكراراتها، ونسبها المئوية، وترتيبها.

توضح نتائج هذا المجال أن المهارات الحياتية المتضمنة في مقرر التربية الأسرية بلغت نسبتها (٦٣.٤٢٪)، حيث جاءت في المرتبة الأولى، مما يشير إلى أن المقرر يركز بدرجة عالية على المهارات الحياتية في مجال الخبرات المعرفية. وقد انحصرت نتائج المهارات الحياتية لهذا المجال بين (٠.٧٥٪ -١٢.٣٦٪). وقد أظهرت النتائج أن هذه المهارات جاءت بنسب متباينة، فعلى سبيل المثال: حصلت مهارات السلامة في المنزل، والنفايات وأخطارها، اللباس والعادات والتقاليد، والتعامل مع المشكلات الاجتماعية، على أعلى التكرارات بلغت (٣٣، ٣٣، ٢٥، ٢٠) على التوالي. وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى مناسبة هذه المهارات لخصائص المرحلة العمرية للتلميذات، ولتعرضهن المباشر والمستمر لها في حياتهم اليومية، كما تعتبر المرحلة الابتدائية مرحلة تأسيس لما بعدها من مراحل التعليم، حيث من الأهمية بناء بنية معرفية قوية لهذه المهارات. إضافة إلى ذلك، أظهرت النتائج أن مهارات التطبيقات المتنوعة على غرز الخياطة، ومخاطرها، والتعرف على خطوات تجهيز الحلوى حصلت على التكرار الأقل وبلغت (٢، ٣، ٤) على التوالي. وترجع الباحثة هذه النتائج إلى أن حاجة التلميذات لها قليلة في هذه المرحلة، وأن ما يحتجنَّه هو تزويدهن بالمعارف العامة والبسيطة تمهيدًا لما سيتعلمنَّه في المرحلة الدراسية القادمة.

جدول (٤): التكرارات والنسب المئوية والترتيب لنتائج مجال الخبرات المعرفية

م	المهارة الحياتية	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
١	أهمية الأنشطة البدنية للفتيات في مرحلة البلوغ.	٤	%١.٥	١٣
٢	الوضع الصحيح للقامة في أثناء الوقوف والمشي والجلوس والنوم.	٧	%٢.٦٢	١١
٣	العناية بالبشرة من خلال الغذاء والنظافة.	١٣	%٤.٩	٦
٤	الاستعداد للطوارئ (مثل: حقيبة الإسعافات الأولية، أرقام الطوارئ).	٩	%٣.٣٧	٩
٥	السلامة في المنزل (مثل: حوادث الكهرباء، الحريق، السقوط، الاختناق).	٣٣	%١٢.٣٦	١
٦	النفايات، وأخطارها، والطرق السليمة للتخلص منها.	٣٣	%١٢.٣٦	١
٧	التسمم الغذائي، ومسبباته، وأعراضه، وسبل الوقاية والعلاج.	١٤	%٥.٢٤	٥
٨	أثر الإعلانات التجارية على المستهلك.	٨	%٣	١٠
٩	الملبس من حيث أحكام الإسلام، والعادات والتقاليد، والسن، وقوام الجسم، وغرض الاستعمال.	٢٥	%٩.٣٦	٢
١٠	التعامل مع المشكلات الاجتماعية (مثل: حل المشكلات الذاتية، والتعامل مع مشاعر الغضب والخجل).	٢٠	%٧.٥	٣
١١	الإنفاق في المصروفات.	٧	%٢.٦٢	١١
١٢	ادخار في المصروفات.	١٢	%٤.٥	٧
١٣	التعرف على خطوات تحضير القهوة، مع ما يرافقها من التمور وبعض أصناف الحلوى.	١٠	%٣.٧٥	٨
١٤	التعرف على خطوات تحضير الشاي، مع ما يرافقه من بعض أطباق الكعك.	١٨	%٦.٧٤	٤
١٥	التعرف على خطوات تجهيز بعض الأصناف البسيطة من الحلوى (مثل: المهلبية والكريمة الباردة).	٤	%١.٥	١٣
١٦	التعرف على أدوات الخياطة.	٥	%١.٨٧	١٢
١٧	التعرف على مخاطر الخياطة.	٣	%١.١٢	١٤
١٨	التعرف على خطوات عمل غرزة السراجة.	٨	%٣	١٠
١٩	التعرف على خطوات عمل غرزة الشلالة.	٧	%٢.٦٢	١١
٢٠	التعرف على خطوات عمل غرزة الكفافة.	١٣	%٤.٩	٦
٢١	التعرف على خطوات عمل غرزة المكينة اليدوية.	١٢	%٤.٥	٧
٢٢	بعض التطبيقات المتنوعة على غرز الخياطة.	٢	%٠.٧٥	١٥

ثانيًا: مجال الخبرات الوجدانية:

يبين الجدول (٥) نتائج المهارات الحياتية المتضمنة في مقرر التربية الأسرية للصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية المتعلقة في مجال الخبرات الوجدانية، وتكراراتها، ونسبها المئوية، وترتيبها.

جدول (٥): التكرارات والنسب المئوية والترتيب لنتائج مجال الخبرات الوجدانية

م	المهارة الحياتية	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
٢٣	التأمل في قدرة الله من خلال مراحل نمو الإنسان.	٢	%١.٧٢	١٠
٢٤	إدراك أهمية تناول الغذاء الصحي عند الدورة الشهرية.	٥	%٤.٣١	٧
٢٥	المحافظة على صحة وجمال البشرة.	٨	%٦.٩	٤
٢٦	إدراك أهمية تطبيق قواعد السلامة عند استخدام الكهرباء.	٤	%٣.٤٥	٨
٢٧	الحذر من مسببات حوادث السقوط.	٢	%١.٧٢	١٠
٢٨	ضرورة توخي الحذر عند حدوث الحرائق والاختناق.	٦	%٥.١٧	٦
٢٩	الحرص والاستعداد لأي طارئ في توفير لأدوات السلامة اللازمة في المنزل.	٣	%٢.٦	٩
٣٠	المحافظة على نظافة البيئة.	١١	%٩.٤٨	١
٣١	تقدير التصرف السليم في التخلص من بقايا النفايات.	١٠	%٨.٦٢	٢
٣٢	إدراك أهمية المفاهيم والعادات الصحية المتعلقة بالتسمم الغذائي.	٧	%٦.٠٣	٥
٣٣	الحكم على الإعلانات التجارية الموجودة في المجتمع.	٧	%٦.٠٣	٥
٣٤	المحافظة على ارتداء اللباس المحتشم.	٨	%٦.٩	٤
٣٥	الحرص على اختيار الملابس المناسبة للعمر، ولون البشرة، وقوام الجسم، وغرض الاستعمال.	١٠	%٨.٦٢	٢
٣٦	حسن اختيار الحل الأمثل للمشكلات الشخصية.	٢	%١.٧٢	١٠
٣٧	السيطرة على المشاعر عند الشعور بالخجل أو الغضب.	٧	%٦.٠٣	٥
٣٨	فن التعامل مع الآخرين عند الشعور بالخجل أو الغضب.	٤	%٣.٤٥	٨
٣٩	إبداء الرغبة في الادخار من المصروف اليومي لتحقيق الأهداف الخاصة بها ومساعدة الآخرين.	٩	%٧.٧٦	٣
٤٠	الرغبة في المشاركة في المناسبات الاجتماعية.	٠	٠	١١
٤١	تقدير أهمية العمل اليدوي في صنع الطعام.	٤	%٣.٤٥	٨
٤٢	الاهتمام باستقبال الضيوف وإكرامهم.	٤	%٣.٤٥	٨
٤٣	الحرص على إتقان العمل لإخراجه في أحسن صورة.	٣	%٢.٦	٩

تبين نتائج هذا المجال أن المهارات الحياتية المتضمنة في مقرر التربية الأسرية بلغت نسبتها (٢٧.٥٥٪)، حيث جاءت في المرتبة الثانية، مما يشير إلى أن المقرر يركز بدرجة متوسطة على المهارات الحياتية لهذا المجال، حيث أوضحت النتائج أن مهارات هذا المجال انحصرت نسبها المئوية بين (١.٧٢٪ -٩.٤٨٪). وقد أظهرت النتائج أن هذه المهارات جاءت بنسب متباينة. وعلى سبيل المثال، فقد حصلت مهارات المحافظة على نظافة البيئة، والتخلص من النفايات، واختيار اللباس المناسب، والادخار من المصروف اليومي، على أعلى التكرارات، حيث بلغت (١١، ١٠، ١٠، ٩) على التوالي. وترى الباحثة أن هذه النتائج طبيعية، وذلك لمناسبتها لطبيعة موضوعات مقرر التربية الأسرية، وحاجة التلميذات لها كونها من المهارات العملية المهمة في تعاملهن مع مواقف الحياة اليومية. إضافة إلى أهمية غرس هذه المهارات الوجدانية لديهن في هذه المرحلة. لذلك؛ كان التركيز على تلك المهارات من الناحية الوجدانية أمرًا منطقيًا وخاصة في هذه المرحلة الدراسية. وتوضح النتائج -أيضًا -أن مهارات تأمل قدرة الله في مراحل النمو، والحذر من مسببات حوادث السقوط، والتعامل مع المشكلات الشخصية، وحسن اختيار الحل الأمثل للمشكلات الشخصية حصلت على التكرار الأقل، بواقع تكرارين لكل منها، بينما لم تتكرر مهارة المشاركة بالمناسبات الاجتماعية من بين مهارات المجال الوجداني. وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى أن مثل هذه المهارات يصعب قياسها في هذه المرحلة العمرية لعدم النضج الكافي للتلميذات.

ثالثًا: مجال الخبرات المهارية:

يبين الجدول (٦) نتائج المهارات الحياتية المتضمنة في مقرر التربية الأسرية للصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية المتعلقة في مجال الخبرات المهارية، وتكراراتها، ونسبها المئوية، وترتيبها.

تبين نتائج هذا المجال أن المهارات الحياتية المتضمنة في مقرر التربية الأسرية بلغت نسبتها (٩.٠٣٪)، حيث جاءت في المرتبة الثالثة، مما يشير إلى أن المقرر يركز بدرجة ضعيفة على المهارات الحياتية لهذا المجال، حيث أوضحت النتائج أن مهارات هذا المجال انحصرت نسبها المئوية بين (٢.٦٣٪ -١٥.٨٪). فعلى سبيل المثال: لم يُضمن مقرر التربية الأسرية عددًا من المهارات، مثل: العناية بالنظافة والتغذية السليمة في أثناء فترة البلوغ، وأضرار أشعة الشمس والمكياج على البشرة، والتعامل مع أضرار الكهرباء والحريق وحالات الاختناق والتسمم،

ولباس الفتيات والعادات السليمة في المأكل والمشرب والنوم. وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى أن عمر تلميذات المرحلة الابتدائية أقل من تحمل المسؤولية والإحساس بأهمية تلك المهارات، كما أن حاجتهن لها ليست ذات أهمية بالغة في هذه المرحلة، بقدر ما يحتجنه من اكتساب المعارف العامة والبسيطة حول تلك المهارات، علاوة أنه سيتم تناول هذه المهارات بشكل موسع في المرحلة المتوسطة، حيث تكون التلميذات أكثر نضجًا ووعيًا.

جدول (٦): التكرارات والنسب المئوية والترتيب لنتائج مجال الخبرات المهارية

م	المهارة الحياتية	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
٤٤	عمل مطوية بسيطة حول العناية بالنظافة في أثناء فترة البلوغ.	٠	٠	٦
٤٥	ترتيب عبارات موضح عليها أهمية التغذية السليمة في أثناء فترة البلوغ.	٠	٠	٦
٤٦	كتابة تقرير مبسط عن العادات السليمة في المأكل والمشرب والنوم.	٠	٠	٦
٤٧	تدوين أضرار أشعة الشمس القوية على البشرة من خلال الأنشطة.	١	%٢.٦٣	٥
٤٨	جمع صور تتضمن عبارات عن أضرار أشعة الشمس.	٠	٠	٦
٤٩	تدوين بعض النصائح عن أضرار المكياج والمواد الملونة على البشرة.	٠	٠	٦
٥٠	تجهيز الأدوات التي تساعد في حالة الطوارئ (مثل: الكشاف، والشموع والكبريت، وحقيبة الإسعاف، وطفاية الحريق).	٠	٠	٦
٥١	عمل ملصقات تحذيرية عن أضرار الكهرباء.	٠	٠	٦
٥٢	تطبيق مشاهد تمثيلية تحاكي التصرف السليم في أثناء وقوع الحريق.	٠	٠	٦
٥٣	تصميم بطاقات برسومات وعبارات توضح سبل الوقاية من حوادث السقوط.	١	%٢.٦٣	٥
٥٤	تنفيذ تطبيقات عملية لكيفية الوقاية عند حدوث حالات الاختناق.	٠	٠	٦
٥٥	ممارسة طرق صحيحة للتخلص من النفايات في أماكن مختلفة.	٢	%٥.٣	٤
٥٦	جمع قصاصات عن أسباب التسمم الغذائي.	٠	٠	٦
٥٧	كتابة قصة عن حادثة تسمم غذائي.	١	%٢.٦٣	٥
٥٨	تطبيق عملي على إسعاف المصاب بالتسمم.	٠	٠	٦

م	المهارة الحياتية	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
٥٩	جمع إعلانات لمنتجات ضارة بالصحة.	٠	٠	٦
٦٠	تصميم إعلان لبعض المنتجات المفيدة للصحة.	٢	%٥.٣	٤
٦١	تصنيف الملابس ومدى مطابقتها للشريعة الإسلامية.	١	%٢.٦٣	٥
٦٢	عرض مجموعة صور لاختيار الملابس المناسبة للعمر، ولون البشرة، وقوام الجسم، وغرض الاستعمال.	٢	%٥.٣	٤
٦٣	كتابة مقال اجتماعي نقدي حول ملابس الفتيات في المناسبات الاجتماعية.	٠	٠	٦
٦٤	التدريب على حل المشكلات الواقعية بمحاكاة مشكلات وطرق حلها.	٦	%١٥.٨	١
٦٥	أداء مشهد تمثيلي للتحكم في مشاعر الغضب والخجل وإدراك نتائجه الإيجابية على الفرد والمجتمع.	١	%٢.٦٣	٥
٦٦	تصميم جدول يوضح أوجه إنفاق المصروف الشهري.	١	%٢.٦٣	٥
٦٧	تصميم حصالة للادخار من المصروف الشخصي بانتظام.	١	%٢.٦٣	٥
٦٨	إعداد القهوة العربية إعدادًا صحيحًا.	١	%٢.٦٣	٥
٦٩	إعداد أطباق بسيطة من التمر تقدم مع القهوة.	٣	%٧.٩	٣
٧٠	إعداد الشاي إعدادًا صحيحًا.	١	%٢.٦٣	٥
٧١	إعداد بعض أصناف من الكعك التي تقدم مع الشاي.	٥	%١٣.١٦	٢
٧٢	أداء مشهد تمثيلي عن تقديم القهوة والشاي كعادة من عادات كرم الضيافة عند الشعب السعودي.	١	%٢.٦٣	٥
٧٣	إعداد أطباق بسيطة من الحلوى التي تقدم مع الوجبات.	٢	%٥.٣	٤
٧٤	استخدام أدوات الخياطة بطريقة صحيحة.	٢	%٥.٣	٤
٧٥	تطبيق غرزة السراجة بطريقة صحيحة.	١	%٢.٦٣	٥
٧٦	تطبيق غرزة الشلالة بطريقة صحيحة.	١	%٢.٦٣	٥
٧٧	تطبيق غرزة الكفافة بطريقة مرتبة.	١	%٢.٦٣	٥
٧٨	تنفيذ غرزة المكينة اليدوية بطريقة صحيحة.	١	%٢.٦٣	٥

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، فإن الباحثة تتقدم بعدد من التوصيات كما يلي:

١. ضرورة إعادة النظر في نسبة تضمين الخبرات المعرفية في مقرر التربية الأسرية بحيث يراعى الموازنة بما يتماشى مع وثيقة منهج التربية الأسرية.

٢. تبقى الخبرات الوجدانية في المقرر نظرًا لتقارب نسب تضمينها في المقرر بما يتفق مع وثيقة التربية الأسرية.

٣. ضرورة التركيز على تضمين الخبرات المهارية في المقرر لوجود تفاوت كبير مع وثيقة التربية الأسرية، نظرًا لحاجة التلميذات لها خاصة في هذه المرحلة وما يتطلبه القرن الحادي والعشرين من مهارات.

مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج وتوصيات الدراسة، تقترح الباحثة عددًا من الدراسات المستقبلية الآتية:

١. إجراء دراسات للكشف عن مواءمة المهارات الحياتية في مقرر التربية الأسرية في مرحلتي المتوسطة والثانوية لوثيقة منهج التربية الأسرية بالمملكة العربية السعودية.

٢. إجراء دراسات لتقويم مدى تأثير محتوى مقرر التربية الأسرية وما يتضمنه من المهارات الحياتية على مستوى طالبات المرحلة المتوسطة.

المراجع العربية:

إبراهيم، لينا محمد (٢٠٠٩). **أساليب تدريس العلوم للصفوف الأربعة الأولى: النظرية والتطبيق**. ط١، عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

أبو حجر، فايز محمد (إبريل، ٢٠١١)، دور الأنشطة التربوية في تنمية المهارات الحياتية، بحث مقدم إلى **المؤتمر السنوي الثالث للمدارس الخاصة: آفاق الشراكة بين قطاعي التعليم العام والخاص**، الأردن: مركز ديبونو لتعليم التفكير ونقابة أصحاب المدارس الخاصة الأردنية وشركة طيف للخدمات التعليمية.

أبو الحمائل، أحمد عبدالمجيد (٢٠١٣). فعالية برنامج إثرائي في العلوم لتنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمحافظة جدة. *مجلة كلية التربية ببنها*، ٢٤ (٩٣)، ص.١١١ -١٨٢.

أبو علام، رجاء محمود (٢٠٠٩). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**. ط٦، القاهرة: دار النشر للجامعات.

أبو لبدة، عبدالله علي (١٩٩٦). **منهج المرحلة الابتدائية**. ط١، الإمارات: دار تعلم للنشر والتوزيع.

الجمل، أسماء محمد المعتصم (٢٠١٣). تدريس التربية الأسرية باستخدام خرائط التفكير في تنمية مهارات التفكير والقدرة على التصرف في المواقف الحياتية لدى تلميذات المرحلة الإعدادية. *مجلة القراءة والمعرفة*، ١ (١٣٩)، ص.١٨١ -٢٢٦.

الحايك، آمنة خالد (٢٠١٥). واقع تنمية المهارات الحياتية: دراسة تحليلية لمحتوى مناهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، ١٣ (١)، ص.١٧٨ -٢٠٣.

الحايك، صادق خالد (٢٠١٠). المهارات الحياتية المعاصرة المواكبة للتطورات التربوية المدمجة في مناهج كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية الرسمية. *مجلة مؤتة للبحوث والدراسات -العلوم الانسانية والاجتماعية*، ٢٥ (٤)، ص.١٠٩ -١٣٢.

حجازي، رضا السيد محمود (يوليو، ٢٠٠٦)، فعالية التنظيم الحلزوني لمحتوى وحدات المادة في التحصيل وتنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ الفصل متعدد الصفوف، بحث مقدم إلى **المؤتمر العلمي العاشر -التربية العلمية -تحديات الحاضر ورؤى المستقبل**، الاسماعيلية: الجمعية المصرية للتربية العلمية.

الحقيل، سليمان عبد الرحمن (٢٠١١). **نظام وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية الجذور التاريخية لنظام التعليم، الأسس، الأهداف وبعض وسائل تحقيقها، الاتجاهات، نماذج من المنجزات**. ط١٦، الرياض: مطابع الحميضي.

الحلبي، إحسان محمود (١٩٩٩). **المدخل إلى الاقتصاد المنزلي**. ط١، جدة: دار جدة.

خليل، محمد أبو الفتوح؛ والباز، خالد صلاح (يوليو، ١٩٩٩)، دور مناهج لعلوم في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، بحث مقدم إلى **المؤتمر العلمي الثالث (مناهج العلوم للقرن الحادي والعشرين رؤية مستقبلية)**، مصر: الجمعية المصرية للتربية العملية.

الدمرداش، صبري (٢٠٠١). **المناهج حاضرًا ومستقبلاً**. ط١، الكويت: مكتبة المنار الإسلامية.

الزهراني، حنّاس سفر (٢٠٠٦). **التميز التربوي في الصفوف الأولية**. ط١، مكة المكرمة: دار طيبة الخضراء.

زيتون، حسن حسين (٢٠١٠). **مدخل إلى المنهج الدراسي رؤية عصرية**. ط١، الرياض. الدار الصولتية للتربية.

زيدان، محمد مصطفى؛ والسلوم، حمد إبراهيم (١٩٨٥). **التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية دراسة موضوعية متكاملة**. ط٢، جدة: دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة.

الزيدانين، جمال عايد (٢٠٠٩). **مدى تضمين مفاهيم التربية الأسرية في كتب الصفوف الثلاث الأولى في دولة الإمارات العربية المتحدة**. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

سعادة، جودت أحمد؛ وإبراهيم، عبدالله محمد (٢٠٠٨). **المنهج المدرسي المعاصر**. ط٥، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

سليمان، جمال؛ وقاسم، رهام علي (٢٠١٠). المهارات الحياتية المتضمنة في مادة الدراسات الاجتماعية للصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في سورية. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية -سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية*، ٣٢ (٣)، ص.١٦٩ -١٩٣.

عبدالله، عاطف محمد (٢٠٠٣). فاعلية برنامج مقترح في الأنشطة المصاحبة لمنهج الدراسات الاجتماعية بالصف الرابع الأساسي في تنمية بعض المهارات الحياتية. *مجلة القراءة والمعرفة*، ١ (٢٨)، ص.١٣٠ -١٧٥.

عبدالمعطي، أحمد حسين؛ ومصطفى، دعاء محمد (٢٠٠٨). **المهارات الحياتية**. ط١، القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

العبودي، أسماء (٢٠١٠). مقررات متكاملة تعتمد «الوسطية» وتلبي حاجات سوق العمل: المشروع الشامل لتطوير المناهج. *مجلة المعرفة*، (١٨٧).

العجمي، محمد عبدالسلام؛ والحارثي، سعاد فهد (٢٠٠٤). **المدرسة الابتدائية في المملكة العربية السعودية (مفهومها. وظائفها. مشكلاتها)**. ط١، الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.

آل عارم، صالح جابر (٢٠١٢). **فاعلية برنامج مقترح قائم على الأنشطة الصفية المرتبطة بمنهج التربية الاجتماعية والوطنية في إكساب بعض المهارات الحياتية البيئية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدينة أبها**. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق تدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

العساف، صالح حمد (٢٠١٠). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**. ط١، الرياض: دار الزهراء.

عطية، علي حسين (٢٠٠٧). فاعلية وحدة دراسية قائمة على النشاط في الدراسات الاجتماعية لتنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، ١ (١٣)، ص.٤٨ -٩٨.

عمران، تغريد عبدالله؛ والجمل، أسماء محمد المعتصم (٢٠١٠). تدريس التربية الأسرية لتنمية مهارات قيادة التغيير لدى تلميذات المرحلة الإعدادية وقياس فعاليته. *مجلة الثقافة والتنمية*، ١١(٣٥)، ص.٢ -٤٤.

قشطة، أحمد عودة (٢٠٠٨). **أثر توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية بالعلوم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي بغزة**. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وتكنولوجيا التعليم، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

محمد، أسماء عبدالباقي؛ وعمران، تغريد عبدالله؛ والجمل، أسماء محمد المعتصم (٢٠١٢). فاعلية تدريس التربية الأسرية المتمركز حول البيانات والمعلومات في تنمية مهارات حل المشكلات الحياتية والوعي بمراحل حل المشكلة لدى تلميذات المرحلة الإعدادية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ١(١٣)، ص.١٨٧ -٢٢٠.

منسي، محمود عبدالعليم؛ وبخيت، خديجة أحمد (٢٠١١). **مهارات الحياة تعليمها وتعلمها**. ط١، الرياض: دار الزهراء.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٦). **وثيقة منهج التربية الأسرية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة للتعليم العام**. الرياض: مركز التطوير التربوي، الإدارة العامة للمناهج.

يوسف، سليمان عبد الواحد (٢٠١٥). **المهارات الحياتية**. ط١، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

المراجع الأجنبية:

Kays, L., Akpo, M., Balde, A., Barker, J., Benjamin, J., Bertone, A., … Zekas, A. (2009). *Girls'Success: Mentoring Guide for Life Skills.* Washington: Academy for educational Development, AED Center for Gender equity.

Lubanga, F. X. (2011). *Life Skills Curriculum for Primary School Teachers in Uganda*. Uganda: Ministry of Education and Sports.

Muursepp, M. & Kikkull, A. (2014). Cooking and Hammering Primary School Pupils' Concepts of their Craft Skills. *International Electronic Journal of Elementary Education, 6*(3), 371-384.

Nair, S. & Ngang, T. K. (2012). Exploring Parents' and Teachers' Views of Primary Pupils' Thinking Skills and Problem Solving Skills. *Creative Education, 3*(1), 30-36.

Samanci, O. (2010). Teacher Views on Social Skills Development in Primary School Student. *Education, 131*(1), 147-157.

West, M. (2014). The Growing Need for Social, Emotional and Behavioral Skills Programs in our nation's schools. *Business and Information Technology Teacher*. Available at: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED551188.pdf.

دور الجامعات في دعم التنمية بالمملكة العربية السعودية : معوقاته وأساليب تطويره (دراسة ميدانية في مدينة الرياض)

د . يحيى بن صالح الحربي

المستخلص :

تستهدف هذه الدراسة الكشف عن الدور المفترض الذي ينبغي أن تقوم به الجامعات في دعم التنمية بالمملكة العربية السعودية ، وذلك في ضوء وظائف الجامعة الثلاث : التدريس، وخدمة المجتمع ، والبحث العلمي ، بما يساعد في استجلاء هذه الجوانب المتعددة ، ومحاولة توضيحها وإبرازها ، بالإضافة إلى الكشف عن المعوقات التي تحد من قيام الجامعات بدورها في خدمة التنمية ، والأساليب المقترحة لتطوير ذلك الدور .

وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس العاملين في قسم أصول التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، وفي قسم السياسات التربوية بجامعة الملك سعود خلال الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٣٦ - ١٤٣٧هـ.

وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، وكانت (الاستبانة) أداة لها ، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج ، من أبرزها :

١. أن أهم أدوار الجامعات في دعم التنمية بالمملكة العربية السعودية في ضوء وظائفها هي إعادة صياغة أهداف المقررات الدراسية الحالية بما يتماشى مع الاحتياجات التنموية المتجددة ، تدريس مقررات جامعية جديدة تتوافق مع متطلبات التنمية ، تقديم البرامج التدريبية التي تسهم في تنمية مهارات الطلاب والموظفين ، التوسع في طرح الدبلومات المتخصصة التي تتماشى مع احتياجات سوق العمل السعودي ، تبني الجامعة للدراسات والمشروعات البحثية التي تتناول قضايا التنمية .
٢. أن أهم المعوقات التي تحد من قيام الجامعات بدورها في دعم التنمية بالمملكة العربية السعودية هي التركيز على الجانب النظري في معظم المقررات الدراسية وإهمال الجوانب التطبيقية ، وضعف بعض المقررات الدراسية وخاصة في جانب تنمية مهارات الطلاب ، بالإضافة إلى ضعف التنسيق بين الجامعات والجهات الموظفة ، إلى جانب وجود تخصصات جامعية يقل الاحتياج إليها في سوق العمل السعودي .
٣. أن أهم الأساليب المقترحة لتعزيز قيام الجامعات بدورها في دعم التنمية بالمملكة العربية السعودية هي إعداد خريطة بحثية مقترحة لأولويات البحث في موضوع التنمية وتزويد الأساتذة وطلاب الدراسات العليا بها ،واعتماد مشروع علمي لترجمة مجموعة من الكتب الأجنبية المتميزة في موضوع التنمية بزواياه المتنوعة ، بالإضافة إلى إجراء مراجعة شاملة لجميع الدبلومات التي تقدمها الجامعة والتحقق من مطابقتها لاحتياجات سوق العمل السعودي ، إلى جانب اعتماد برنامج لمجموعة من الدورات التدريبية ذات الجودة العالية التي تسهم في إكساب الطلاب المهارات الأساسية اللازمة لسوق العمل.

أولاً : الإطار العام للدراسة :

مقدمة الدراسة :

مع انتهاء الحرب العالمية الثانية ظهرت تقسيمات للمجتمعات الإنسانية ، منها تصنيف الدول إلى دول (متقدمة) ، وهي الدول التي يتمتع أفرادها بمستوى عال من الرفاهية الاقتصادية ، وتتمتع مجتمعاتها بظروف التقدم الاقتصادي والاجتماعي ، ودول (متخلفة أو نامية) وهي التي لم تحظ بمستوى اجتماعي واقتصادي متقدم .

ولهذا ظهرت الحاجة الماسة إلى التنمية الاقتصادية كعلاج لتخلف تلك الدول التي يعيش أفرادها في مستوى معيشي منخفض . (هندي وآخرون ١٤٢٨هـ ، ص ٥٥) .

وقد اتسعت الفجوة بين الدول النامية والدول المتقدمة بسبب التقدم العلمي والتكنولوجي في العالم ، وتطلعت دول العالم الثالث (النامية) إلى اللحاق بركب الدول المتقدمة وإلى وضع الخطط التنموية لزيادة تقدمها . (الخطيب والكسواني وأبو حويج ١٤٣٠هـ ، ص ١٩٣) .

فالتنمية إذن أصبحت مطمحاً مهماً لجميع المجتمعات البشرية ، بعد أن بدأت تستأثر باهتمامات واسعة داخل الأوساط الاقتصادية ، والاجتماعية ، والتربوية ، والإعلامية على مستوى العالم أجمع .

وعلى الرغم من الاهتمام الواضح الذي تحظى به التنمية في الدراسات الاقتصادية والاجتماعية والتربوية إلا أنها في الوقت نفسه صارت محط نقد وتجريح لدى بعض الكتاب ، وذلك في أعقاب فشل كثير من البرامج التنموية ، وتفشي الإحباط لدى مجموعة من الأفراد والجماعات ، أو على الأقل انحسار موجة التفاؤل التي صاحبت الاهتمام بالتنمية والعناية بخططها وبرامجها . (موسى ٢٠٠٢ م ، ص ١٢٣) .

وحتى يحقق أي مجتمع من المجتمعات البشرية المستوى اللائق من التنمية فإنه يحتاج إلى توفر مجموعة من الجهود البشرية المنظمة ؛ لأن التنمية في جوهرها تعد جهداً بشرياً منظماً ، ولا تحدث بشكل عفوي أو تلقائي ، وإنما تحتاج إلى خطط طموحة ، وآليات محددة ، وإمكانات مادية وبشرية ، كما تحتاج إلى وعي وتكاتف أفراد المجتمع (مؤسسات وأفراد وقطاعات حكومية وأهلية) لتحقيق تطلعات المجتمع وآماله التنموية المنشودة .

ومن الملاحظ أنه " مع أفول حركة الاستعمار المباشر في بداية الخمسينيات وظهور حركات التحرر الوطني في بلدان العالم الثالث أخذ ينظر إلى التعليم بوصفه أحد أدوات التقدم الاقتصادي والصناعي وبوصفه حقاً لأبناء الطبقات الفقيرة التي حرمت منه لسنوات طويلة " (بدران ومحفوظ ٢٠٠٩ م ، ص ٣٥٩) .

ويُعد التعليم - بكافة مراحله ومؤسساته - أحد الأذرع الأساسية لتحقيق التنمية في المجتمع، ولا يمكن تصور قيام تنمية مجتمعية حقيقية بدون وجود تعليم متطور يقود الجهود التنموية ، ويوجهها ، ويسهم في إعداد الكوادر البشرية اللازمة لتسيير وتيرتها في المجتمع .

ولذلك نجد أن الأمم المتحدة قد تبنت مشروع عقد الأمم المتحدة للتعليم من أجل التنمية (٢٠٠٥ - ٢٠١٤م) وذلك بهدف تغيير كيفية التعلم ودوافعه ، وذلك عن طريق تشجيع الدول على إعادة توجيه أنظمتها التعليمية ، وأسندت مهمة تنفيذ هذا المشروع إلى منظمة اليونسكو. (البراهيم ، ١٤٣٥هـ ، ص ٢) .

وتأتي الجامعات على رأس المؤسسات التعليمية التي ينبغي أن تؤدي دوراً مؤثراً في إحداث التنمية ؛ نظراً للإمكانات والتجهيزات المادية التي تمتلكها الجامعات ، بالإضافة إلى توفر العناصر البشرية المؤهلة من أعضاء هيئة التدريس والباحثين ، والكوادر الإدارية المؤهلة .

مما سبق كله يمكن القول أن التنمية قضية اجتماعية ملحة تشكل هاجساً أساسياً لأي مجتمع ينشد التقدم والتطور ، ويطمح إلى تحقيق الرفاهية الاجتماعية والاقتصادية لكافة شرائح المجتمع .

وتبقى التنمية عملية تشاركية ينبغي أن يشترك فيها ، ويلتف حول أهدافها وخططها ، كافة قطاعات المجتمع ، أفراداً .،ومؤسسات حكومية ، وهيئات أهلية ، حتى تتضافر الجهود ، وتتكامل الرؤى ، ويتم الوصول إلى الأهداف المرسومة .

ويظل التعليم الأداة الرئيسة لتحقيق التنمية ، فلا تنمية بدون تعليم متطور ، وتبقى الجامعات على رأس المؤسسات التعليمية المناط بها دور مهم في دفع مسيرة التنمية في المجتمع السعودي، وعليها أن تراجع سياساتها ، وبرامجها ، وتخصصاتها ، وطرق التدريس وأساليب التقويم المستخدمة فيها ، حتى تسهم في تحقيق آمال المجتمع وتطلعاته ، وتكون وسيلة مثلى لتحقيق ازدهار المجتمع السعودي ، وتنامي المنجزات التنموية على كافة الأصعدة .

وفي المملكة العربية السعودية حدثت قفزة هائلة في التعليم الجامعي خلال السنوات الماضية تمثلت في زيادة أعداد الجامعات إلى ٣٨ جامعة حكومية وأهلية تتوزع على معظم مدن المملكة . وبما أن المجتمع السعودي يعد أحد المجتمعات الفتية الطامحة نحو تحقيق التنمية الشاملة فإنه من المؤمل أن تقوم الجامعات السعودية ، سواء القديمة أو الناشئة حديثاً بدور مؤثر في الإسهام في تحقيق التنمية ، خاصة مع توفر خطط التنمية الخمسية المنظمة ، التي ابتدأت منذ عام ١٣٩٠هـ (الخطة الخمسية الأولى) ، وتتالت عبر السنوات حتى وصلت إلى الخطة الخمسية التي نشهدها حالياً ، وهي الخطة الخمسية العاشرة (١٤٣٥ - ١٤٤٠هـ) .

إلى جانب احتياج مسيرة التنمية في المملكة إلى ملايين الأيدي العاملة التي ينتظر إحلالها تدريجياً محل العمالة الوافدة ، خاصة مع الإعلان عن مشاريع إنشاء المدن الاقتصادية الكبرى في بعض مناطق المملكة مثل رابغ ، وحائل ، وجيزان وغيرها .

مشكلة الدراسة :

أصبحت التنمية مطلباً أساسياً من متطلبات المجتمعات المعاصرة التي تنشد التطور والتقدم في المجالات المختلفة ، والوصول بالإنسان إلى درجة عالية من الراحة والرفاهية . ويُعد التعليم العنصر الرئيس للتنمية الشاملة بصفة عامة ، ومفتاح التنمية الاقتصادية بصفة خاصة حيث أصبح نشر التعليم وتحسين نوعيته أحد العوامل الأساسية في التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، وعنصراً مهماً في التحكم في مدى عمقها وسرعتها " . (الحاج ١٤٣٤هـ ، ص ٢٦١) .

وفي هذا السياق يشير حسان ومجاهد والعجمي (٢٠٠٧م ، ص ٩) إلى أن التعليم بات مطلباً ضرورياً لتحقيق التنمية الشاملة ، باعتبار أن القيمة الحقيقية لتقدم أي مجتمع من المجتمعات لا تقاس بكثرة ثرواته وموارده المادية ، بل في قدرة طاقاته البشرية المؤهلة على استغلال تلك الموارد والثروات والانتفاع بها لصالح الفرد والمجتمع . كما يؤكد حجي وعبد الحميد (١٤٣٣هـ ، ص ٩) على ضرورة " ألا تكون التربية مجرد وسيلة من بين وسائل أخرى للتنمية ، بل أن تكون عنصراً من عناصرها التأسيسية وغاية من غاياتها الأساسية " .

وحتى تستمر المسيرة التنموية بشكل منظم مخطط له تخطيطاً جيداً، بعيداً عن الفوضى والعشوائية ، فإنه لابد من تعاضد المؤسسات التعليمية - وعلى رأسها الجامعات - مع الجهود الحكومية والأهلية الرامية إلى تحقيق التنمية ، والقيام بدور مؤثر في خدمة التنمية

ودعمها ، وترسيخ أركانها في المجتمع . وتشير سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية إلى أن من الأسس العامة التي يقوم عليها التعليم " ربط التربية والتعليم في جميع المراحل بخطة التنمية العامة للدولة ".

وقد أشارت أيضاً في بابها الثاني (المادة الثامنة والخمسون) إلى أن من الأهداف الإسلامية العامة التي تحقق غاية التعليم " تدريب الطاقات البشرية اللازمة ، وتنويع التعليم ، مع الاهتمام الخاص بالتعليم الفني " .

كما أوردت ضمن أهداف التعليم العالي " إعداد مواطنين أكفاء مؤهلين علمياً وفكرياً تأهيلاً عالياً لأداء واجبهم في خدمة بلادهم ، والنهوض بأمتهم ، في ضوء العقيدة السليمة ، ومبادئ الإسلام السديدة "بالإضافة إلى " القيام بالخدمات التدريبية والدراسات التجديدية التي تنقل إلى الخريجين الذين هم في مجال العمل ما ينبغي أن يطلعوا عليه مما جد بعد تخرجهم " . (وزارة المعارف ١٤١٦ه ، ص ٨ - ٢٢) .

في حين اشتملت أهداف خطة التنمية التاسعة في المملكة والتي امتدت خلال الأعوام ١٤٣٠ - ١٤٣٥هـ على زيادة الكفاءة الداخلية والخارجية لتحقيق متطلبات التنمية ، واستمر التأكيد على هذه القضية الجوهرية في الخطة التي تلتها ، وهي الخطة الحالية للتنمية في المملكة (الخطة العاشرة) والتي اشتملت أهدافها على المواءمة بين مخرجات التعليم ومتطلبات سوق العمل . (وزارة الاقتصاد والتخطيط ، ١٤٣٦هـ) .

ومن هنا يتبين أن هناك دوراً منتظراً من الجامعات السعودية تجاه موضوع التنمية ، تفعيلاً لما جاء في سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية ، ولما جاء في خطط التنمية ، وإسهاماً في خدمة المجتمع ، وانسجاماً مع الاحتياجات التنموية في البلاد .

وتتمثل مشكلة هذه الدراسة في تحديد الدور المفترض للجامعات في دعم التنمية بالمملكة العربية السعودية ، إلى جانب الكشف عن المعوقات التي تحد من قيام الجامعات بهذا الدور المنشود ، والأساليب المقترحة لتطوير دور الجامعات في هذا المجال .

أسئلة الدراسة :

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي :
ما دور الجامعات في دعم التنمية بالمملكة العربية السعودية في ضوء وظائف الجامعة ؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية :

١. ما دور الجامعات في دعم التنمية من خلال وظيفة التدريس ؟
٢. ما دور الجامعات في دعم التنمية من خلال وظيفة خدمة المجتمع ؟
٣. ما دور الجامعات في دعم التنمية من خلال وظيفة البحث العلمي ؟
٤. ما المعوقات التي تحد من قيام الجامعات بدورها في دعم التنمية بالمملكة العربية السعودية ؟
٥. ما الأساليب المقترحة لتطوير قيام الجامعات بدورها في خدمة التنمية بالمملكة العربية السعودية ؟

أهداف الدراسة :

تستهدف هذه الدراسة الكشف عن الدور المفترض الذي ينبغي أن تقوم به الجامعات في دعم التنمية بالمملكة العربية السعودية ، وذلك في ضوء وظائف الجامعة الثلاث : التدريس ، وخدمة المجتمع ، والبحث العلمي ، بالإضافة إلى التعرف على المعوقات التي تحد من قيام الجامعات بهذا الدور ، إلى جانب الأساليب المقترحة لتطوير قيام الجامعات بدورها في هذا المجال ، بما يساعد في استجلاء هذه الجوانب المتعددة ، ومحاولة توضيحها وإبرازها ، بالإضافة إلى الخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات التي ستسهم بإذن الله تعالى في تذليل الصعوبات التي تواجه المسيرة التنموية في المملكة العربية السعودية ، وذلك في ضوء نتائج هذه الدراسة .

أهمية الدراسة :

تظهر أهمية هذه الدراسة في كونها تتناول جوانب مهمة تتعلق بقضية أساسية تنشدها المجتمعات المعاصرة ، وهي قضية (التنمية) بكل ما تحمله من مفاهيم وتحديات ومشكلات. كما تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية التنمية نفسها ، كموضوع فرض نفسه بكل جدارة على الساحة الدولية .

ولا شك بأن للجامعات دوراً كبيراً في دعم التنمية وقيادتها داخل المجتمع ، ولن تحقق التنمية أهدافها وتؤتي ثمارها بدون جامعات متميزة تعمل بكفاءة عالية حتى تسهم في إدارة دفة المسيرة التنموية وخدمتها ، ومن هنا تنبع أهمية هذا البحث من خلال سعيه إلى استجلاء مجموعة من الجوانب والمحاور المهمة المتعلقة بدور الجامعات في دعم التنمية .

وبما أن هذه الدراسة تتناول الجوانب المتعلقة بالتنمية بشكل عام ، وبدور الجامعات في دعمها بشكل خاص ، فإن الباحث يؤمل أن يستفيد صانعو القرار في وزارة التعليم وفي الجامعات السعودية من هذا البحث ، حيث يؤمل أن تساعد نتائج هذه الدراسة في الكشف عن أبرز الأدوار التي يفترض أن تقوم بها الجامعات في دعم مسيرة التنمية ، وأهم المعوقات التي تحد من قيام الجامعات بهذا الدور ، إلى جانب الأساليب المقترحة لتطوير قيام الجامعات بدورها في هذا المجال ، مما يمكّن صانع القرار من تكوين رؤية واضحة حول هذا الموضوع تساعده في تعديل ما يراه مناسباً ، وإصدار القرارات التصحيحية التي تساعد الجامعات في أداء دورها المنشود في هذا المجال ، ورفع مستوى هذا الأداء ، بما يعود بالنفع على المجتمع أفراداً وجماعات .

حدود الدراسة :

١. الحدود الموضوعية : تقتصر هذه الدراسة في حدودها الموضوعية والبشرية على تحديد أهم الأدوار التي ينبغي أن تقوم بها الجامعات في دعم التنمية بالمملكة العربية السعودية ، وذلك في ضوء الوظائف الثلاث للجامعة : التدريس ، خدمة المجتمع ، البحث العلمي ، بالإضافة إلى الكشف عن المعوقات التي تحد من قيام الجامعات بدورها تجاه دعم التنمية ، والأساليب المقترحة لتطوير قيام الجامعات بدورها في هذا المجال ، وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في قسم أصول التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، وفي قسم السياسات التربوية بجامعة الملك سعود .
٢. الحدود الزمانية : تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٣٦ - ١٤٣٧هـ .
٣. الحدود المكانية : تقتصر هذه الدراسة على جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، وجامعة الملك سعود في مدينة الرياض .

مصطلحات الدراسة :

١. دور الجامعات :

يقصد به : السلوك المتوقع من الجامعات السعودية تجاه موضوع التنمية في البلاد ، وذلك في ضوء وظائف الجامعة الثلاث وهي : التدريس ، وخدمة المجتمع ، والبحث العلمي .

٢. التنمية :

توصف التنمية بأنها :" عملية اجتماعية مخططة ومنظمة ، وتهدف إلى إحداث تحسينات جوهرية في جميع جوانب الحياة الاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية ، بغرض تحقيق التقدم والنماء للمجتمع " (الخطيب والكسواني وأبو حويج ١٤٣٠هـ، ص ١٩٤) .

ثانياً : الإطار النظري والدراسات السابقة :

مفهوم التنمية :

نظراً لما يحظى به موضوع التنمية من أهمية كبرى باعتباره مطلباً أساسياً لأي مجتمع بشري فقد حاول مجموعة كبيرة من الباحثين الاقتصاديين والتربويين والاجتماعيين تقديم تعريف واضح لعملية التنمية .

فهناك من نظر إلى التنمية على أنها : " عملية تهدف إلى تحقيق زيادة سريعة وتراكمية خلال فترة من الزمن ، وتتطلب حشد الموارد والإمكانات المادية والبشرية ، لينتقل المجتمع من حالة الركود والتخلف إلى حالة النمو والتقدم . (الطيطي وآخرون ١٤٢٩هـ ، ص ٢٠٩) .

وهناك من يصف التنمية بأنها : " عملية اجتماعية مخططة ومنظمة ، وتهدف إلى إحداث تحسينات جوهرية في جميع جوانب الحياة الاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية ، بغرض تحقيق التقدم والنماء للمجتمع " . (الخطيب والكسواني وأبو حويج ١٤٣٠هـ ، ص ١٩٤) .

بينما يرى (بالدوين) إلى أن التنمية : " عملية اجتماعية تقضي على التخلف ، ويكون القضاء على التخلف بالقوة الذاتية للمجتمع . (أبو شعيرة ١٤٣١هـ ، ص ٣٤١) .

كما يشير مصطلح التنمية إلى " الجهد المنظم المتكامل لدفع نمو موارد المجتمع اقتصادياً ، واجتماعياً ، وفكرياً من أجل مواجهة التخلف ، واللحاق بركب التقدم الحضاري " . (أحمد ٢٠٠٣ م ، ص ٤٩) .

وعلى ذلك فالتنمية هي " كلمة جامعة لا يقصد بها مجرد خطة أو برامج أو مشروعات للنهوض بحياة الشعوب اجتماعياً واقتصادياً ، وإنما يقصد بها أيضاً كل عمل إنساني بناء في جميع القطاعات ، وفي مختلف المجالات ، وعلى كافة المستويات ". (فليه ١٩٩٧ م ، ص٧١).

أما سرحان (٢٠٠٣م ، ص ٢٦٦) فينظر إلى التنمية على أنها : " عملية تغيير للواقع الاجتماعي وارتقاء به عن طريق التقدم " .

ويؤكد محمد (١٤٣٣هـ ، ص ١٩) أن " التنمية التي محورها الرئيس البناء الاجتماعي بأبعاده المختلفة هي التي تنطلق أولاً من الإنسان وتعود إليه أو تنتهي عنده ، وتبرز موقعه في النشاط المجتمعي باعتباره صانع التنمية ووسيلتها في آن واحد ، وهو في نفس الوقت غاية التنمية وهدفها النهائي " .

فالتنمية إذن عملية مجتمعية منظمة تتسم بالطابع الشمولي ، بمعنى أنها تشمل كافة جوانب المجتمع الاقتصادية والاجتماعية ، ولا تقتصر على جانب واحد فقط ، كما أن التنمية تعد مضادة للتخلف ، والذي يعني تدهور الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية داخل المجتمع .

جوانب التنمية وأبعادها :

إن المتتبع لخطط التنمية يجد أن التنمية الاقتصادية تحظى باهتمام أوسع مما تحظى به التنمية الاجتماعية أو الاقتصادية أو السياسية أو الثقافية ، ولعل السبب في ذلك يعود إلى أن التنمية الاقتصادية تقوم على معايير مادية ، وأن مرددوها ملموس ، بينما التنمية الاجتماعية والثقافية لا تقوم على معايير مادية - مثل المال والآلات -ومرددوها ليس ملموساً بنفس درجة مردود التنمية الاقتصادية . (هندي وآخرون ١٤٢٨هـ ، ص ٥٧) .

وقد اقتصر مفهوم التنمية في الماضي على الجوانب الاقتصادية فقط ، إلا أنه في الستينات من القرن الماضي بدأ يتسلل مفهوم التنمية إلى الجوانب الاجتماعية والثقافية في المجتمع . (أحمد ٢٠٠٣ م ، ص ٤٨) .

ويشير الخطيب والكسواني وأبو حويج (١٤٣٠هـ ، ص ١٩٣) إلى أن قصر مفهوم التنمية على التنمية الاقتصادية فقط دون المجالات الأخرى قد أدى إلى ازدياد الفجوة بين الأغنياء والفقراء ، مما حدا بالدول إلى الاعتماد على الخطط التنموية الشاملة التي تهتم بالتنمية الاجتماعية المتمثلة في التعليم والصحة والعمل والرعاية الاجتماعية ، بالإضافة إلى التنمية الاقتصادية .. وبهذا لم تعد خطط التنمية تقتصر على جانب دون آخر ، بل شملت جميع الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والثقافية وغيرها ، مما يعرف بالتنمية الشاملة المتكاملة.

فالتنمية إذن ليست تقدماً اقتصادياً فقط ، وإنما هناك مجموعة من الجوانب والأبعاد للتنمية وهي :

١. التنمية الاقتصادية : يقصد بالتنمية الاقتصادية : " العملية التي يمكن بموجبها أن يستخدم شعب أو دولة أو منطقة ما موارده المتيسرة في تحقيق زيادات مستديمة في نصيب كل فرد وفي المتوسط من سلع وخدمات وارتفاع مستواه المعيشي بعد ذلك". (فليه ١٤٢٧هـ، ص ٤٨).

وتتحقق من خلال مجموعة من المؤشرات ، مثل : زيادة الدخل القومي للبلد ، تنويع مصادر الدخل للبلد ، ارتفاع صادرات الدولة مقابل مستورداتها ، ارتفاع معدل الدخل السنوي لأفراد المجتمع ، ارتفاع حجم ميزانية الدولة .

٢. التنمية الاجتماعية : وتتحقق من خلال مجموعة من المؤشرات ، مثل : ارتفاع مستوى التعليم بين أفراد المجتمع ، ارتفاع مستوى الخدمات الصحية ، توفر المساكن المناسبة لأفراد المجتمع ، انتشار المباني الحديثة والطرق النموذجية ، توفير خدمات الرعاية الاجتماعية لكافة شرائح المجتمع .

٣. التنمية الثقافية والأدبية والإعلامية : وتعني الاهتمام بالنواحي الثقافية والأدبية والإعلامية داخل المجتمع ، مثل : ارتفاع الوعي الثقافي لدى أفراد المجتمع ، والاهتمام بالجوانب الفكرية في المجتمع ، وانتشار الأندية الأدبية والثقافية ، وقيام وسائل الإعلام بدور إيجابي في توعية أفراد المجتمع .

٤. التنمية الرياضية : وتعني الاهتمام بالجوانب الرياضية داخل المجتمع ، مثل ارتفاع الوعي الرياضي لدى أفراد المجتمع ، وانتشار الأندية الرياضية ، وقيامها بدور إيجابي في خدمة المجتمع ، وانتشار المراكز الرياضية الخاصة التي تقدم الخدمات الرياضية لأفراد المجتمع كافة.

٥. التنمية البشرية : وتعد من أهم جوانب التنمية وإن كانت تدخل ضمناً في الأبعاد السابقة للتنمية . ويقصد بالتنمية البشرية : تقديم أوجه الاهتمام والإعداد لأفراد المجتمع ، من خلال التأهيل العلمي ، والتدريب المتخصص ، وتزويدهم بالمهارات اللازمة التي تهيئهم لخدمة بلدهم من خلال الوظائف التي سيتقلدونها .

وقد بدأ الاهتمام بالتنمية البشرية في كثير من دول المتقدمة على اعتبار أن التنمية ليست جانباً مادياً فقط ، وعلى اعتبار أن الإنسان عامل مهم في إحداث التنمية والتقدم داخل المجتمع وفق ما يعرف (بنظرية رأس المال البشري) ، بينما تعد بقية العوامل (توفر المواد

الخام ، توفر رؤوس الأموال ، توفر الإدارة الناجحة ..) عوامل مساعدة لا يمكن أن تفعل شيئاً ملموساً بدون الإنسان الذي يعد الثروة الحقيقية لأي مجتمع من المجتمعات متى ما أحسن تعليمه وتدريبه .

وقد قدمت اليابان نموذجاً رائعاً لبقية بلدان العالم في الاهتمام بالتنمية البشرية ، فقد وجدت نفسها بلداً مهزوماً في الحرب العالمية الثانية ، ومضروباً بالقنابل الذرية المدمرة ، بالإضافة إلى فقرها في المواد الخام ، وعدم توافر الثروات المعدنية لديها ، إلى جانب صعوبة تضاريسها المكونة من عدد من الجزر المتناثرة ، فما كان منها - والحالة تلك - إلا أن ركزت على الإنسان الياباني كعامل مهم في التنمية ، واهتمت بتعليمه وتدريبه ، بشكل منظم ، وفعلاً تحقق لها ما أرادت ، حيث غدت اليابان اليوم دولة صناعية متقدمة ، تنافس كثير من دول العالم التي تمتلك ثروات طبيعية هائلة ، بل تحاول كثير من دول العالم احتذاء تجربتها .

وفي هذا السياق يشير الحميد (١٤٣٣ه ، ص ٩) إلى أن " التركيز على مهارات البشر هو المفتاح إلى التقدم ، فالتكنولوجيا يمكن استيرادها من الخارج ، وعناصر الإنتاج المختلفة يمكن استيرادها أيضاً من الخارج مثلما تفعل اليابان التي تستورد الكثير من مواد الخام والطاقة ثم تعيد تصنيعها وتصديرها إلى الخارج بعد أن تضفي عليها قيمة مضافة هي من صنع الشعب الياباني " .

وينبغي ملاحظة أن هذه الجوانب والأبعاد للتنمية (الاقتصادية - الاجتماعية - الثقافية والأدبية - التنمية البشرية) متداخلة ، ومتكاملة ، ويصعب فصل تأثير كل جانب منها عن الآخر .

خصائص التنمية :

يحدد مجموعة من الباحثين (الرشدان ٢٠٠٥ م ، ص ٨١ ، والطيطي وآخرون ١٤٢٩هـ ، ص ٢١٠ ، الخطيب والكسواني وأبو حويج ١٤٣٠هـ ، ص ١٩٤) عدداً من الخصائص المميزة للتنمية كعملية اجتماعية ، ومن هذه الخصائص :

١. التنمية عملية شاملة ، تشمل جميع جوانب المجتمع ، ولا تقتصر على جانب دون آخر.
٢. التنمية عملية اجتماعية ، قوامها الإنسان والمجتمع ، وغايتها تحقيق التقدم للمجتمع .
٣. التنمية عملية مستمرة ومتواصلة ، لا تتوقف عند حد معين .
٤. التنمية عملية مخططة لا تأتي بشكل عشوائي ، أو تلقائي ، وإنما هي ثمرة أساليب علمية ، وخطط مدروسة .

٥. التنمية عملية استثمارية ، تستثمر في طاقات المجتمع وموارده ، وليست عملية استهلاكية ليس لها مردود واضح .
٦. التنمية تهدف إلى تحقيق الرفاهية ، فهي تسعى إلى راحة الإنسان ، وتوفير الخدمات المتميزة له .
٧. التنمية مسؤولية إدارية ، تحتاج إلى أجهزة إدارية متطورة ، وقيادات إدارية تنجح في تسيير برامجها .
٨. التنمية عملية جذابة ، فهي تجذب المستثمرين ، والمستهدفين ، على حد سواء .
٩. التنمية عملية ذاتية وأصيلة ، بمعنى أن كل بذورها ومقوماتها الأصلية موجودة في داخل المجتمع نفسه ، وأن كل عوامل خارجية قادمة من خارج المجتمع لا تعدو أن تكون عوامل مساعدة أو ثانوية .

إذاً يمكن اختصار خصائص التنمية في أنها عملية : إنسانية ، اجتماعية ، مخططة ، مستمرة ، استثمارية ، تهدف إلى تحقيق الرفاهية والتقدم لأفراد المجتمع في المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والفكرية .

الدراسات السابقة :

وجد الباحث مجموعة كبيرة من الدراسات العلمية المحلية والعربية التي تناولت موضوع التنمية بشكل عام . ولكنه لم يجد دراسات تتناول دور الجامعات في خدمة التنمية بشكل مباشر .

فقد قامت صالحة عيسان (٢٠٠٦م) بدراسة عنوانها : التوافق بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات التنمية في سلطنة عمان . وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الوثائقي . وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أبرزها أن تأهيل أبناء عمان لسوق العمل يواجه مجموعة من المعوقات ومنها :

١. محدودية العرض من القوى العاملة الوطنية بالمستويات الفنية والمهنية الماهرة .
٢. المنافسة غير المتكافئة التي تواجهها القوى الوطنية من قبل الوافدين .
٣. إحجام بعض أصحاب العمل عن تشغيل العمانيين وفقاً لدوافع اقتصادية ، وعزوف الشباب العماني عن العمل المهني والحرفي .
٤. مشاركة القطاعين العام والخاص في تقديم البرامج التأهيلية لسوق العمل .

كما قام باجات (Bhagat. 2006) بدراسة عنوانها : التعليم لأجل التنمية المستدامة : دراسة للإجراءات والإنجازات والتحديات فيما يتعلق بالتعليم المدرسي في الهند .

وقد هدفت الدراسة إلى بحث ما حققه التعليم المدرسي في الهند من إنجازات تجعله مساهماً في التنمية المستدامة .

وقد توصلت الدراسة إلى أن السياسات والبرامج التعليمية التي نفذت بعد فترة ما بعد الاستقلال قد أدت إلى تحسين نسبة الالتحاق والوصول إلى التعليم الأساسي . (البراهيم ١٤٣٥هـ ، ص ٥) .

أما الذبياني (١٤٢٧هـ) فقد قام بدراسة عنوانها : التعليم للمهنة في المرحلة الثانوية وصلته بسوق العمل في المملكة العربية السعودية .

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوبيه المسحي والوثائقي ، وكانت (الاستبانة) أداة للدراسة . وتكون مجتمع الدراسة من مسؤولي التخطيط والتطوير في وزارة التربية والتعليم ، ومسؤولي الغرف التجارية الصناعية ، ومسؤولي مؤسسات القطاع الخاص في المملكة . وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أبرزها :

١. أن تطبيق برنامج التعليم للمهنة يسهم في معالجة مشكلة البطالة لدى الطلاب المتخرجين من التعليم الثانوي .
٢. أن من أكثر الكفايات الأساسية التي يؤكد عليها أفراد عينة الدراسة : تقدير الفرد لقيمة الوقت ، العمل بروح الفريق ، التواصل مع الآخرين ، الكفايات المتعلقة بأخلاقيات العمل .

كما قام السكران (١٤٢٩هـ) بدراسة عنوانها : التكامل بين التعليم الثانوي العام والتعليم العالي بالمملكة العربية السعودية ، صيغة مقترحة لتحقيق المواءمة بين مخرجات التعليم ومتطلبات التنمية .

وقد طبق الباحث المنهج الوصفي المسحي ، وقام باستخدام استبانتين تستطلع آراء عمداء القبول والتسجيل بالجامعات ومسؤولي التخطيط في وزارة التربية والتعليم ، ووزارة التعليم العالي ، ومسؤولي الغرف التجارية ، وعينة من مديري المدارس الثانوية . وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أبرزها :

١. وجود ضعف في تحقيق التكامل بين التعليم الثانوي والتعليم العالي في المناهج ، وفي صنع القرار التعليمي ، وفي التوجيه المهني للطلاب .
٢. أن أبرز التخصصات التي يحتاجها سوق العمل تتركز في علوم التقنية ، وعلوم الحاسب الآلي ، والعلوم الهندسية .

أما الرشود (١٤٣٠هـ) فقد قام بدراسة عنوانها : دور كليات المجتمع في الحد من البطالة الهيكلية في سوق العمل في المملكة العربية السعودية .

وقد طبق الباحث المنهج الوصفي المسحي ، وقام باستخدام (الاستبانات) أداة لبحثه ، بالإضافة إلى استخدام معيار علمي محكم أعده الباحث لتحديد الوضع الأمثل الذي يجب أن يكون عليه البرنامج التأهيلي بكليات المجتمع .

وقد تعامل الباحث مع أكثر من مجتمع بحث وهي : مجتمع كليات المجتمع ، ومجتمع تخصصات البرنامج التأهيلي ، ومجتمع طلاب البرنامج التأهيلي ، ومجتمع مسؤولي القطاع الخاص بالمملكة . وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أبرزها:

١. الكليات التي حققت مستوى جيداً في الشروط المعيارية خمس كليات هي : كلية المجتمع في جدة ، وكلية المجتمع في مكة المكرمة ، وكلية المجتمع في الرياض ، وكلية المجتمع في تبوك ، وكلية المجتمع في جازان .
٢. أن مسؤولي القطاع الخاص لديهم قناعة جيدة باكتساب خريجي تخصص الحاسب الآلي للمهارات التي يحتاجونها للعمل في القطاع الخاص ، بينما بقية التخصصات وجد الباحث أن مسؤولي القطاع الخاص لديهم قناعة متوسطة بالمستوى المعرفي والمهاري لخريجيها .

بينما قام يونس (٢٠١١م) بدراسة عنوانها : مدى ملائمة خريجي الجامعات السعودية لاحتياجات سوق العمل السعودي . وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي ، وكانت (الاستبانة) أداة للدراسة . وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أبرزها :

١. أن أهم أسباب عدم توافر متطلبات القطاع الخاص في خريجي الجامعة والتي تؤدي إلى عدم إقبال مسؤولي التوظيف على تعيين هؤلاء الخريجين يتمثل في عدم إلمام الخريجين باللغة الإنجليزية واستخدامات الحاسب الآلي ، وعدم توافر المعلومات والمعارف المتعلقة بالتأهيل التخصصي ، إلى جانب عدم توفر المهارات المهنية اللازمة .

٢. أن أهم السياسات التي يمكن أن تسهم في تحقيق الملائمة بين الخريجين واحتياجات سوق العمل تركزت في ضرورة تطوير المناهج وربطها بالتغيرات الحالية والمستقبلية في مجالات العمل المختلفة ، والتوسع في فتح الأقسام ذات الصلة بالوظائف الأكثر احتياجاً في سوق العمل.

أما الدهمش (١٤٣٤هـ) فقد قام بدراسة عنوانها : استراتيجية مقترحة لتأهيل خريجي الثانوية العامة لسوق العمل بالمملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية .

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي ، والمنهج الوصفي الوثائقي وكانت (الاستبانة) أداة للدراسة .

وتكون مجتمع الدراسة من فئتين : الفئة الأولى : أعضاء هيئة التدريس في كليات التقنية وكليات المجتمع ومراكز التعليم المستمر وجميع مراكز التأهيل لسوق العمل بالمملكة العربية السعودية ، والفئة الثانية : رجال الأعمال المنتمون للغرف التجارية بالمملكة العربية السعودية ، وكانت عينة البحث تمثل ١٠ ٪ من مجتمع الدراسة الخاص بالفئة الأولى ، و٥ ٪ من مجتمع الدراسة الخاص بالفئة الثانية .

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أبرزها أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة عالية على أربعة من ملامح واقع تأهيل خريجي الثانوية العامة لسوق العمل بالمملكة العربية السعودية تتمثل في الآتي :

١. تتحمل الدولة تكلفة التأهيل بالكامل حسب احتياجات القطاع .
٢. يسهم تأهيل خريج الثانوية العامة في تأمين احتياج سوق العمل من العمالة المؤهلة والمدربة.
٣. أن لبرامج التأهيل لسوق العمل دوراً كبيراً في خفض نسبة البطالة لدى خريجي الثانوية العامة .
٤. مشاركة القطاعين العام والخاص في تقديم البرامج التأهيلية لسوق العمل .

بينما قامت هالة عيد (١٤٣٧هـ) بدراسة عنوانها : دور التخطيط الاستراتيجي في تهيئة مخرجات التعليم العالي في الوطن العربي لتلبية متطلبات سوق العمل .

وهدفت الدراسة إلى إعطاء صورة متكاملة وحديثة لمخرجات التعليم العالي التي تمثل متطلبات لسوق العمل العربي ، والتوصل إلى تصور مقترح يستخدم التخطيط الاستراتيجي لتطوير وتهيئة مخرجات التعليم العالي لتلبية المتطلبات الراهنة لسوق العمل ، والتكيف مع تغيرها في المستقبل .

وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، وكانت الاستبانة أداة لها . وتكون مجتمع الدراسة من القادة العاملين في قطاعات الأعمال في دول العالم العربي .

وتوصلت الدراسة إلى أن أهم متطلبات قطاعات سوق العمل في الوطن العربي من مخرجات التعليم العالي هي : خريج يمتلك مهارات التعامل مع الحاسب الآلي والأنترنت ، خريج لديه القدرة على التكيف مع المستجدات والتغيرات في عالم العمل من خلال التعلم الذاتي والمستمر ، خريج لديه القدرة على تحمل المسؤولية ، خريج يمتلك مهارات العمل في فريق .

العلاقة بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة :

قام الباحث فيما سبق باستعراض مجموعة من الدراسات السابقة ، وقد شمل هذا الاستعراض تعريفاً موجزاً بمناهجها ،وأدواتها ، ومجتمعها ، وأبرز ما توصلت إليه من نتائج .

وقد استفاد الباحث من تلك الدراسات من حيث توسيع قاعدة المعلومات ، والتعرف على أبعاد دراسته وجوانبها المتعددة ، والتعرف على الجوانب التي لم تتناولها الدراسات السابقة ، وبالتالي العمل على استكمالها وتسليط الضوء عليها.

و يحاول الباحث الآن تحديد علاقة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة ، من خلال تحديد أوجه الشبه والاختلاف بينهما.

حيث تشترك هذه الدراسة مع جميع الدراسات السابقة في مجال البحث العام ، وهو التنمية وسوق العمل ، كما تشترك هذه الدراسة أيضاً مع جميع الدراسات السابقة التي تم استعراضها في منهج البحث الذي تم اختياره وتطبيقه في الدراسة ، وهو المنهج الوصفي (المسحي) ، وإن كانت دراسة كل من الذبياني (١٤٢٦هـ) والدهمش (١٤٣٤هـ) قد استخدمتا أسلوباً آخر إلى جانب الأسلوب المسحي وهو الأسلوب الوثائقي ، إلى جانب الاتفاق مع تلك الدراسات في أداة البحث المستخدمة وهي (الاستبانة) ، وإن كانت دراسة الرشود (١٤٣٠هـ) قد استخدمت إلى جانب الاستبانات معياراً علمياً أعده الباحث لتحديد الوضع الأمثل الذي يجب أن يكون عليه البرنامج التأهيلي بكليات المجتمع.

كما تشترك هذه الدراسة مع دراسة الدهمش (١٤٣٤هـ) في الفئة التي تم استطلاع آرائها ، وهم أعضاء هيئة التدريس ، وإن كانت دراسة الدهمش قد أضافت فئة أخرى قامت

باستطلاع آرائها - إلى جانب أعضاء هيئة التدريس - وهم رجال الأعمال المنتمون للغرف التجارية بالمملكة العربية السعودية ، بينما خلت عينة دراسة كل من الذبياني (١٤٢٦هـ) ودراسة السكران (١٤٢٩هـ) ودراسة عيد (١٤٣٧هـ) من أعضاء هيئة التدريس ، واستهدفت استطلاع وجهات نظر فئات أخرى مثل مسؤولي التخطيط والتطوير في وزارة التربية والتعليم وفي وزارة التعليم العالي ، ومسؤولي الغرف التجارية الصناعية ، ومسؤولي مؤسسات القطاع الخاص في المملكة ، وعمداء القبول والتسجيل بالجامعات ، ومديري المدارس الثانوية .

ومن بين جوانب الاتفاق بين هذه الدراسة والدراسات السابقة اشتراك هذه الدراسة مع كل من دراسة السكران (١٤٢٩هـ) ودراسة الرشود (١٤٣٠هـ) ودراسة مجدي (٢٠١١م) ودراسة الدهمش (١٤٣٤هـ) في المحور الأساسي الذي تتناوله هذه الدراسة وهو محور دور المؤسسات التعليمية في دعم التنمية والتوافق مع سوق العمل ، بينما كان المحور الأساسي في دراسة عيسان (١٤٢٦هـ) إبراز مستويات وأوجه العلاقة الوثيقة بين التربية والتعليم في سلطنة عمان ، وتفعيل روابطها لتحقيق الأهداف التنموية المعتمدة ، في حين أن دراسة الذبياني (١٤٢٧هـ) اتجهت نحو التعرف على الكفايات الأساسية التي يتطلبها سوق العمل في المملكة العربية السعودية ، وتقديم صيغة مقترحة لتطبيق التعليم للمهنة في التعليم الثانوي يمكن أن تسهم في ربط التعليم الثانوي بمتطلبات سوق العمل في المملكة العربية السعودية ، بينما ركزت دراسة عيد (١٤٣٧هـ) على تحديد أهم متطلبات قطاعات سوق العمل في الوطن العربي من مخرجات التعليم العالي .

أما أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة فتتمثل في اختلاف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في الهدف الرئيس لها ، وهو محاولة الكشف عن أهم أدوار الجامعات في دعم التنمية في المملكة العربية السعودية ، والمعوقات التي تحد من قيام الجامعات بهذا الدور المنشود ، بالإضافة إلى التعرف على أساليب تطوير قيام الجامعات السعودية بدورها في دعم التنمية .

ومن هنا فإن هذه الدراسة تكمل المحاور والجوانب التي لم تتعرض لها الدراسات السابقة ؛ مما يعزز الحاجة إليها ، خاصة في حدودها الموضوعية التي تناولتها ، وما توصلت إليه من نتائج وتوصيات ومقترحات .

ثالثاً : منهجية الدراسة وإجراءاتها :

منهج الدراسة :

طبق الباحث في دراسته " المنهج الوصفي " والذي يعتمد كما يقول عبيدات وآخرون (١٩٩٩م ، ص٢٤٧) على " دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو كمياً " .

واختار الباحث بشكل أدق أحد أنواع المنهج الوصفي لتطبيقه في هذه الدراسة وهو (البحث المسحي) والذي يقصد به : " ذلك النوع من الدراسة الذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع الدراسة أو عينة منهم كبيرة منهم وذلك بقصد وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط ، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب مثلاً " . (العساف ١٤٢٤هـ ، ص ٢٠٦) .

مجتمع الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس العاملين في قسم أصول التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، وفي قسم السياسات التربوية في جامعة الملك سعود خلال الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٣٦ -١٤٣٧هـ . ويبلغ عددهم (٦٥) فرداً .والجدول (١) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجامعة .

جدول (١) : توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجامعة

اسم الجامعة	عدد أعضاء هيئة التدريس (الذكور)	عدد أعضاء هيئة التدريس (الإناث)	العدد الإجمالي
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	١٨	٩	٢٧
جامعة الملك سعود	١٧	٢١	٣٨

أداة الدراسة :

١. بناء أداة الدراسة :

قام الباحث ببناء (استبانة) علمية للتعرف على دور الجامعات في دعم التنمية بالمملكة العربية السعودية في ضوء وظائف الجامعة ، وأهم المعوقات التي تحد من قيام الجامعات بهذا الدور المنشود ، بالإضافة إلى الأساليب المقترحة لتطوير قيام الجامعات بدورها في هذا المجال.

٢. الصدق الظاهري لأداة الدراسة :

بعد التصميم الأولي لأداة الدراسة قام الباحث بتقديمها للتحكيم والتأكد من صدقها الظاهري وبيان مدى قدرتها على قياس ما وضعت أساساً لقياسه ، من خلال عرضها على ذوي الاختصاص وأهل الخبرة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية .

وبعد استلام ملحوظات المحكمين ، قام الباحث بإعادة صياغة بنود أداة الدراسة ، والإضافة إليها ، والحذف منها ، في ضوء آراء ومقترحات هؤلاء المحكمين ، حتى خرجت بصورتها النهائية .

٣. الصدق الداخلي لأداة الدراسة :

للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة تم حساب معامل ارتباط بيرسون لتوضيح العلاقة بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لكل محور من محاور الدراسة .

وقد اتضح أن جميع معاملات الارتباط - في جميع محاور الدراسة - دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) ،مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين فقرات كل محور من محاور الدراسة والدرجة الكلية له .

٤. ثبات أداة الدراسة :

للتأكد من ثبات أداة الدراسة ، ومعرفة مدى قدرتها في الحصول على النتائج نفسها ، أو نتائج مقاربة لها ، كلما أعيد تطبيقها ، تم استخدام معامل ثبات (ألفا كرونباخ) ،

حيث اتضح أن قيم معامل الثبات للمحور الأول بلغ (٠.٩٦٧) وللمحور الثاني بلغ (٠.٩٤٩) وللمحور الثالث بلغ (٠.٩٦٥) وللمحور الرابع (٠.٧٠٤) وللمحور الخامس (٠.٧٢٢) وهي قيم مرتفعة ، مما يدل على أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات .

٥. إجراءات تطبيق وتحليل أداة الدراسة :

أ. طريقة جمع المعلومات :

تم توزيع أداة الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في قسم أصول التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وفي قسم السياسات التربوية بجامعة الملك سعود عن طريق الباحث نفسه .

ب. طريقة تحليل المعلومات والمعالجة الإحصائية لها :

قام الباحث في بداية الأمر بتهيئة الاستبانات العائدة من مجتمع الدراسة ، وذلك من خلال إحصاء وفرز الاستبانات العائدة من مجتمع الدراسة ، والتأكد من صلاحيتها ، واستيفاء أفراد مجتمع الدراسة لجميع فقراتها وعباراتها ، واستبعاد الاستبانات الناقصة وغير الصالحة.

وقد بلغ عدد الاستبانات التي تم توزيعها بلغ (٦٥) استبانة ، بينما بلغ عدد الاستبانات العائدة من أفراد مجتمع (٥٥) استبانة تمثل مانسبته (٨٥ ٪) من عدد الاستبانات التي تم توزيعها ، بينما بلغ عدد الاستبانات المفقودة (١٠) استبانات تمثل مانسبته (١٥ ٪) من عدد الاستبانات التي تم توزيعها ، كما لم يتم استبعاد أي استبانة لنقصانها وعدم اكتمال إجابتها على جميع عبارات الاستبانة ، وليكون بذلك عدد الاستبانات التي تم تحليلها (٥٥) استبانة .

وبعد فرز الاستبانات المكتملة والقابلة للتفريغ وتهيئتها للتحليل ، تم معالجة البيانات إحصائياً وتحليلها تحليلاً كمياً باستخدام أساليب الإحصاء الوصفية ، عن طريق برنامج SPSS الإحصائي .

٦. الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات أداة الدراسة :

تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة هذه الدراسة ، وأهدافها ، عند معالجة بيانات الدراسة ، وهي : التكرارات والنسب المئوية ، المتوسط الحسابي ، الانحراف المعياري، معامل ارتباط (بيرسون) ، معامل ثبات (ألفا كرونباخ) .

رابعاً : تحليل البيانات ونتائج الدراسة :

تم اعتماد مقياس خماسي متدرج للإجابة عن بنود أداة الدراسة كما يلي : موافق بدرجة كبيرة جداً (وتساوي ٥ درجات) ، موافق بدرجة كبيرة (وتساوي ٤ درجات) ، موافق بدرجة متوسطة (وتساوي ٣ درجات) ، موافق بدرجة ضعيفة (وتساوي درجتان) ، موافق بدرجة ضعيفة جدا (وتساوي درجة واحدة) . وتم حساب هذا المقياس الخماسي بالطريقة الموضحة بالجدول (٢).

جدول (٢) : كيفية حساب قيمة المقياس الخماسي

المتوسط	درجة الموافقة
٤.٢١ – ٥	كبيرة جداً
٣.٤١ – ٤.٢٠	كبيرة
٢.٦١ – ٣.٤٠	متوسطة
١.٨١ – ٢.٦٠	ضعيفة
١ – ١.٨٠	ضعيفة جداً

وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة في ضوء أسئلة الدراسة ، وأهدافها .

إجابة السؤال الأول : ما دور الجامعات في دعم التنمية من خلال وظيفة التدريس ؟

من المتوسط الحسابي العام والبالغ (٣.٨٠) يتضح أن أفراد مجتمع الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على عبارات هذا المحور . وكانت أهم العبارات هي :

١. إعادة صياغة أهداف المقررات الدراسية الحالية بما يتماشى مع الاحتياجات التنموية المتجددة.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى إدراك أفراد مجتمع الدراسة لأهمية المقررات الدراسية التي تقدمها الجامعات ، وأنها وسيلة أساسية في بناء شخصيات الطلاب وتأهيلهم بالمعارف والمهارات .

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة يونس (٢٠١١م) والتي أشارت في نتائجها إلى أن من أهم السياسات التي يمكن أن تسهم في تحقيق الملائمة بين الخريجين واحتياجات سوق العمل تركزت في ضرورة تطوير المناهج وربطها بالتغيرات الحالية والمستقبلية في مجالات العمل المختلفة .

٢. تدريس مقررات جامعية جديدة تتوافق مع متطلبات التنمية.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى قناعة أفراد مجتمع الدراسة بضرورة تحقيق التكامل بين المقررات الدراسية التي تقدمها الجامعات وبين المتطلبات التي تحتاجها عملية التنمية بحيث تكون تلك المقررات الدراسية متوافقة مع الحاجات التنموية ومتناغمة معها .

٣. إنشاء تخصصات نوعية جديدة تتواكب مع احتياجات سوق العمل.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى ضرورة مسايرة الجامعات لاحتياجات سوق العمل في المملكة ، من خلال دراسة احتياجات التنمية في المجتمع السعودي ، وتقديم ما يقابلها من تخصصات جديدة .

وتتكامل هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة السكران (١٤٢٩ه) والتي أشارت في نتائجها إلى أن أبرز التخصصات التي يحتاجها سوق العمل تتركز في علوم التقنية ، وعلوم الحاسب الآلي ، والعلوم الهندسية .

إجابة السؤال الثاني : ما دور الجامعات في دعم التنمية من خلال وظيفة خدمة المجتمع ؟

من المتوسط الحسابي العام والبالغ (٣.٦٥) يتضح أن أفراد مجتمع الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على عبارات هذا المحور . وكانت أهم العبارات :

١. تقديم البرامج التدريبية التي تسهم في تنمية مهارات الطلاب والموظفين.
ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أهمية البرامج التدريبية بشكل عام ، وقناعة أفراد مجتمع الدراسة بأهميتها باعتبارها وسيلة مهمة من وسائل زيادة المعارف وتطوير المهارات سواء للطلاب ، أو للموظفين ، بما يسهم في إعدادهم للمهن المختلفة التي تتطلبها الحاجات التنموية للبلاد .
٢. التوسع في طرح الدبلومات المتخصصة التي تتماشى مع احتياجات سوق العمل السعودي .
ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى إدراك أفراد مجتمع الدراسة لأهمية تقديم الجامعات للدبلومات المهنية المتنوعة التي تسهم في خدمة التنمية ، مع مراعاة ارتباط تلك الدبلومات بحاجات سوق العمل ، وطبيعة المهن التي يحتاجها ، حتى تقلل الجامعات من تخريج طلاب في تخصصات لا يحتاجها سوق العمل إلا بدرجة يسيرة.
٣. إنشاء مركز لريادة الأعمال في الجامعة لاحتضان المواهب الطلابية في مجال العمل .ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى وعي أفراد مجتمع الدراسة بأهمية وجود محاضن متخصصة تسهم في دعم أعمال الطلاب ومنتجاتهم وإبداعاتهم مما يسهم في تطوير معارفهم ومهاراتهم ، وبالتالي تهيئتهم لسوق العمل .

إجابة السؤال الثالث : ما دور الجامعات في دعم التنمية من خلال وظيفة البحث العلمي ؟

من المتوسط الحسابي العام والبالغ (٣.٦٦) يتضح أن أفراد مجتمع الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على عبارات هذا المحور. وكانت أهم العبارات :

١. تبني الجامعة للدراسات والمشروعات البحثية التي تتناول قضايا التنمية.
ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى إدراك أفراد مجتمع الدراسة لأهمية البحوث العلمية التي تهتم بقضايا التنمية بكافة محاورها وأبعادها ، لما للدراسات والبحوث من أهمية

كبرى في معالجة مشكلات التنمية ، وتأهيل أفراد المجتمع للوفاء باحتياجاتها ومتطلباتها .

٢. تكثيف اهتمام الكليات والأقسام العلمية (مثل قسم الاقتصاد وقسم علم الاجتماع وقسم التربية) بالبحوث التي تتناول موضوع التنمية.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى قناعة أفراد مجتمع الدراسة بأهمية تكثيف اهتمام الأقسام العلمية في الجامعات بالدراسات التي تتناول موضوع التنمية ، وذلك خدمة للمجتمع المحلي وإثراء للجانب المعرفي في هذا المجال .

٣. توجيه طلاب الدراسات العليا إلى تسجيل موضوعات رسائلهم العلمية في محاور تتناول موضوع التنمية بأبعاده المتعددة.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى احتياج طلاب الدراسات العليا إلى نوع من الإرشاد العلمي المتخصص الذي يسهم في توجيههم إلى تناول موضوع التنمية في رسائلهم العلمية من الزوايا التي تتناسب مع تخصصاتهم .

إجابة السؤال الرابع : ما المعوقات التي تحد من قيام الجامعات بدورها في دعم التنمية بالمملكة العربية السعودية ؟

من المتوسط الحسابي العام والبالغ (٤.٠٨) يتضح أن أفراد مجتمع الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على عبارات هذا المحور . وكانت أهم العبارات :

١. التركيز على الجانب النظري في معظم المقررات الدراسية وإهمال الجوانب التطبيقية.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى تركيز بعض الجامعات على الجوانب النظرية على حساب الجوانب التطبيقية ، وضعف التوازن بين المعارف النظرية والتطبيقات الميدانية في معظم المقررات الدراسية ، ومن ذلك تقليل فترة التدريب الميداني في بعض التخصصات على الرغم من أهميتها في تزويد الطلاب بالمهارات التطبيقية التي تؤهلهم لسوق العمل .

٢. ضعف بعض المقررات الدراسية وخاصة في جانب تنمية مهارات الطلاب.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى شعور أفراد مجتمع الدراسة بوجود بعض المقررات الدراسية الضعيفة من خلال خبرتهم في التدريس الجامعي ، ولا سيما فيما يتعلق في بناء الجانب المهاري لدى الطلاب .

وتتفق هذه النتيجة في بعض جوانبها مع ما توصلت إليه دراسة يونس (٢٠١١م) والتي أشارت في نتائجها إلى أن من أهم أسباب عدم توفر متطلبات القطاع الخاص في خريجي الجامعة ضعف إلمام الخريجين باللغة الإنجليزية واستخدامات الحاسب الآلي.

٣. ضعف التنسيق بين الجامعات والجهات الموظفة .

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى وعي أفراد مجتمع الدراسة بأهمية التنسيق بين الجهات المؤهلة للكوادر البشرية وهي الجامعات والجهات المشغلة لسواء في القطاع الحكومي أو في القطاع الخاص ؛ لأن وجود مثل هذا التنسيق يقلل من حدوث كثير من المشكلات التي تعترض توظيف طلاب الجامعات ، بالإضافة إلى تقليل مستوى البطالة .

إجابة السؤال الخامس : ما الأساليب المقترحة لتطوير قيام الجامعات بدورها في دعم التنمية بالمملكة العربية السعودية ؟

من المتوسط الحسابي العام والبالغ (٤.١٣) يتضح أن أفراد مجتمع الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على عبارات هذا المحور . وكانت أهم العبارات:

١. إعداد خريطة بحثية مقترحة لأولويات البحث في موضوع التنمية وتزويد الأساتذة وطلاب الدراسات العليا بها.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى ندرة وجود الخرائط البحثية التي تقترح أولويات البحوث في مجال التنمية ، وقناعة أفراد مجتمع الدراسة بأهمية سعي الجامعات لإعداد قوائم تتعلق بالموضوعات المقترحة في قضايا التنمية ، مما يسهم في تشجيع أعضاء هيئة التدريس ، وطلاب الدراسات العليا على اختيار بعض تلك الموضوعات والقيام بإجرائها ، وبالتالي إعداد ونشر مجموعة من الدراسات التنموية التي تنطلق من الجامعات .

٢. اعتماد مشروع علمي لترجمة مجموعة من الكتب الأجنبية المتميزة في موضوع التنمية بزواياه المتنوعة.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى شعور أفراد مجتمع الدراسة بقلة توفير مكتبات الجامعات للكتب الأجنبية التي تناقش قضايا التنمية ، وقناعتهم بأهمية قيام الجامعات من خلال عمادات البحث العلمي بتبني المشروعات العلمية الخاصة بترجمة بعض الكتب الأجنبية التي تهتم بموضوع التنمية وذلك للاستفادة مما لدى الأمم الأخرى من معارف وتجارب في مجال التنمية .

٣. إجراء مراجعة شاملة لجميع الدبلومات التي تقدمها الجامعة والتحقق من مطابقتها لاحتياجات سوق العمل السعودي .

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى قناعة أفراد مجتمع الدراسة بأن تقديم الجامعات لبعض الدبلومات التي تقل الحاجة إليها في سوق العمل يسهم في تعثر عملية توظيف خريجيها ، وبالتالي يعد تقديمها هدراً تربوياً واقتصادياً لا مبرر له .

خامساً : ملخص نتائج الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها :

ملخص نتائج الدراسة :

كان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي :

(أ) أن أهم أدوار الجامعات في دعم التنمية بالمملكة العربية السعودية من خلال وظيفة التدريس هي :

١. إعادة صياغة أهداف المقررات الدراسية الحالية بما يتماشى مع الاحتياجات التنموية المتجددة .
٢. تدريس مقررات جامعية جديدة تتوافق مع متطلبات التنمية.
٣. إنشاء تخصصات نوعية جديدة تتواكب مع احتياجات سوق العمل.
٤. زيادة الاهتمام بالتدريب الميداني المنظم للطلاب في المؤسسات التي تتوافق مع تخصصاتهم.
٥. تقويم المقررات التدريسية وإعادة بنائها بما يخدم مسيرة التنمية .

(ب) أن أهم أدوار الجامعات في دعم التنمية بالمملكة العربية السعودية من خلال وظيفة خدمة المجتمع هي :

١. تقديم البرامج التدريبية التي تسهم في تنمية مهارات الطلاب والموظفين .
٢. التوسع في طرح الدبلومات المتخصصة التي تتماشى مع احتياجات سوق العمل السعودي .
٣. إنشاء مركز لريادة الأعمال في الجامعة لاحتضان المواهب الطلابية في مجال العمل .
٤. تعريف الطلاب بالفرص الوظيفية المتاحة بشكل دوري بالتعاون مع القطاع الخاص.
٥. استضافة بعض مسؤولي الجهات الموظفة ، وتسهيل عملية لقاءاتهم مع الطلاب .

(ج) أن أهم أدوار الجامعات في دعم التنمية بالمملكة العربية السعودية من خلال وظيفة البحث العلمي هي :

١. تبني الجامعة للدراسات والمشروعات البحثية التي تتناول قضايا التنمية .
٢. تكثيف اهتمام الكليات والأقسام العلمية (مثل قسم الاقتصاد ، وقسم علم الاجتماع، وقسم التربية) بالبحوث التي تتناول موضوع التنمية .
٣. توجيه طلاب الدراسات العليا إلى تسجيل موضوعات رسائلهم العلمية في محاور تتناول موضوع التنمية بأبعاده المتعددة .
٤. تنظيم مؤتمر علمي حول دور الجامعات في دعم التنمية وفق محاور محددة .
٥. نشر الكتب المتميزة التي تتعلق بموضوع التنمية في المملكة .

(د) أن أهم المعوقات التي تحد من قيام الجامعات بدورها في دعم التنمية بالمملكة العربية السعودية هي :

١. التركيز على الجانب النظري في معظم المقررات الدراسية وإهمال الجوانب التطبيقية .
٢. ضعف بعض المقررات الدراسية وخاصة في جانب تنمية مهارات الطلاب .
٣. ضعف التنسيق بين الجامعات والجهات الموظفة .
٤. وجود تخصصات جامعية يقل الاحتياج إليها في سوق العمل السعودي .
٥. غياب موضوع التنمية عن معظم المقررات الدراسية في الجامعة .

(هـ) أن أهم الأساليب المقترحة لتطوير قيام الجامعات بدورها في دعم التنمية بالمملكة العربية السعودية هي :

١. إعداد خريطة بحثية مقترحة لأولويات البحث في موضوع التنمية ، وتزويد الأساتذة وطلاب الدراسات العليا بها.
٢. اعتماد مشروع علمي لترجمة مجموعة من الكتب الأجنبية المتميزة في موضوع التنمية بزواياه المتنوعة.
٣. إجراء مراجعة شاملة لجميع الدبلومات التي تقدمها الجامعة ، والتحقق من مطابقتها لاحتياجات سوق العمل.
٤. اعتماد برنامج لمجموعة من الدورات التدريبية ذات الجودة العالية ، والتي تسهم في إكساب الطلاب المهارات الأساسية اللازمة لسوق العمل السعودي .
٥. تشكيل لجنة في كل جامعة لمراجعة البرامج الدراسية التي تقدمها والتأكد من توافقها مع احتياجات التنمية .

توصيات الدراسة :

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة فإنه يمكن تقديم التوصيات الآتية :

١. أن تقوم الجامعات بمراجعة أهداف المقررات الدراسية التي تقدمها ، من خلال لجان متخصصة ، وذلك للتأكد من تطابقها للاحتياجات التنموية للمجتمع ، وأن تعيد صياغة تلك الأهداف في حالة ثبوت قلة ارتباطها مع حاجات التنمية ومتطلباتها ، بالإضافة إلى العناية بإعادة صياغة تلك المقررات ، وتوصيفاتها بشكل جديد يتماشى مع الاحتياجات التنموية المتجددة من فترة لأخرى ، إلى جانب ضرورة اتسام المقررات الجامعية بالمرونة ، ومنح القائمين على تطويرها صلاحية مراجعتها من فترة لأخرى ، حتى تكون مواكبة للتغيرات السريعة في سوق العمل ، وإزالة كثير من العقبات التي تعترض لجان تطوير المقررات الجامعية .

٢. تكثيف اهتمام الجامعات بتقديم البرامج التدريبية المتنوعة التي تسهم في تأهيل الطلاب والموظفين وأفراد المجتمع بشكل عام بما يتناسب مع وظيفتها في خدمة المجتمع ، وبما يسهم في دعم التنمية في المملكة بجوانبها المتعددة ، بالإضافة إلى تقديم الدبلومات المتخصصة ، مع مراعاة أن تكون تلك الدبلومات المهنية متماشية مع التخصصات التي يحتاجها سوق العمل السعودي ، وهذا الأمر يتطلب من مخططي تلك الدبلومات المتخصصة أن يكونوا على دراية بمتطلبات سوق العمل السعودي ، ونوعية المهن الشاغرة فيه من خلال قاعدة بيانات تُحدث باستمرار .

٣. أن تسعى الجامعات إلى إنشاء مشروع علمي واضح ومحدد يهتم بتبني البحوث والدراسات التي تتناول قضايا التنمية في أبعادها المتعددة ، وذلك من خلال عمادات البحث العلمي ، بحيث تقوم بتمويل تلك الدراسات ، وطباعتها ، ونشرها ، وتكريم أصحابها ، والعناية بما يرد فيها من توصيات ومقترحات .

٤. التقليل من التركيز على الجانب النظري فقط في المقررات الجامعية ، وزيادة المساحة المخصصة للتطبيقات العملية والتدريب الميداني ، بما يسهم في تحقيق التوازن بين الجوانب النظرية والجوانب التطبيقية في المقررات الجامعية ، وبالتالي يمكن تخريج طلاب متميزين ومؤهلين لسد احتياجات البلاد في المجالات المختلفة .

٥. أن يتم تشكيل فرق متخصصة داخل كل جامعة تتولى مهمة إعداد خريطة بحثية مقترحة تتضمن أولويات البحث في قضايا التنمية ، ومجالات الدراسات المقترحة ، وأن يتم التعريف بهذه الخريطة ونشرها داخل الجامعة ، بحيث تصل إلى أعضاء هيئة التدريس ، والباحثين ، وطلاب الدراسات العليا ، وأن تقوم الجامعات بتشجيعهم على انتقاء ما يناسبهم من تلك الموضوعات بما يتوافق مع تخصصاتهم العلمية .

مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج هذه الدراسة، واستكمالاً للتوصيات التي أوردها الباحث ، فإنه يمكن اقتراح البحوث المستقبلية الآتية :

١. إجراء دراسة استطلاعية تتناول درجة وعي الطلاب في الجامعات بمفهوم التنمية ، وأهدافها ، ومتطلباتها ، وأهميتها للفرد والمجتمع .
٢. القيام بدراسة تقويمية لقياس مستوى إسهام الجامعات في دعم التنمية بالمملكة العربية السعودية .
٣. إجراء دراسة حول تحقيق التكامل بين وزارة التعليم ووزارة التخطيط بما يسهم في دعم التنمية بجوانبها المتعددة .
٤. توجيه العناية إلى البحوث التي تهتم بالتنمية في أقسام التربية وعلم الاجتماع والاقتصاد في الجامعات السعودية .

المراجع العربية :

أبو شعيرة ، خالد محمد (١٤٣١هـ) . المدخل إلى علم التربية . عمان ، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع .

أحمد ، حافظ فرج (٢٠٠٣) . التربية وقضايا المجتمع المعاصر . القاهرة ، عالم الكتب.

البراهيم ، هيا عبد العزيز (١٤٣٥ه) . تطوير التعليم من أجل تحقيق التنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية . مجلة رسالة التربية وعلم النفس ، العدد ٤٤ ، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية ، الرياض .

بدران ، شبل ، محفوظ ، أحمد فاروق (٢٠٠٩م) .أسس التربية . ط ٦ . الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية .

الحاج ، أحمد علي (١٤٣٤هـ) . أصول التربية . عمان ، دار المناهج للنشر والتوزيع.

حجي ، أحمد اسماعيل ، وعبد الحميد ، حسام حمدي (١٤٣٣هـ) . الجامعة والتنمية البشرية . القاهرة ، عالم الكتب .

حسان ، حسن محمد ، مجاهد ، محمد عطوة ، العجمي ، محمد حسنين (٢٠٠٧ م). التربية وقضايا المجتمع المعاصرة . الإسكندرية ، دار الجامعة الجديدة .

الحميد ، عبد الواحد (١٤٢٤هـ) . السعودة أو الطوفان . الرياض ، مؤسسة اليمامة الصحفية (كتاب الرياض - ١٢٢) .

الخطيب ، إبراهيم ، الكسواني مصطفى ، أبو حويج مروان (١٤٣٠هـ) . مدخل إلى التربية . عمان ، دار قنديل للنشر والتوزيع .

الدهمش ، خالد محمد (١٤٣٤هـ) . استراتيجية مقترحة لتأهيل خريجي الثانوية العامة لسوق العمل بالمملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية . رسالة دكتوراه غير منشورة . جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، كلية العلوم الاجتماعية ، قسم أصول التربية ، الرياض .

الذبياني ، محمد عودة (١٤٢٦هـ) .التعليم للمهنة في المرحلة الثانوية وصلته بسوق العمل في المملكة العربية السعودية . رسالة دكتوراه غير منشورة . جامعة الملك سعود ، كلية التربية ، قسم التربية ، الرياض .

الرشدان ، عبد الله زاهي (٢٠٠٥م) . اقتصاديات التعليم . عمان ، دار وائل للنشر ، الطبعة الثانية .

الرشود ، عبد الله محمد (١٤٣٠هـ) . دور كليات المجتمع في الحد من البطالة الهيكلية في سوق العمال في المملكة العربية السعودية . رسالة دكتوراه غير منشورة . جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، كلية العلوم الاجتماعية ، قسم التربية ، الرياض .

سرحان ، منير المرسي (٢٠٠٣ م) . في اجتماعيات التربية . ط ٤ . بيروت ، دار النهضة العربية .

السكران ، عبد الله فالح (١٤٢٩هـ) . التكامل بين التعليم الثانوي العام والتعليم العالي بالمملكة العربية السعودية ، صيغة مقترحة لتحقيق المواءمة بين مخرجات التعليم ومتطلبات التنمية . رسالة دكتوراه غير منشورة . جامعة الملك سعود ، كلية التربية ، قسم التربية ، الرياض .

الطيطي ، محمد وآخرون (١٤٢٩هـ) . مدخل إلى التربية . ط ٢ . عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

فليه ، فاروق عبده (١٩٩٧ م) . التربية والتنمية في الدول النامية في ضوء نظرية التشغيل الكامل . القاهرة ، مكتبة زهراء الشرق .

فليه ، فاروق عبده (١٤٢٧هـ) . اقتصاديات التعليم مبادئ راسخة واتجاهات حديثة. ط ٢ . عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

عبيدات ، ذوقان وآخرون (١٩٩٩م) . البحث العلمي ، مفهومه ، أدواته ، أساليبه . الرياض ، دار أسامة للنشر والتوزيع .

العساف ، صالح حمد (١٤٢٤هـ) . المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية . الرياض ، مكتبة العبيكان .

عيد ، هالة فوزي (١٤٣٧هـ) . دور التخطيط الاستراتيجي في تهيئة مخرجات التعليم في الوطن العربي لتلبية متطلبات سوق العمل . المجلة السعودية للتعليم العالي . العدد الرابع عشر ، الرياض ، وزارة التعليم .

عيسان ، صالحة (٢٠٠٦ م) . التوافق بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات التنمية في سلطنة عمان . ورقة علمية مقدمة للورشة الإقليمية حول استجابة التعليم لمتطلبات التنمية الاجتماعية . مسقط . المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة .

محمد ، أحمد علي (١٤٣٣هـ) . اقتصاديات المدرسة . عمان . دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

موسى ، محمد أحمد (٢٠٠٢ م) . التربية وقضايا المجتمع المعاصر . العين ، دار الكتاب الجامعي .

هندي ، صالح ذياب وآخرون (١٤٢٨هـ) . أسس التربية . ط ٤ . عمان ، دار الفكر .

وزارة الاقتصاد والتخطيط (١٤٣٦هـ) . الأهداف والسياسات لخطة التنمية العاشرة . الرياض .

وزارة المعارف (١٤١٦هـ) . سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية . ط ٤ . الرياض .

يونس ، مجدي (٢٠١١م) . مدى ملائمة خريجي الجامعات السعودية لاحتياجات سوق العمل السعودي . مجلة البحوث النفسية والتربوية ، العدد الثاني ، جامعة المنوفية ، مصر .

تقييم واقع ممارسة الأنشطة الرياضية وإجراءات تحسينها من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية (جامعة شقراء أنموذجًا)

د. سلطان ناصر سعود العريفي

المستخلص :

تهدف الدراسة إلى التعرف على واقع ممارسة الأنشطة الرياضية في جامعة شقراء وإجراءات تحسينها من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٤٠) طالباً و (٢١٦) عضو هيئة تدريس في جامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية؛ ولتحقيق ذلك الهدف.

قام الباحث بتطوير استبانة من محورين: يقيس المحور الأول واقع ممارسة الأنشطة الرياضية في الجامعات السعودية من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وتكون من (٣٥) فقرة، أما المحور الثاني، فيقيس إجراءات تحسين ممارسة الأنشطة الرياضية بجامعة شقراء من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وتكون من (٢٣) فقرة.

وأظهرت النتائج أنَّ واقع ممارسة الأنشطة الرياضية في جامعة شقراء من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس كان منخفضاً، كما أظهرت النتائج أنَّ تقديرات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس لإجراءات تحسين ممارسة الأنشطة الرياضية في جامعة شقراء كانت مرتفعة، كما لم تكن هناك اختلافات بين وجهات نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس حول واقع ممارسة الأنشطة الرياضية بالإضافة إلى عدم وجود اختلاف بين وجهات نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس حول إجراءات تحسين ممارسة الأنشطة الرياضية.

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الدراسة بضرورة تفعيل الشراكة المجتمعية في كافة الأنشطة الرياضية، وعمل سجل رياضي لكل طالب، وتوفير الملاعب والأجهزة والمرافق الرياضية التي تلبي احتياجات الطلاب.

كلمات مفتاحية: الأنشطة الرياضية ـ طلاب ـ أعضاء هيئة تدريس ـ جامعات

المقدمة:

يعيش الشباب مجموعة من التغيرات السريعة الوافدة إلى مجتمعاتنا من مصادر متعددة، مما أدى إلى وقوعه فى حيرة، وافتقاده القدرة على تحديد ذاته، وذلك نتيجة لتعرضه للعديد من المؤثرات الناتجة عن تلك التغيرات، وخاصة في ظل التقدم الهائل في شتى النواحي تكنولوجيًّا ومعرفيًّا. ونظرًا لما يتميز به هذا القطاع من خصائص بدنية وعقلية ونفسية واجتماعية مكنته من الدخول فى كافة قطاعات المجتمع، فقد أصبح الركيزة الأساسية في الإنتاج والخدمات والدفاع ، وصار تقدم الأمم يقاس بقدر ما توليه للشباب من رعاية، وبقدر ما يسهم به الشباب في تنمية مجتمعه (زيان، ٢٠١١م).

ومن هنا وجد أن من أهم الأهداف التي تسعى الجامعات لتحقيقها هي: إعداد الشباب في كافة الجوانب الأكاديمية والاجتماعية، حتى يكونوا قادرين على قيادة العمل؛ لتحقيق التنمية المجتمعية بجوانبها المتعددة، وحتى تحقق الجامعات أهدافها كان من الضروري توفير جوانب الرعاية المختلفة، لذلك أنشئت عمادات لشؤون الطلاب لإتاحة الفرصة لممارسة الأنشطة والبرامج بأنواعها المختلفة، وصار الاهتمام بالشباب في المرحلة الجامعية من أكبر القطاعات في الجامعات (عايد، ٢٠٠٩م) .

إنَّ مرحلة الجامعة مرحلة مهمة لتأهيل الشباب لتحمل المسؤولية، ولكسب المعرفة الحقيقية فيما يتعلق بمستلزمات العصر من علوم وتقنية، كما أنها فترة إعداد الفرد وتأهيله لمواجهة مشكلات المجتمع، ومن ثم العمل على زيادة الإنتاج (عبد الحميد، ٢٠٠٥م). ويؤكد على ذلك زيان (٢٠١١م) الذي اعتبر مرحلة التعليم الجامعي مجالاً خصباً ومنبعاً غزيراً لرفد المجتمعات العصرية بالكوادر المؤهلة في مختلف مجالات الحياة، وعلى قدر من الرعاية والاهتمام بهؤلاء الشباب تحدد استمرارية استثمار طاقاتهم ، وإمكاناتهم ، في أنشطة وأعمال مفيدة، يكتسبون من خلالها العديد من المعلومات والخبرات التي تسهم في مواجهة العديد من مشكلات الحياة اليومية.

عوضاً عن ذلك يشير علاوي (٢٠٠٨م) إلى أنه في المرحلة الجامعية يستطيع الفرد الوصول إلى أعلى المستويات الرياضية في معظم الأنشطة الرياضية نظراً؛ لاكتمال الصفات البدنية كالقوة العضلية، والتحمل، والسرعة، والمرونة، والرشاقة.

ويلقى استثمار أوقات الفراغ لدى الشباب الجامعي اهتمامًا كبيرًا محليًّا وعالميًّا من خلال التعليم العالي، فقد أنشأت معظم الدول هيئات متخصصة لرعاية الشباب، والاهتمام بهم ،حيث يوجد فيها أفراد متخصصون ومؤهلون يقومون بوضع الخطط والبرامج لإعداد الشباب ورعايته وفق أسس علمية ، وذلك لمساعدة الشباب على إشباع حاجاتهم، وتحقيق رغباتهم، ومواجهة مشكلاتهم (الخالد، ٢٠٠٩م).

وحيث إن الموافقة الكريمة لخادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبد العزيز رحمه الله، رئيس مجلس الوزراء، رئيس مجلس التعليم العالي، بالتوجيه البرقي الكريم ٤٤٦٤٤/مب وتاريخ ١٤٣١/٥/٢٨هـ، على قرار مجلس التعليم العالي رقم ١٤٣١/٥٧/٦هـ وتاريخ ١٤٣١/١/١٧هـ، القاضي بالموافقة على إنشاء الاتحاد الرياضي للجامعات السعودية، وكذلك الموافقة على اللائحة التنظيمية للاتحاد الرياضي للجامعات السعودية، والتي تعد خطوة إيجابية عملاقة أسهمت في رعاية الحركة الشبابية الرياضية الجامعية، ودعمها وتطويرها والرفع من مستواها للوصول إلى مستويات عالية متقدمة.

وأسهمت هذه الخطوة المباركة في تضافر الجهود المشتركة بين الرئاسة العامة لرعاية الشباب واللجنة الأولمبية السعودية ووزارة التعليم؛ لتحقيق تطلعات الجميع نحو مستقبل أفضل للنشاط الرياضي في المملكة العربية السعودية من خلال الإسهام في تطوير الأنشطة الرياضية الجامعية لتحقيق رؤية وزارة التعليم ورسالتها ، حيث لا بد من التنسيق والتعاون وتفعيل الشراكة مع الرئاسة العامة لرعاية الشباب ممثلة في مكاتبها المتعددة، حيث يضم نطاق جامعة شقراء (١٦) نادياً رياضيًّا رسميًّا مسجلاً في الرئاسة العامة لرعاية الشباب، يتنافسون في ألعاب ودرجات سواء بالدوري الممتاز أو الدرجة الأولى أو الثانية أو الثالثة موضحة حسب المحافظات والمكاتب ، كما فى جدول رقم (١).

وحيث إن جامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية تعد من الجامعات الناشئة، والطلاب فيها بحاجة لاهتمام ورعاية مستمرة لصقل شخصيتهم من كافة جوانبها، ومن هنا كان لابد أن يتم تكوينهم تكوينًا متكاملاً ومتوازنًا ، ورغم الأثر الملحوظ من ممارسة الأنشطة الرياضية في رفع القيمة الصحية للرياضي والرياضة إلا أن الواقع يظهر لنا أن الملاعب والأجهزة والتجهيزات والمرافق الرياضية لا تلبي احتياجات الطلاب، وكذلك عدم وجود المختصين في هذا المجال، يسهم في إضعاف مستوى الأنشطة المقدمة سواء على مستوى المشاركات الداخلية أو الخارجية.

جدول (١) : الأندية الرياضية المسجلة بالرئاسة العامة لرعاية الشباب موزعة حسب المحافظات والمكاتب داخل نطاق جامعة شقراء

الرقم	المكتب	المحافظة	النادي	المجموع
١	مكتب رعاية الشباب بالرياض	القويعية	العرض	٤
		المزاحمية	المزاحمية	
		ضرماء	البطين	
		حريملاء	الشعيب	
٢	مكتب رعاية الشباب بشقراء	شقراء	الوشم	٦
		مرات	كميت	
		أشيقر	أشقير	
		الأرطاوي	الأرطاوي	
		ساجر	اليمامة – السر	
٣	مكتب رعاية الشباب بالدوادمي	الدوادمي	الدرع	٥
		الشعراء	ثهلان	
		مصدة	مصدة	
		البجادية	البجادية	
		عفيف	عفيف	
٤	مكتب رعاية الشباب بالمجمعة	ثادق	المحمل	١
المجموع الكلي				**١٦**

ولوحظ أيضاً من خلال خبرة الباحث في هذا المجال من الناحيتن النظرية والعملية وجود العديد من الصعوبات التي تعوق ممارسة الأنشطة بشكل كامل في الجامعات السعودية، وتحديداً جامعة شقراء ، ومن هنا كانت الحاجة الماسة للتعرف على آراء الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء حول واقع ممارسة الأنشطة الرياضية وإجراءات تحسينها، حتى يكون وضع بعض المقترحات التي يمكن أن تؤدي إلى تفعيل الأنشطة الرياضية داخل كليات جامعة شقراء.

مشكلة الدراسة وأسئلتها :

استنادا إلى نتائج تحليل الاستبانة ، بجانب خبرة الباحث النظرية والعملية لوحظ وجود بعض الصعوبات التي تعوق ممارسة الأنشطة الرياضية في الجامعات السعودية، وتحديداً جامعة شقراء حيث إن جامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية تعد من الجامعات الناشئة، والطلاب فيها بحاجة لاهتمام ورعاية مستمرة لصقل شخصيتهم من كافة جوانبها، ومن هنا كان لابد أن يتم تكوينهم تكوينًا متكاملاً ومتوازنًا .

ورغم الأثر الملحوظ من ممارسة الأنشطة الرياضية في رفع القيمة الصحية للرياضي والرياضة إلا أن الواقع يظهر لنا أن الملاعب والأجهزة والتجهيزات والمرافق الرياضية لا تلبي احتياجات الطلاب، وكذلك عدم وجود المختصين في هذا المجال، يسهم في إضعاف مستوى الأنشطة المقدمة سواء على مستوى المشاركات الداخلية أو الخارجية.

ومن هنا كانت الحاجة الماسة للتعرف على آراء الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء حول واقع ممارسة الأنشطة الرياضية وإجراءات تحسينها، حتى يكون وضع بعض المقترحات التي يمكن أن تؤدي إلى تفعيل الأنشطة الرياضية داخل كليات جامعة شقراء.

وتتمحور مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي:
ما واقع ممارسة الأنشطة الرياضية في جامعة شقراء، وماهي إجراءات تحسينها من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس ؟ . ويتفرع من هذا التساؤل التساؤلات الآتية:

١. ما واقع ممارسة الأنشطة الرياضية في جامعة شقراء من وجهة نظر الطلاب؟
٢. ما واقع ممارسة الأنشطة الرياضية في جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
٣. ما إجراءات تحسين ممارسة الأنشطة الرياضية في جامعة شقراء من وجهة نظر الطلاب؟
٤. ما إجراءات تحسين ممارسة الأنشطة الرياضية في جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
٥. هل يوجد اختلاف بين وجهات نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء حول واقع ممارسة الأنشطة الرياضية؟
٦. هل يوجد اختلاف بين وجهات نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء حول إجراءات تحسين ممارسة الأنشطة الرياضية؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١. دراسة واقع ممارسة الأنشطة الرياضية في جامعة شقراء من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس .

٢. دراسة إجراءات تحسين ممارسة الأنشطة الرياضية في جامعة شقراء من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة فى تقويم واقع ممارسة الانشطة الرياضية من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء ، فى محاولة للكشف عن إجراءات تحسين هذا الواقع ، وذلك على أساس أن هذه الدراسة تمثل إضافة جديدة للأدب التربوي.

كما أن تقويم واقع ممارسة الانشطة الرياضية من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء ، يؤدي إلى لفت الانتباه إليها من قبل المعنيين وتفعيلها ، وبالتالي رفع مستوى التحصيل العلمي والسلوكي لدى الطلبة. وقد تفيد أصحاب القرار في وزارة التعليم بعقد برامج ودورات تدريبية للعاملين. وأخيرا يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في إجراء دراسات لاحقة تتناول الأنشطة الطلابية غير الرياضية ومتغيرات أخرى.

حدود الدراسة :

تتمثل حدود الدراسة الحالية فيما يلي:

١. الحدود الموضوعية وتتمثل في: دراسة واقع ممارسة الأنشطة الرياضية في جامعة شقراء من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس. ودراسة إجراءات تحسين ممارسة الأنشطة الرياضية في جامعة شقراء من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.

٢. الحدود المكانية: وتتمثل في جامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية.

٣. الحدود الزمانية: وتمثل في تطبيق الدراسة الحالية في الفصل الأول من العام الجامعي ١٤٣٥/١٤٣٦ هـ .

مصطلحات الدراسة:

في هذا الجزء نتناول بعض المصطلحات المستخدمة في هذه الدراسة ومنها:

واقع الممارسة:

وردت كلمة ممارسة في معجم المعاني الجامع (معجم عربي عربي) على أنها اسم مصدره مَارَسَ، ومُمَارَسَةُ الْحُقُوقِ تعني: مُبَاشَرَتُهَا. ويقصد بها إجرائياً في هذه الدراسة: واقع ممارسة طلاب جامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية للأنشطة الرياضية الجامعية، والتي تقاس بالتقدير الذي يضعه لنفسه على فقرات الاستبانة التي أعدها الباحث لأغراض هذه الدراسة.

الأنشطة الرياضية:

يعرف بأنه: "موقف شامل يشارك فيه الطالب برغبته لإشباع حاجة لديه، وتحقيق هدف مرغوب فيه" وعرف العنزي (٢٠١٢م) النشاط الرياضي بأنه: "نشاط تربوي يعمل على تربية النشء تربية متزنة ومتكاملة من النواحي: الوجدانية، والاجتماعية، والبدنية، والعقلية، عن طريق برامج ومجالات رياضية متعددة تحت إشراف قيادة متخصصة تعمل على تحقيق أهداف النشاط الرياضي بما يسهم في تحقيق الأهداف العامة للتربية البدنية في مراحل التعليم.

إجراءات تحسين ممارسة الأنشطة الرياضية:

يعرف الإجراء بأنه مجموعة من العمليات الضرورية لإنجاز عمل معين. وتأتي كلمة "إجراء" في معجم المعاني الجامع (معجم عربي عربي) على أنها: اسم وجمعه إجراءات، ومصدره إجراء ومنه إجراء القصاص أي: تنفيذه. ويقصد به إجرائيًّا في هذه الدراسة: بأنه مجموعة المهام والعمليات الجامعية الضرورية لتغيير ممارسات الأنشطة الرياضية للأفضل بما يفيد طلاب جامعة شقراء في حياتهم الحالية والمستقبلية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تتناول الدراسة في هذا الجزء مفهوم النشاط الرياضي، وأهميته، وبرامجه، وميزات النشاط الرياضي بالجامعات، وخصائص الطلاب في مرحلة التعليم العالي.

مفهوم النشاط الرياضي :

يُعد النشاط الرياضي ظاهرة اجتماعية كجميع الأنشطة الأخرى للإنسان، فالنشاط الرياضي أصبح ظاهرة اجتماعية واسعة النطاق، تغوص بعمق في حياة الشباب والبالغين والرجال والنساء سواء أكان بالممارسة، أم بالمشاهدة، أم بالهواية، أم بالترويح، أم بالاحتراف، أم بالصحة، أم بالثقافة. (علاوي، ٢٠٠٨م).

ويُعد النشاط من المفاهيم الحديثة الاستخدام في التربية حيث إن الدراسة التقليدية أو القديمة كانت تقتصر على الجانب الأكاديمي أو النظري، وتهمل الجوانب العلمية والتطبيقية (علاوي، ٢٠٠٨م).

ويرى الباحث أن النشاط الرياضي هو: جزء من التربية العامة، وهو إعداد الفرد؛ ليكون فرداً صالحاً عن طريق النشاط البدني المختار المنظم الموجه والتقدم به لأعلى المستويات، والمتوافق مع الشريعة الإسلامية السمحة. فلابد من توفير كافة السبل والإمكانات؛ ليتمكن الفرد من ممارسة الأنشطة الرياضية. ولقد حث ديننا الحنيف على ممارسة الرياضة.

أهمية ممارسة النشاط الرياضي:

يتفق كل من سيد (٢٠١٠م) وكنعان (٢٠١٠م) على أهمية وفوائد النشاط الرياضي، منها: أن للنشاط الرياضي عائداً اجتماعيًّا يُمكن الفرد من التعبير عن نفسه وانفعالاته، ويكسبه القدرة على تمييز السلوك والتحكم في الانفعالات. والحاجة الماسة إلى تطوير المهارات والقدرات البدنية التي تمكن الشباب من ممارسة النشاط الرياضي المناسب لشغل وقت الفراغ في ممارسة هادفة.

برامج النشاط الرياضي:

برامج النشاط الرياضي هي: عملية تربوية يمارسها الأفراد والجماعات كوسيلة من وسائل ترابطهم الاجتماعي باعتبارها جزءاً مهمًا من حياتهم الإنسانية، فالطالب يمارس نشاطاً دراسيًّا داخل قاعة المحاضرات، وفي الخارج يمارس نشاطاً رياضيًّا، والجماعات بكافة أنواعها لابد أن تخلق لنفسها نشاطاً يحقق ميولها ورغبات أفرادها، ومهمة العاملين مع الجماعات هي توجيه هذه الميول والرغبات؛ لتحقيق النمو الاجتماعي للجماعة وأفرادها (درويش، ٢٠٠٧م).

دور الجامعة في تنمية ميول واتجاهات الطلاب نحو المشاركة في الأنشطة الرياضية:

للجامعات دور حيوي في تنمية ميول واتجاهات الطلاب نحو المشاركة في الأنشطة الترويجية وفي إشباع احتياجاتهم البدنية والنفسية والعقلية والاجتماعية، وذلك من خلال مايلي (الحماحمي، ٢٠٠٨م): الإعلان والدعاية لبرامج الترويح المختلفة وذلك في وقت مبكر . والتنوع

في برامج النشاط (رياضي - ثقافي - فني - اجتماعي ...)؛ وذلك لمراعاة الفروق بين الطلاب. وتوفير الحوافز لاشتراك الطلاب في الأنشطة المختلفة من قبل إدارة الجامعة . وتوجيه الطلاب إلى نوع النشاط المناسب لميولهم واستعداداتهم. وتوفير المشرفين المتخصصين في كافة أنشطة الترويح للإشراف التربوي على الممارسين من الطلاب. واختيار الأوقات المناسبة لتنفيذ برامج الترويح بالجامعة بما لا يتعارض مع مواعيد المحاضرات.

وتشتمل برامج النشاط الرياضي بالجامعة على أوجه النشاط التنافسي الذي يتم تنظيمه لطلاب الكليات المختلفة، أو الذي يتم تنظيمه على مستوى الجامعة بين الكليات المختلفة، أو يشارك فيها طلاب من الجامعات الأخرى. ومن أوجه النشاط الرياضي التي تنظمها كليات الجامعة (تنس الطاولة –هوكي – سباقات المشي – سباحة – كرة قدم - كرة طائرة ...) بالإضافة إلى المعسكرات الرياضية مع الكليات الأخرى أو الجامعات الأخرى (Moses, 2006).

مميزات النشاط الرياضي بالجامعات:

أهم المميزات التربوية للنشاط الرياضي: يُعد النشاط الرياضي مجالاً لتنمية المهارات التي سبق وأن تعلمها الطالب في المراحل الدراسية السابقة، وهو فرصة لاختيار الطالب ما يتناسب مع ميوله من أنشطة، ويحسن من مستوى أدائه فيها. ويساعد الاشتراك في برنامج النشاط الرياضي على الترويح وحسن استغلال وقت الفراغ؛ لأنه لا يحتاج إلى مستوى عالٍ من المهارة، وعن طريقه يمكن للطالب إجادة لعبه يحبها ويمارسها. ويتيح النشاط الرياضي للأفراد فرصاً لاكتشاف مجالات جديدة، واكتساب خبرات لم يسبق لهم أن تطرقوا لها (زهران،٢٠٠٥م).

ويجب أن يوضع في الاعتبار حقيقة أساسية، وهي أن الشباب في مرحلة التعليم الجامعي لا زالوا في احتياج لتنمية المهارات والاتجاهات والميول المرتبطة باللياقة البدنية والرياضات التنافسية والأنشطة الترويحية، وأن ذلك لابد أن يتم تحت إشراف وتوجيه من قيادات على درجة عالية من الكفاءة والقدوة سلوكيًّا واجتماعيًّا وانفعاليًّا .

ومما لا شك فيه أن القصور في الإمكانات سواء كانت أدوات أو ملاعب أو إمكانات بشرية من قادة ومنفذين للبرامج هذه كلها تُعد أسبابًا أساسية في ضعف إمكانية تصميم برنامج جيد للأنشطة الرياضية. (Wilmor & Costill, 2004).

الاتحاد الرياضي للجامعات السعودية:

الرؤية:

تحقيق التميز والريادة للرياضة في الجامعات السعودية للوصول إلى مستويات عالمية متقدمة بما يتناسب مع قيم الجامعات ومبادئها وأهدافها .

الرسالة:

رعاية الحركة الرياضية الجامعية ودعمها وتطويرها ، ورفع مستواها من خلال مجتمع رياضي يشجع على تطبيق الروح الرياضية ، ويؤكد على تعزيز ممارسة النشاط الرياضي ونشره بين طلاب الجامعات ، وتحديد القواعد ، ورسم السياسات المنظمة للأنشطة ، وتمثيل وتنسيق المواقف والآراء للجامعات السعودية في المشاركات الرياضية المحلية والإقليمية والدولية.

الأهداف:

لتحقيق رؤية الاتحاد الرياضي للجامعات السعودية ورسالته سوف يتم التركيز على الأهداف التالية:

- تنظيم أنشطة ولقاءات رياضية عالية الجودة لطلاب الجامعات من خلال تبني إطار تنظيمي مميز والتعاون المشترك مع الاتحادات الرياضية الوطنية.
- الإشراف على الأنشطة الرياضية بين المؤسسات الواقعة تحت إشراف وزارة التعليم العالي.
- رعاية الحركة الرياضية الجامعية السعودية ودعمها وتطويرها.
- تمثيل الجامعات السعودية في المشاركات الرياضية المحلية والإقليمية والدولية.
- تنسيق المواقف والآراء في المشاركات الرياضية الجامعية المحلية والإقليمية والدولية .

الدراسات السابقة :

تناول الباحث العديد من الدراسات السابقة ذات العلاقة المباشرة أو غير المباشرة بموضع الدراسة والتى يمكن تلخيص أهمها من حيث الأهداف والنتائج على النحو التالى :

هدفت دراسة **السيد** (٢٠١٠م) إلى :دراسة تأثير الإمكانات والأنشطة الرياضية على اتجاهات طلاب جامعة طيبة في المملكة العربية السعودية ، وشملت عينة الدراسة (٢٩٥) طالباً ، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية أجريت على كافة كليات جامعة طيبة ، ومن

أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة: كانت اتجاهات الطلبة في جامعة طيبة نحو الإمكانات والأنشطة الرياضية منخفضة. وأكد الطلبة أن مرافق المنشآت الرياضية بالجامعة مهملة، لا يوجد مشرف لكل نشاط رياضي بالجامعة، ويرغب الطلاب في ممارسة الأنشطة الرياضية مع أصدقائهم ، لكن عدم توافر أماكن ممارسة الأنشطة الرياضية يحول دون ذلك، لا توجد لياقة بدنية مرتبطة بالصحة؛ لعدم ممارسة الأنشطة الرياضية بالجامعة، جداول تنظيم الأنشطة الرياضية تعوق مشاركة الطلاب فيها، يأمل الطلاب توثيق العلاقات بينهم وبين أعضاء هيئة التدريس، ولا يتم ذلك إلا من خلال ممارسة الأنشطة الرياضية.

وهدفت دراسة **الحجار وبرك** (٢٠١٠م) ، إلى : التعرف على أسباب عزوف طالبات المدارس الثانوية عن ممارسة النشاط الرياضي في مدينة المكلا باليمن. وقد تم استخدام المنهج الوصفي على عينة تمثل مجتمعها في طالبات المدارس الثانوية في مدينة المكلا، والتي هدفت إلى معرفة أسباب عزوف الطالبات عن ممارسة النشاط الرياضي في مدينة المكلا، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: هناك رغبة كبيرة لدى الطالبات لممارسة النشاط الرياضي وعدم ممانعة أغلب أولياء أمورهن في مشاركتهن في الأنشطة الرياضية، وتوصل البحث إلى عدم توافر الملاعب والتجهيزات الرياضية في المدارس الثانوية، وعدم وجود الأستاذة المتخصصة لهذه المادة، إضافة إلى أن معظم الطالبات لديهن الوعي الثقافي بأهمية الرياضة وممارستها على لياقتهن وصحتهن البدنية.

وتهدف دراسة **لفتة وزعلان وجاسم** (٢٠١١م) إلى إعداد استمارة للتعرف على واقع النشاط الرياضي لدى طلبة جامعة البصرة، والتعرف على مدى الاستفادة من إعادة درس التربية الرياضية في عموم كليات جامعة البصرة مرة أخرى ، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي لملاءمة أهداف البحث ٢٠١١م ، وتم اختيار عينة البحث من مدرسي وطلبة جامعة البصرة للعام الدراسي ٢٠١٠م والبالغ عددهم (٨٠٠) مدرساً وطالبًا، وتوصلت الدراسة إلى الآتي: كانت تقديرات أعضاء هيئة التدريس لواقع النشاط الرياضي لدى طلبة جامعة البصرة متدنية. وتقديرات طلبة جامعة البصرة لواقع النشاط الرياضي متدنية، ولم تظهر نتائج الدراسة وجود فروق في تقديرات أعضاء هيئة التدريس والطلبة لواقع النشاط الرياضي.

وقام **كارلسون** (Carlson, 2012) بدراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو ممارسة الأنشطة الرياضية، والعوامل المؤثرة في تحديد تلك الاتجاهات، ولتحقيق

ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها (١٥٠) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية بولاية بنسلفينيا بالولايات المتحدة الأمريكية. وأظهرت نتائج الدراسة أن العوامل الثقافية، والاجتماعية من أكثر العوامل تأثيراً في تكوين الاتجاهات لدى الطلبة، إضافة إلى ذلك أظهرت نتائج الدراسة أن الأسرة، والإعلام، ومستوى الأداء المهاري لدى الطلبة، والأصدقاء والخبرة السابقة في الممارسة الرياضية جميعها مهمة في تحديد اتجاهات الطلبة نحو الأنشطة الرياضية المدرسية.

وفي دراسة قام بها **تشارلز** (Charles, 2012) بهدف التعرف على أثر مشاركة طلبة الجامعات في الأنشطة الترويحية داخل الحرم الجامعي في اتجاهاتهم نحو الأنشطة الرياضية ، ولتحقيق ذلك أُجريت الدراسة على عينة قوامها (١١٢) طالباً وطالبة من جامعة المسسبي، وذلك بواقع (٥٣) طالباً و(٥٩) طالبة، طُبق عليهم مقياس كنون للاتجاهات نحو الأنشطة الرياضية ، وأظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات طلبة الجامعات لأثر مشاركتهم في الأنشطة الترويحية داخل الحرم الجامعي على اتجاهاتهم نحو الأنشطة الرياضية كانت عالية ، ولم تظهر فروق دالة إحصائيًّا بين تقديرات طلبة الجامعات في الأنشطة الترويحية داخل الحرم الجامعي على اتجاهاتهم نحو الأنشطة الرياضية تعزى للجنس، والتخصص والمستوى الدراسي.

مناقشة الدراسات السابقة:

الغرض من مناقشة الدراسات السابقة هو الوقوف على أوجه الشبه والاختلاف بينها، وبين الدراسة الحالية، والتي يعزم الباحث على تناولها وهي: واقع ممارسة الأنشطة الرياضة في جامعة شقراء، وإجراءات تحسينها من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس ". ويمكن تحديد أوجه الاتفاق والاختلاف لتلك الدراسات مع الدراسة الحالية فيما يلي:

تتفق بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في الإطار النظري الذي يركز على الجانب التربوي لدور الجامعات في تحقيق الممارسة الأفضل للنشاطات الرياضية. وتتفق الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في المنهجية المتبعة، حيث ركزت معظم الدراسات السابقة على المنهج الوصفي التحليلي.

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها تطرقت إلى فقرات عديدة لم تتطرق إليها الدراسات السابقة ، كما تختلف عن الدراسات السابقة بتناولها سبل وإجراءات تحسين ممارسة الأنشطة الرياضية في جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

والطلاب ، كما تختلف الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في منهجية الدراسة، فبعضها ركز على المنهج البنائي الوظيفي، والمنهج التحليلي، بينما ركزت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي.

الطريقة والإجراءات :

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع ممارسة الأنشطة الرياضية في جامعة شقراء وإجراءات تحسينها من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس ، ويتناول هذا الجزء وصفاً لطريقة اختيار أفراد الدراسة ، وأداة الدراسة ، وكيفية تنظيمها وتطويرها، والتأكد من صدق الأداة وثباتها.

مجتمع الدراسة :

شمل مجتمع الدراسة فئتين: الأولى وشملت جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية للفصل الدراسي الأول من للعام الدراسي ٢٠١٤ -٢٠١٥م، وبلغ عددهم حسب إحصائيات إدارة جامعة شقراء (١٨١١) عضو هيئة تدريس ، أما الثانية، فشملت جميع طلاب جامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية للفصل الدراسي الأول من للعام الدراسي ٢٠١٤ -٢٠١٥م، وبلغ عددهم حسب إحصائيات إدارة جامعة شقراء (١٤٤٥٧) طالباً.

عينة الدراسة:

قام الباحث باختيار عينة عشوائية طبقية من أفراد مجتمع الدراسة المتعلق بأعضاء هيئة التدريس، وبنسبة مئوية (١٢٪) تقريباً، وبلغت عينة الدراسة في ضوء هذه النسبة (٢١٦) عضو هيئة تدريس، وتم توزيع أداة الدراسة (الاستبانة) عليهم . كما تم اختيار عينة عشوائية طبقية من طلاب جامعة شقراء، وبنسبة مئوية (١٠٪) تقريباً، وبلغت عينة الدراسة في ضوء هذه النسبة (١٤٤٠) طالباً. وتم توزيع أداة الدراسة (الاستبانة) عليهم.

أداة الدراسة :

قام الباحث بتطوير استبانة من أجل تحقيق هدف هذه الدراسة، والمتمثل في قياس وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء لواقع ممارسة الأنشطة الرياضية في الجامعات السعودية وإجراءات تحسينها، وذلك بالاعتماد على مراجعة الأدب التربوي ذي العلاقة، والاستفادة من آراء المختصين في مجال التربية، وبعض الدراسات التي اطلع عليها

الباحث في أثناء مراجعته للأدب النظري، ومن هذه الدراسات السيد (٢٠١٠م) وتكونت أداة الدراسة في البداية من جزأين، الأول : ويتضمن معلومات عامة . أما الجزء الثاني : فقد اشتمل على الفقرات الرئيسة للدراسة، وتضمن بصورته الأولية (٦٦) فقرة تغطي موضوع الدراسة.

صدق الأداة:

للتأكد من صدق المحتوى للأداة، قام الباحث بعرضها في صورتها الأولية على (١٠) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الإدارة وأصول التربية، يعملون في الجامعات السعودية. وذلك للحكم على درجة ملاءمة الفقرة من حيث الصياغة اللغوية وانتمائها للمجال المراد قياسه. وبعد استرجاع الاستبانات، ومراجعة آراء المحكمين، تم اختيار الفقرات التي أجمع المحكمون على مناسبتها بنسبة (٨٠٪)، وتم تعديل بعضها من حيث الصياغة اللغوية ، وحذف الآخر، وأصبحت الأداة في صورتها النهائية مكونة من (٥٨) فقرة موزعة بواقع (٣٥) فقرة للمحور الأول، والمتعلق بواقع ممارسة الأنشطة الرياضية بالجامعات السعودية. و(٢٣) فقرة لمحور إجراءات تحسين ممارسة الأنشطة الرياضية في الجامعات السعودية.

ثبات الأداة:

تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار، حيث قام الباحث بتوزيع الأداة على (٢٠) فرداً من أعضاء هيئة التدريس والطلاب، وإعادة تطبيقها عليهم بعد مضي أسبوعين، وبعد ذلك تم استخراج معامل الثبات من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط الكلي لأداة الدراسة (٠.٩٠) .

وقام الباحث بحساب مستوى واقع ممارسة الأنشطة الرياضية في الجامعات السعودية وإجراءات تحسينها من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس على النحو التالي: الفقرة التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (٣.٦٨ -٥.٠٠) تعني أن واقع ممارسة الأنشطة الرياضة في جامعة شقراء وإجراءات تحسينها من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس مرتفع ، أما الفقرة التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (٢.٣٤ -٣.٦٧) تعني أن واقع ممارسة الأنشطة الرياضية في جامعة شقراء وإجراءات تحسينها من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس متوسط ، والفقرة التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (١.٠٠ -٢.٣٣) تعني أن واقع ممارسة الأنشطة الرياضية في جامعة شقراء وإجراءات تحسينها من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس منخفض.

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باتباع الخطوات الآتية: الاطلاع على الأدب السابق في موضوع مشكلة الدراسة. وإعداد استبانة الدراسة من خلال الاطلاع على الأدب السابق، والدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة. والتحقق من صدق وثبات أداة الدراسة. والحصول على ورقة تسهيل مهمة تطبيق الدراسة. وقام الباحث بتوزيع أداة الدراسة على أفراد العينة بنفسه، وشرح لهم آلية الإجابة عنها وأجاب استفساراتهم. وتفريغ البيانات بعد جمعها وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة. ومناقشة النتائج والتوصل إلى الاستنتاجات والتوصيات المناسبة.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، قام الباحث بإجراء التحليلات الإحصائية على النحو الآتي: للإجابة عن السؤال الأول والثاني والثالث والرابع تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة ، وفي إجابة الباحث عن السؤالين الخامس والسادس المتعلق بالكشف عن الفروق بين استجابات عينة الدراسة لواقع ممارسة الأنشطة الرياضية في جامعة شقراء ، وإجراءات تحسينها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تم استخدام اختبار (ت).

نتائج الدراسة :

السؤال الأول: ما واقع ممارسة الأنشطة الرياضية في جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟.

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات استبانة واقع ممارسة الأنشطة الرياضية في جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء.

ويبين جدول (٢) أن المتوسطات الحسابية لفقرات استبانة واقع ممارسة الأنشطة الرياضية في جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس قد تراوحت مابين (١.٠٥ - ٢.٣٣)، حيث حصلت جميع فقرات هذا المحور على تقديرات منخفضة من حيث واقع ممارسة الأنشطة الرياضية في جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. وجاءت الفقرة رقم (٢) ونصها " تلبي الملاعب في الجامعة احتياجات الطلاب " في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٣٣)، بينما جاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة (٢٤) ونصها " يشعر الطالب بالسعادة عند ممارسة الأنشطة الرياضية " وبمتوسط حسابي بلغ (١.٠٥).

ويعتقد الباحث أن هذا يرجع إلى ضعف الاهتمام بالمرافق والمنشآت الرياضية بالجامعة، وقلة توفير الأجهزة الرياضية ، مع عدم توفير مشرف نشاط رياضي لكل كلية حيث أن ذلك قد يضعف من تشجيع الطلاب على ممارسة الأنشطة الرياضية. ويرى الباحث أيضاً أن السبب في ذلك قد يكون مرده لضعف دور الجامعة في ترشيد اتجاهات طلاب الجامعة نحو ممارسة الأنشطة الرياضية داخل الجامعة، وذلك من خلال ضعف توفير كل الوسائل الممكنة التي تحفز طلاب الجامعة نحو الممارسة. وتتفق مع نتائج دراسة لفتة وزعلان وجاسم (٢٠١١م) والتي أكدت أن تقديرات أعضاء هيئة التدريس لواقع النشاط الرياضي كان متدنيًّا.بينما تختلف في نتائجها عن نتائج دراسة كل من دومايس (Dumais, 2013)، وهورد وزيومك (Howard & Ziomek, 2013) حيث أظهرت نتائجهما وجود تقديرات عالية لواقع ممارسة الأنشطة غير المنهجية في الجامعات. هذا بالإضافة إلى اختلافها عن نتائج دراسة تشارلز (Charles, 2012) والتي أشارت إلى أن تقديرات طلبة الجامعات لأثر مشاركتهم في الأنشطة الترويحية داخل الحرم الجامعي على اتجاهاتهم نحو الأنشطة الرياضية كانت عالية. وتختلف أيضاً عن دراسة الشمري (٢٠١٥)، التي أكدت وجود تقديرات متوسطة لواقع إدارة الأنشطة غير المنهجية في جامعة حائل.

جدول (٢) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس لواقع ممارسة الأنشطة الرياضية مرتبة تنازليًّا

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	واقع الممارسة
٢	تلبي الملاعب في الجامعة احتياجات الطلاب.	٢.٣٣	١.٠٥	١	منخفضة
١	تشجع إدارة الكليات الطلاب على ممارسة الأنشطة الرياضية.	٢.٣٣	١.٠٩	٢	منخفضة
٤	يقوم المسؤولون عن ممارسة الأنشطة الرياضية بدورهم بشكل مثالي.	٢.٣٢	١.١٢	٣	منخفضة
٣	تلبي الأجهزة والتجهيزات الرياضية في الجامعة احتياجات الطلاب.	٢.٣٢	١.٠٢	٤	منخفضة
٧	تدعم الكليات الأنشطة الرياضية ماديًّا.	٢.٣١	٠.٩٩	٥	منخفضة
١٨	يتوفر في الكليات أنشطة رياضية.	٢.٣٠	١.١٣	٦	منخفضة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	واقع الممارسة
٥	يوجد وقت كاف لممارسة الأنشطة الرياضية في الكليات.	٢.٢٩	١.١٧	٧	منخفضة
٣١	يشعر الطلاب بالسعادة عند ممارسة الأنشطة الرياضية التي تتضمن قدرا من المخاطرة.	٢.٢٧	١.٠٥	٨	منخفضة
٦	تدعم الكليات الأنشطة الرياضية معنويًا.	٢.٢٥	١.٠٩	٩	منخفضة
٣٥	تساعد ممارسة الأنشطة الرياضية الطلاب في تنمية مهارات الاتصال مع الآخرين.	٢.١٥	١.٠٩	١٠	منخفضة
٨	تتاح ممارسة الأنشطة الرياضية لجميع الطلاب	١.٩٥	١.٠٥	١١	منخفضة
٩	تنظم الكليات ممارسة الأنشطة الرياضية للتغيير في الروتين اليومي من المحاضرات.	١.٩٢	١.١٣	١٢	منخفضة
١٣	تؤثر ممارسة الأنشطة الرياضية سلبا على معدل درجات الطلاب خلال الفصل الدراسي.	١.٩٠	١.٠٧	١٣	منخفضة
١٦	تؤدي ممارسة الأنشطة الرياضية إلى صقل المواهب الذهنية والعقلية للطالب.	١.٨٨	١.٠٨	١٤	منخفضة
١٤	تسهم ممارسة الأنشطة الرياضية في تهذيب أخلاقيات الطالب.	١.٨٤	١.٠٦	١٥	منخفضة
٣٣	تساعد ممارسة الأنشطة الرياضية على المحافظة على اللياقة البدنية.	١.٨٠	١.١٣	١٦	منخفضة
١٧	التفاوت الزمني في جدول الطالب يحد من قدرته في المشاركة والتفاعل مع الأنشطة الرياضية.	١.٧٧	١.٢٢	١٧	منخفضة
٣٢	يستمتع الطلاب عند ممارسة الأنشطة الرياضية التي تظهر جمال الحركات الرياضية.	١.٧٠	١.١٣	١٨	منخفضة
٢٨	تعمل ممارسة الأنشطة الرياضية على نشر ثقافة الصحة البدنية.	١.٦٦	١.١٢	١٩	منخفضة
١٠	يؤثر بعد سكن الطالب عن الكلية التي يدرس بها على مشاركته في الأنشطة الرياضية.	١.٦٠	١.٠٦	٢٠	منخفضة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	واقع الممارسة
٣٠	تزيد ممارسة الأنشطة الرياضية من التركيز على القيمة الصحية للرياضة.	١.٥٥	١.١٣	٢١	منخفضة
١٢	تزيد ممارسة الأنشطة الرياضية من تعب وإرهاق الطالب أثناء المحاضرات.	١.٣٥	١.١٢	٢٢	منخفضة
١٥	تزيد مشاهدة المسابقات الرياضية الجامعية من استمتاع الطالب وتساعده على إعادة تركيزه في الدراسة.	١.٣٠	١.٠٧	٢٣	منخفضة
٣٤	تساعد ممارسة الأنشطة الرياضية على الاسترخاء.	١.٢٨	١.٠٤	٢٤	منخفضة
١١	تساعد ممارسة الأنشطة الرياضية الطلاب على تحسين أدائهم الدراسي.	١.٢٥	١.١٢	٢٥	منخفضة
٢١	يفضل الطلاب ممارسة الأنشطة الرياضية عن دخول المحاضرات.	١.٢٢	١.١٣	٢٦	منخفضة
٢٢	تزيد ممارسة الأنشطة الرياضية من ثقة الطالب بنفسه.	١.٢٠	١.٠٦	٢٧	منخفضة
٢٧	تنمي ممارسة الأنشطة الرياضية لدى الطالب روح القيادة	١.١٨	١.١٣	٢٨	منخفضة
١٩	تعد ممارسة الأنشطة الرياضية الجامعية موضع سخرية بعض الناس.	١.١٧	١.٢٢	٢٩	منخفضة
٢٦	يزداد استمتاع الطالب بالمسابقات أو المباريات عند مشاهدتها.	١.١٥	١.١٣	٣٠	منخفضة
٢٣	يشعر الطالب بالخجل عند مخالطة من هم أعلى منه مشاركة في الأنشطة الرياضية المختلفة.	١.١٤	١.٠٢	٣١	منخفضة
٢٩	تساعد ممارسة الأنشطة الرياضية على تقليل الانفعالات	١.١٢	٠.٩٩	٣٢	منخفضة
٢٠	يفضل الطلاب قراءة الكتب الخاصة بالأنشطة الرياضية.	١.١٠	١.١٣	٣٣	منخفضة
٢٥	يكون الطالب أكثر سعادة إذا وجد من يشاركه اهتماماته وميوله الرياضية في الدروس والمحاضرات.	١.٠٩	١.١٧	٣٤	منخفضة
٢٤	يشعر الطالب بالسعادة عند ممارسة الأنشطة الرياضية.	١.٠٥	١.٠٧	٣٥	منخفضة
	الدرجة الكلية	**١.٩٢**		**١.٠٤**	**منخفضة**

السؤال الثاني: ما واقع ممارسة الأنشطة الرياضية في جامعة شقراء من وجهة نظر الطلاب؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات استبانة واقع ممارسة الأنشطة الرياضية في جامعة شقراء من وجهة نظر الطلاب. والجدول (٣) يبين تلك النتائج.

جدول (٣) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة من الطلاب لواقع ممارسة الأنشطة الرياضية مرتبة تنازليًّا

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	واقع الممارسة
٣	تلبي الأجهزة والتجهيزات الرياضية في الجامعة احتياجات الطلاب.	٢.٣٠	١.٠٦	١	منخفضة
١	تشجع إدارة الكليات الطلاب على ممارسة الأنشطة الرياضية.	٢.٣٠	١.١٢	٢	منخفضة
٤	يقوم المسئولون عن ممارسة الأنشطة الرياضية بدورهم بشكل مثالي.	٢.٢٨	١.٠٨	٣	منخفضة
٢	تلبي الملاعب في الجامعة احتياجات الطلاب.	٢.٢٧	١.٠٢	٤	منخفضة
١٨	يتوفر في الكليات أنشطة رياضية.	٢.٢٥	١.٠٣	٥	منخفضة
٧	تدعم الكليات الأنشطة الرياضية ماديًّا.	٢.٢٤	١.١٣	٦	منخفضة
٨	تتاح ممارسة الأنشطة الرياضية لجميع الطلاب.	٢.٢٢	١.٠١	٧	منخفضة
٣١	يشعر الطلاب بالسعادة عند ممارسة الأنشطة الرياضية التي تتضمن قدرا من المخاطرة.	٢.٢٠	١.١٩	٨	منخفضة
٦	تدعم الكليات الأنشطة الرياضية معنويًّا.	٢.٢٠	١.١٢	٩	منخفضة
٣٥	تساعد ممارسة الأنشطة الرياضية الطلاب في تنمية مهارات الاتصال مع الآخرين.	٢.١٨	١.١٣	١٠	منخفضة
٥	يوجد وقت كاف لممارسة الأنشطة الرياضية في الكليات.	٢.١٥	١.١٦	١١	منخفضة
١٤	تسهم ممارسة الأنشطة الرياضية في تهذيب أخلاقيات الطالب.	٢.١٠	١.١٤	١٢	منخفضة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	واقع الممارسة
١٣	تؤثر ممارسة الأنشطة الرياضية سلبا على معدل درجات الطلاب خلال الفصل الدراسي.	٢.١٠	١.١٢	١٣	منخفضة
١٦	تؤدي ممارسة الأنشطة الرياضية إلى صقل المواهب الذهنية والعقلية للطالب.	٢.٠٥	١.٠٧	١٤	منخفضة
٩	تنظم الكليات ممارسة الأنشطة الرياضية للتغيير في الروتين اليومي من المحاضرات.	٢.٠٣	١.١٩	١٥	منخفضة
٣٣	تعمل ممارسة الأنشطة الرياضية على نشر ثقافة الصحة البدنية.	٢.٠٢	١.٢٦	١٦	منخفضة
٢٨	التفاوت الزمني في جدول الطالب يحد من قدرته في المشاركة والتفاعل مع الأنشطة الرياضية.	٢.٠٠	١.١٨	١٧	منخفضة
١٢	تزيد ممارسة الأنشطة الرياضية من تعب وإرهاق الطالب أثناء المحاضرات.	١.٩٥	١.١١	١٨	منخفضة
١٧	تساعد ممارسة الأنشطة الرياضية على المحافظة على اللياقة البدنية.	١.٩٤	١.٢١	١٩	منخفضة
١٠	يؤثر بعد سكن الطالب عن الكلية التي يدرس بها على مشاركته في الأنشطة الرياضية.	١.٩١	١.٢٥	٢٠	منخفضة
٣٠	تزيد ممارسة الأنشطة الرياضية من التركيز على القيمة الصحية للرياضة.	١.٨٨	١.٣٢	٢١	منخفضة
٣٢	يستمتع الطلاب عند ممارسة الأنشطة الرياضية التي تظهر جمال الحركات الرياضية .	١.٧٨	١.٣٠	٢٢	منخفضة
٢٣	يشعر الطالب بالخجل عند مخالطة من هم أعلى منه مشاركة في الأنشطة الرياضية المختلفة .	١.٧٧	١.٢٥	٢٣	منخفضة
٣٤	تساعد ممارسة الأنشطة الرياضية على الاسترخاء.	١.٧٥	١.٠٠	٢٤	منخفضة
١١	تساعد ممارسة الأنشطة الرياضية الطلاب على تحسين أدائهم الدراسي.	١.٧٤	١.٢٠	٢٥	منخفضة
٢٤	يشعر الطالب بالسعادة عند ممارسة الأنشطة الرياضية.	١.٧٣	١.١١	٢٦	منخفضة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	واقع الممارسة
٢٢	تزيد ممارسة الأنشطة الرياضية من ثقة الطالب بنفسه.	١.٧١	١.١٤	٢٧	منخفضة
٢٧	تنمي ممارسة الأنشطة الرياضية لدى الطالب روح القيادة.	١.٧٠	١.١٢	٢٨	منخفضة
١٩	تعد ممارسة الأنشطة الرياضية الجامعية موضع سخرية بعض الناس.	١.٦٩	١.٠٧	٢٩	منخفضة
٢٥	يكون الطالب أكثر سعادة إذا وجد من يشاركه اهتماماته وميوله الرياضية في الدروس والمحاضرات.	١.٦٦	١.١٩	٣٠	منخفضة
١٥	تزيد مشاهدة المسابقات الرياضية الجامعية من استمتاع الطالب وتساعده على إعادة تركيزه في الدراسة.	١.٦٥	١.٢٦	٣١	منخفضة
٢٩	تساعد ممارسة الأنشطة الرياضية على تقليل الانفعالات.	١.٦٣	١.٠٢	٣٢	منخفضة
٢٠	يفضل الطلاب قراءة الكتب الخاصة بالأنشطة الرياضية.	١.٦٠	١.٠٣	٣٣	منخفضة
٢٦	يزداد استمتاع الطالب بالمسابقات أو المباريات عند مشاهدتها.	١.٥٨	١.١٣	٣٤	منخفضة
٢١	يفضل الطلاب ممارسة الأنشطة الرياضية عن دخول المحاضرات.	١.٥٥	١.٠١	٣٥	منخفضة
الدرجة الكلية		**١.٦٧**	**١.٠٤**	**منخفضة**	

ويبين جدول (٣) أن المتوسطات الحسابية لفقرات استبانة واقع ممارسة الأنشطة الرياضية في جامعة شقراء من وجهة نظر الطلاب قد تراوحت مابين (١.٥٥ - ٢.٣٠)، حيث حصلت جميع فقرات هذا المحور على تقديرات منخفضة من حيث واقع ممارسة الأنشطة الرياضية في جامعة شقراء من وجهة نظر الطلاب. وجاءت الفقرة رقم (١) ونصها " تشجع إدارة الكليات الطلاب على ممارسة الأنشطة الرياضية " في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٣٠)، بينما جاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة (٢١) ونصها " يفضل الطلاب ممارسة الأنشطة الرياضية عن دخول المحاضرات " وبمتوسط حسابي بلغ (١.٥٥).

ويعتقد الباحث أن هذا يرجع إلى أن ممارسة النشاط الرياضي شيء أساسي ومهم ، حيث إنها تنمي العلاقة بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والموظفين، وتجعل العلاقة بينهم وثيقة، كذلك لها تاثير قوي على الصحة العامة.

ويرى الباحث أن ضعف دور الجامعة وتقصيرها في العديد من الأمور ذات الشأن بالنشاطات الرياضية مثل التخطيط لممارسة الأنشطة الرياضية، وتنظيم جداول إقامة المباريات والبطولات بما يتناسب مع رغبات الطلاب، والإعلان عن هذه الفعاليات بوقت كافٍ وفي جميع أنحاء الجامعة، ومن خلال موقع الجامعة على الشبكة العنكبوتية ، ورسائل الجوال كل ذلك أسهم في أن تكون تقديرات الطلاب لواقع ممارسة النشاط الرياضي منخفضة.

وتتفق النتائج مع نتائج دراسة لفتة وزعلان وجاسم (٢٠١١م) والتي أكدت أن تقديرات الطلبة لواقع النشاط الرياضي كان متدنيًّا. وتختلف عن نتائج دراسة **تشارلز** (Charles, 2012) والتي أكدت أن تقديرات طلبة الجامعات لأثر مشاركتهم في الأنشطة الترويحية داخل الحرم الجامعي على اتجاهاتهم نحو الأنشطة الرياضية كانت عالية.

السؤال الثالث: ما **إجراءات تحسين ممارسة الأنشطة الرياضية في جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟**.

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات إجراءات تحسين ممارسة الأنشطة الرياضية في جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

ويبين جدول (٤) أن المتوسطات الحسابية لفقرات إجراءات تحسين ممارسة الأنشطة الرياضية في جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس قد تراوحت مابين (٣.٦٨ - ٤.١٢)، حيث حصلت جميع فقرات هذا المحور على تقديرات مرتفعة من حيث وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في إجراءات تحسين ممارسة الأنشطة الرياضية في جامعة شقراء.

وجاءت الفقرة رقم (٩) ونصها " إنشاء ملاعب خاصة بممارسة الأنشطة الرياضية بالجامعة " في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (٤.١٢)، بينما جاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة (٢٢) ونصها " تكريم الطلاب المتفوقين رياضيًّا على مستوى الجامعة " وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٦٨).

جدول (٤) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس لإجراءات تحسين ممارسة الأنشطة الرياضية في جامعة شقراء مرتبة تنازليًا

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التقديرات
٩	إنشاء ملاعب خاصة بممارسة الأنشطة الرياضية بالجامعة.	٤.١٢	٠.٩٠	١	مرتفعة
١٣	توفير البنية التحتية من الملاعب والمرافق.	٤.١٠	٠.٧١	٢	مرتفعة
١٧	عقد شراكة مع الأندية الرياضية بالمحافظات.	٤.٠٨	٠.٧٩	٣	مرتفعة
١٥	توفير منسق للأنشطة الرياضية في كل كلية.	٤.٠٦	٠.٨٥	٤	مرتفعة
٢	زيادة الاهتمام بالمسابقات الرياضية بالكليات.	٤.٠٣	٠.٧٧	٥	مرتفعة
٨	إنشاء قسم للتربية الرياضية بكلية التربية في حال عدم إنشاء كلية لها.	٤.٠٠	٠.٨٦	٦	مرتفعة
١٦	تخصيص ميزانية للأنشطة الرياضية لكل كلية.	٤.٠٠	١.٠٠	٧	مرتفعة
٢١	التوعية الإعلامية بأهمية الأنشطة الرياضية.	٣.٩٩	٠.٨٤	٨	مرتفعة
٢٠	تنويع الأنشطة الرياضية.	٣.٩٤	٠.٩٠	٩	مرتفعة
١١	إشراك الطلاب في وضع وتنفيذ الأنشطة الرياضية.	٣.٩٣	٠.٨٨	١٠	مرتفعة
١٨	تشكيل لجنة رياضية على مستوى الجامعة.	٣.٩٠	٠.٨٤	١١	مرتفعة
١٠	تفعيل دور النوادي الطلابية في ممارسة الأنشطة الرياضية.	٣.٩٠	٠.٨٨	١٢	مرتفعة
٤	تشجيع ممارسة الأنشطة الرياضية لجميع الطلاب.	٣.٨٨	٠.٩٠	١٣	مرتفعة
١٢	تطوير قدرات العاملين بالأنشطة الرياضية، وتزويدهم بالمعارف والمهارات اللازمة؛ لتمكينهم من العمل مع الطلاب بشكل فاعل.	٣.٨٤	٠.٨٤	١٤	مرتفعة
١٩	تشكيل لجنة رياضية على مستوى كل كلية.	٣.٨١	٠.٨٨	١٥	مرتفعة
١٤	توفير الأجهزة والتجهيزات الرياضية المتقدمة.	٣٨٠	٠.٧٩	١٦	مرتفعة
٧	إنشاء كليات للتربية الرياضية بالجامعات.	٣.٨٠	٠.٧٨	١٧	مرتفعة
٦	الاهتمام بالطلاب ذوي البطولات الرياضية.	٣.٧٩	٠.٨٨	١٨	مرتفعة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التقديرات
٢٣	تخصيص برامج رياضية لذوي الاحتياجات الخاصة.	٣.٧٧	٠.٨٦	١٩	مرتفعة
١	زيادة اهتمام عمادات الكليات ببرامج ممارسة الأنشطة الرياضية.	٣.٧١	١.١٢	٢٠	مرتفعة
٥	عمل سجل رياضي لكل طالب.	٣.٧٠	٠.٨٤	٢١	مرتفعة
٣	رصد الجوائز والمكافآت للطلاب المتفوقين رياضيًا.	٣.٦٩	٠.٩١	٢٢	مرتفعة
٢٢	تكريم الطلاب المتفوقين رياضيًا على مستوى الجامعة.	٣.٦٨	٠.٧٨	٢٣	مرتفعة
المتوسط العام للمحور الثاني			**٣.٩٣**		**مرتفعة**

السؤال الرابع: ما إجراءات تحسين ممارسة الأنشطة الرياضية في جامعة شقراء من وجهة نظر الطلاب؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات إجراءات تحسين ممارسة الأنشطة الرياضية في جامعة شقراء من وجهة نظر الطلاب.

ويبين جدول (٥) أن المتوسطات الحسابية لفقرات إجراءات تحسين ممارسة الأنشطة الرياضية في جامعة شقراء من وجهة نظر الطلاب قد تراوحت مابين (٣.٦٥ - ٤.٠٢)، حيث حصلت جميع فقرات هذا المحور على تقديرات مرتفعة من حيث وجهة نظر الطلاب في إجراءات تحسين ممارسة الأنشطة الرياضية في جامعة شقراء.

وجاءت الفقرة رقم (٩) ونصها " إنشاء ملاعب خاصة بممارسة الأنشطة الرياضية بالجامعة " في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (٤.٠٢)، بينما جاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة (١٥) ونصها " توفير منسق للأنشطة الرياضية في كل كلية " وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٦٥).

ويعتقد الباحث أن هذا يرجع إلى أن الطلبة في جامعة شقراء لديهم معرفة تامة باحتياجاتهم الفعلية واهتماماتهم ولديهم القدرة على تقويم القصور في الخدمات المقدمة، وخاصة أن الطلبة الممارسين للنشاط الرياضي يمارسون النشاط الرياضي باستمرار، وبعضهم منتسبون لأندية رياضية؛ لذا يستطيع الطالب أن يميز الخدمات الجيدة من الخدمات غير الجيدة التي تقدمها الجامعة، ولديه القدرة على تشخيص البرامج والأنشطة الرياضية المقدمة.

جدول (٥) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة من الطلاب لإجراءات تحسين ممارسة الأنشطة الرياضية في جامعة شقراء مرتبة تنازليًّا

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التقديرات
٩	إنشاء ملاعب خاصة بممارسة الأنشطة الرياضية بالجامعة.	٤.٠٢	٠.٨٧	١	مرتفعة
١٧	عقد شراكة مع الأندية الرياضية بالمحافظات.	٤.٠٠	٠.٩١	٢	مرتفعة
١٨	تشكيل لجنة رياضية على مستوى الجامعة.	٤.٠٠	٠.٧٩	٣	مرتفعة
١٦	تخصيص ميزانية للأنشطة الرياضية لكل كلية.	٣.٩٦	٠.٨٨	٤	مرتفعة
٧	إنشاء كليات للتربية الرياضية بالجامعات.	٣.٩٥	٠.٧٧	٥	مرتفعة
١٢	تطوير قدرات العاملين بالأنشطة الرياضية، وتزويدهم بالمعارف والمهارات اللازمة؛ لتمكينهم من العمل مع الطلاب بشكل فاعل.	٣.٩٠	٠.٨٩	٦	مرتفعة
٢١	التوعية الإعلامية بأهمية الأنشطة الرياضية.	٣.٨٨	١.١٠	٧	مرتفعة
٥	عمل سجل رياضي لكل طالب.	٣.٨٨	٠.٩٨	٨	مرتفعة
١٩	تشكيل لجنة رياضية على مستوى كل كلية.	٣.٨١	٠.٩٠	٩	مرتفعة
٢٢	تكريم الطلاب المتفوقين رياضيًّا على مستوى الجامعة.	٣.٨٠	٠.٧٨	١٠	مرتفعة
٤	تشجيع ممارسة الأنشطة الرياضية لجميع الطلاب.	٣.٨٠	٠.٨٤	١١	مرتفعة
٢٣	تخصيص برامج رياضية لذوي الاحتياجات الخاصة.	٣.٧٩	٠.٧٧	١٢	مرتفعة
٣	رصد الجوائز والمكافآت للطلاب المتفوقين رياضيًّا.	٣.٧٧	٠.٨٩	١٣	مرتفعة
٨	إنشاء قسم للتربية الرياضية بكلية التربية في حال عدم إنشاء كلية لها.	٣.٧٥	٠.٨٤	١٤	مرتفعة
٢٠	تنويع الأنشطة الرياضية.	٣.٧١	٠.٧٧	١٥	مرتفعة
٦	الاهتمام بالطلاب ذوي البطولات الرياضية.	٣.٧٠	٠.٧٩	١٦	مرتفعة
٢	زيادة الاهتمام بالمسابقات الرياضية بالكليات.	٣.٧٠	٠.٧٥	١٧	مرتفعة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التقديرات
١	زيادة اهتمام عمادات الكليات لبرامج ممارسة الأنشطة الرياضية.	٣.٦٩	٠.٨٨	١٨	مرتفعة
١١	إشراك الطلاب في وضع وتنفيذ الأنشطة الرياضية.	٣.٦٩	٠.٩٩	١٩	مرتفعة
١٣	توفير البنية التحتية من الملاعب والمرافق.	٣.٦٨	١.١٢	٢٠	مرتفعة
١٤	توفير الأجهزة والتجهيزات الرياضية المتقدمة.	٣.٦٨	٠.٨٤	٢١	مرتفعة
١٠	تفعيل دور النوادي الطلابية في ممارسة الأنشطة الرياضية.	٣.٦٨	٠.٨٨	٢٢	مرتفعة
١٥	توفير منسق للأنشطة الرياضية في كل كلية.	٣.٦٥	٠.٩٦	٢٣	مرتفعة
المتوسط العام للمحور الثاني			**٣.٩٣**		**مرتفعة**

السؤال الخامس: هل يوجد اختلاف بين وجهات نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء حول واقع ممارسة الأنشطة الرياضية؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، كما تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لتعرف الفرق في واقع ممارسة الأنشطة الرياضية في جامعة شقراء من وجهة نظر الطلاب ، والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيمة التائية لإجابات أفراد العينة لواقع ممارسة الأنشطة الرياضية في الجامعات السعودية من وجهة نظر الطلاب

المجال	المسمى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
واقع ممارسة الأنشطة الرياضية في جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب	**الطلبة**	١٤٤٠	٣.٢٨	٠.٧٨	٥٠٤	٠.٢٥٦	٠.٧٩٨
	أعضاء هيئة التدريس	٢١٦	٣.٢٤	٠.٧١			

تشير النتائج الواردة في جدول (٦) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين المتوسطين الحسابيين لإجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لتقديرات أعضاء هيئة التدريس وتقديرات الطلبة، استنادًا إلى قيم (ت) المحسوبة إذ بلغت (٠.٢٥٦) مما يعني أن أعضاء هيئة التدريس والطلبة بجامعة شقراء يتفقون على مستوى ممارسة الأنشطة الرياضية في جامعة شقراء. ويرى الباحث أن السبب في ذلك قد يكون ناتجًا عن قناعة أعضاء هيئة التدريس والطلاب بأهمية النشاطات الرياضية في الجامعات، ودورها الاجتماعي والصحي والثقافي .

ويرى الباحث أن السبب في ذلك قد يعود أيضاً إلى تشابه الظروف التعليمية، والحياة الجامعية، وتعرض الطلبة وأعضاء هيئة التدريس لنفس المتغيرات داخل الحرم الجامعي. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة لفتة وزعلان وجاسم (٢٠١١م)، والتي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في تقديرات أعضاء هيئة التدريس والطلاب لواقع النشاط الرياضي.

السؤال السادس: هل يوجد اختلاف بين وجهات نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء حول إجراءات تحسين ممارسة الأنشطة الرياضية؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس كما تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتعرف على الفرق في إجراءات تحسين ممارسة الأنشطة الرياضية ، والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول(٧) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيمة التائية لإجابات أفراد عينة الدراسة لإجراءات تحسين ممارسة الأنشطة الرياضية من وجهة نظر الطلاب

المجال	المسمى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
إجراءات تحسين ممارسة الأنشطة الرياضية	الطلبة	١٤٤٠	٣.٣٣	٠.٧٧	٥٠٤	٠.٣٢١	٠.٧٤١
	أعضاء هيئة التدريس	٢١٦	٣.٢٥	٠.٧٥			

تشير النتائج الواردة في الجدول (٧) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين المتوسطين الحسابيين لإجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لتقديرات

أعضاء هيئة التدريس والطلبة، استنادًا إلى قيم (ت) المحسوبة إذ بلغت (٠.٣٢١) مما يعني أن أعضاء هيئة التدريس والطلبة بجامعة شقراء يتفقون على مستوى إجراءات تحسين ممارسة الأنشطة الرياضية بالجامعة.

وربما يرجع السبب في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لإجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لتقديرات أعضاء هيئة التدريس والطلبة لإجراءات تحسين ممارسة الأنشطة الرياضية إلى قناعة الطرفين بأهمية اكتساب بعض المهارات مثل المهارات الاجتماعية كالعمل في فريق، والتعاون، والقيادة، أو بعض المهارات الرياضية المرتبطة ببعض الألعاب الرياضية كمهارة كرة القدم والجوالة، أو بعض المهارات الفنية كالرسم، أو بعض المهارات الأخرى كالخطابة والإلقاء وغيرها .

التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية، فإن الباحث يقترح عددًا من التوصيات التي يمكن أن تسهم في تفعيل ممارسة النشاط الرياضي بجامعة شقراء، وبالتالي زيادة مشاركة الطلاب الأمر الذي يمكن أن يؤدي إلى تحقيق النشاط الرياضي للأهداف المرجوة منه، وهذه التوصيات تتمثل في: تشجيع ممارسة النشاط الرياضي بالجامعة من خلال:

١. تهيئة العوامل اللازمة لإنجاح ممارسة الأنشطة الرياضية بشكل دائم.
٢. تسهيل إجراءات ممارسة الأنشطة سواء الإجراءات الإدارية أو الفنية.
٣. توفير الوسائل التي تساعد على تنفيذ الأنشطة الرياضية.
٤. إشراك الطلاب في التخطيط للأنشطة الرياضية التي يمارسونها، وذلك من خلال الإفادة من التصورات ووجهات النظر التي تعرضها لجان النشاط الرياضي التي تكون نابعة من احتياجاتهم ورغباتهم .
٥. الحرص على ألا تتعارض مواعيد ممارسة الأنشطة الرياضية مع مواعيد المحاضرات والتنسيق بين إدارة النشاط الرياضي، وبين شؤون الطلاب عند وضع الجدول الدراسي؛ لتخصيص أوقات خاصة بممارسة الأنشطة.
٦. تفعيل الشراكة المجتمعية في كافة الأنشطة الرياضية.
٧. عمل سجل رياضي لكل طالب.
٨. توفير الملاعب والأجهزة والمرافق الرياضية التي تلبي احتياجات الطلاب.
٩. تفعيل الشراكة مع الرئاسة العامة لرعاية الشباب .

المراجع العربية:

الحجار، ياسين وبرك محفوظ .(٢٠١٠م) أسباب عزوف طالبات المدارس الثانوية عن ممارسة النشاط الرياضي في مدينة المكلا. **حضرموت للدراسات والبحوث**. ٢ (٢)، ١٢١ -١٣٦.

الحماحمي، محمد (٢٠٠٨م) **الترويح بين النظرية والتطبيق**، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.

الخالد، عبد العزيز(٢٠٠٩م) **تقويم برامج الأنشطة الرياضية لطلاب جامعة الملك سعود بالرياض**، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، جامعة الملك سعود، الرياض.

السيد، سمير (٢٠١٠م). **دراسة تأثير الإمكانات والأنشطة الرياضية على اتجاهات طلاب جامعة طيبة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طيبة، المدينة المنورة.

العنزي، غازي (٢٠١٢م) **النشاط الرياضي**، مكتبة العبيكان، الرياض.

درويش، عفاف عبدالمنعم (٢٠٠٧م) **الإمكانات في التربية الرياضية**، منشأة المعارف بالاسكندرية.

زهران، ليلي (٢٠٠٥م) **الأصول العلمية لبناء المناهج في التربية الرياضية**، حورس للطباعة، القاهرة.

زيان علي؛ عبدالمالك (٢٠١١م): **دور أستاذ التربية البدنية والرياضية في تنمية دافعية التلاميذ على المشاركة الفعالة (من وجهة نظر التلاميذ)** – دراسة ميدانية حول بعض ثانويات ولاية ورقة بالجزائر. دراسة مقدمة ضمن متطلبات الحصول على بكالوريوس في التربية البدنية والرياضية، قسم علوم وتقنيات النشاطات البدنية الرياضية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

عايد، فضل (١٩٩٩م) ، **الطب الرياضي والفسيولوجي قضايا ومشكلات معاصرة**، مؤسسة حمادة للخدمات والدراسات الجامعية، الأردن.

عبد الحميد جابر (١٩٧٦م)، **مدخل لدراسة السلوك الإنساني ، مبادئ وتجارب**، الطبعة الثانية، دار النهضة العربية، مصر.

علاوي، محمد حسن (٢٠٠٨م) **سيكلوجية التدريب والمنافسات**، دار المعارف، ط١، القاهرة.

كنعان ، عيد محمد.(٢٠١٠م). معوقات مشاركة طالبات مدارس شمال الأردن في الأنشطة الرياضية المدرسية، **مجلة جامعة دمشق،** ٢٦ (٤) ، ١٤ -٣٥.

لفتة، جودة وزعلان، مهدي وجاسم صالح (٢٠١١م). التعرف على واقع النشاط الرياضي لدى طلبة جامعة البصرة من وجهة نظر مدرسي وطلبة الجامعة، **مجلة القادسية لعلوم التربية الرياضية**، ١١ (3) ٢٥ -٤٨.

المراجع الأجنبية :

Carlson, T. (2012). Why students hate to tolerate, or love GYM: A study of attitude formation and associated behaviors in physical education (peer pressure), Dissertation Abstracts International, A 55, (3) P. 502.

Charles, L. (2012). the effect of undergraduate participation in various introductory exercise and Leisure Activity courses on attitude toward physical Activity, Dissertation Abstract International, A, 57, (7), P.2939.

Moses, J. (٢٠٠٦). Students attitudes Toward keguire physical Education in the Imerat Arts program of Howard University,Edd, George Washington University

Wilmore, J & Costill, D. (٢٠٠٤). Physiolgy of Sport and Exercise, Human kinetics, champaign.

نواتج تعلم العمل المخبري في كلية العلوم في ضوء إطار المؤهلات للتعليم العالي في المملكة العربية السعودية

د. معن بن قاسم الشياب

المستخلص :

هدف البحث الحالي إلى تقصي نواتج التعلم من العمل المخبري في كليات العلوم في ضوء إطار المؤهلات للتعليم العالي في المملكة العربية السعودية، الأكثر شيوعاً وفق ما تمت مناقشتها في أدب التربية العلمية. وتحقيقاً لهدف البحث؛ تكونت منهجية البحث من ثلاثة مستويات، هي: تحديد وتصنيف نواتج التعلم في العمل المخبري في ضوء مجالات التعلم من خلال مسح الادب السابق، وتحديد صدق وثبات أداة البحث باستخدام معاملات كرونباخ ألفا للتأكد من أن لديها صدقًا وثباتًا جيدًا ولديها القابلية للاستخدام في بيئات مختلفة، وإجراء اختبار تجريبي لأداة البحث طبق على عينة تكونت من (٤٢) طالبًا من طلاب السنة الرابعة بكلية العلوم بينبع، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٦هـ. وبعد إجراء التحليل الإحصائي المناسب تم التوصل إلى أن اداة البحث كانت موفقة في توزيع عباراتها على مجالات التعلم المحددة في ضوء الإطار للمؤهلات للتعليم العالي في المملكة العربية السعودية. وفي ضوء النتائج؛ تمت التوصية بالقيام بدراسات مشابهة في بيئات مختلفة، تشمل عينات أكبر؛ للوقوف فعلياً على جميع نواتج التعلم الممكن تضمينها العمل المخبري. وكذلك تحديد أثر التخصص العلمي والمستوى الدراسي والنوع الاجتماعي في ذلك.

الكلمات المفتاحية: نواتج التعلم ـ العمل المخبري ـ الاعتماد الأكاديمي

مقدمة البحث:

يؤدي المختبر أو العمل المخبري دوراً مهماً في ربط الجوانب النظرية لمواد العلوم بجوانبها العملية بصورة تمكن الطلبة من امتلاك وممارسة الكفايات والمهارات اللازمة لعملية التعلم، ويعد المختبر تاريخياً مكوناً أساسياً من مكونات التعلم والتعليم في تعلم تعليم المواد العلمية المدرسية والجامعية، وقد أوضح زيتون (٢٠٠٤، ١٦٠) أن العلوم لا تعد علوماً حقيقية مالم تكن مصحوبةً بالتجريب والعمل المخبري، إذ يعدّ المختبر العملية الأنسب لاختبار الظواهر العلمية المختلفة، ويقدم فرصاً لتعلم طرق نظامية عامة للتفكير قابلة للتوظيف في مواقف

أخرى؛ بصورة تجعل المتعلم يقدر جهود العلماء في الاستقصاء والتجريب العلمي، وتنمي النظرة الشمولية لطبيعة العلم لديه.

ويشير عطاالله (٢٠٠١، ٣٤١) إلى أن النظرة الحديثة للمختبر تركز على اعتباره العملية وليس المكان أو الزمان الذي تجرى فيه التجربة؛ أي أن المختبر عملية أو مجموعة عمليات يؤديها المتعلم لتحقيق التعلم عن طريق العمل، وأنه قد يجريها في مكان ضمن المؤسسة التعليمية أو في أي مكان آخر؛ شريطة أن يتحقق فيها مبدأ المشاركة بالتعلم من قبل المتعلم وتولّد لديه تشويقاً ودافعية.

فيما أكد ليونارد وديوفرينس وميستر (Leonard & Dufrense & Mester ,1998) على أن استخدام المداخل الاستقصائية في مقررات مختبرات كلية العلوم توفر أدلة على أي من هذه المداخل تعمل على إشراك الطلاب أكثر وأكثر في التفكير الإستقرائي، وبالتالي إسناد المزيد من المسؤولية إلى الطلاب لتحديد إستراتيجيات العمل المخبري الإجرائية، وتشجيعهم على بذل المزيد من الجهد في استخدام مهارات عمليات العلم وتحقيق إنجاز أكثر، وبشكل متساو بين جميع الطلبة ذوي المستويات المهارية المختلفة.

لقد أدت أنشطة العمل المخبري لفترة طويلة دوراً مميزاً وأساسياً في مناهج العلوم الدراسية، من خلال توفير بيئة متميزة للتعلم النشط، وتحسين قدرات الطلبة الأدائية في إجراء التجارب، ودمج التفسيرات النظرية مع الممارسات العملية، وفهمهم لدور الملاحظات العلمية المباشرة، والتمييز بين الاستدلالات التي يقومون بها، سواء أكانت قائمة على أسس نظرية أم على أسس تجريبية، بما يوضح صورة العلم كبنية معقدة ومترابطة من المفاهيم والفرضيات والنظريات والملاحظات والاستنتاجات، وبصورة تسهل فصل الاستنتاجات القائمة على أسس نظرية عن الملاحظات المباشرة القائمة على أسس التجريب العملي؛ وإدراك أن الأدلة التجريبية هي أساس معرفتهم العلمية وأن العلم ليس مجرد مجموعة من المعادلات ومشاكل علمية واردة في سياقات للقراءة .(Burke, & Greenbowe, 2006; Morgil, Gungor, & Secken, 2009)

وفي العقود الثلاثة الأخيرة، عمل التقدم التقني المعتمد على الحاسوب ووسائطه المتعددة على إحداث تغيير وتأثير واضح في النظرة إلى عملية التعليم والتعلم في العمل المخبري، من خلال تفعيل بيئات تعلم مفتوحة ومرنة وغنية بالمعلومات وموجهة من قبل الطلبة، وترفع من مستوى خبراتهم العملية على نطاق واسع، فنشأت ثلاثة أنواع من مختبرات العمل المخبري تمثلت في (Elawady & Tolba, 2009; Ma, & Nickerson, 2006):

- مختبرات التدريب العملي (Hands-on laboratories)؛ وهي المختبرات التي تحتوي مجموعة من الطلاب الذين ينخرطون في تجارب حقيقية تتضمن مواد وأدوات وتجهيزات كهربائية حقيقية، وترتبط نواتج التعلم فيها باكتساب القدرة على استيعاب المفاهيم العلمية، والمهارات التصميمية والوظيفية والاجتماعية المرتبطة بالعمل المخبري.
- المختبرات الافتراضية (Remote or Virtual laboratories)؛ وهي المختبرات التي لا يوجد الطلاب فيها فعلياً، بل يقومون بإجراء التجارب وجمع البيانات الحقيقية عن طريق التحكم في المعدات المختبرية من خلال شبكة الإنترنت، وترتبط نواتج التعلم فيها باكتساب القدرة على استيعاب المفاهيم العلمية، والمهارات الوظيفية المرتبطة بتنفيذ التجارب.
- مختبرات المحاكاة (Simulated laboratories)؛ وهي المختبرات التي يقوم فيها الطلاب بتكرار التجارب الحقيقية، حيث يتم محاكاة جميع المكونات والمواد والمعدات اللازمة لإجراء التجارب المخبرية على أجهزة الحاسوب، لمساعدتهم في القيام بمحاكاة مفيدة لتوضيح السلوكات التجريبية التي يصعب أن يقوموا بها بأنفسهم، وترتبط نواتج التعلم فيها باكتساب القدرة على استيعاب المفاهيم العلمية، والمهارات الوظيفية المرتبطة بتنفيذ التجارب.

إن ما يمثله العمل المخبري من أهمية في تعلم وتعليم العلوم جعلت منه مكوناً رئيساً في أغلب المقررات التخصصية التي تطرحها كليات العلوم الجامعية، فلم يعد من المقبول وجود فصل بين النظري والعملي في تعلم وتعليم المقررات العلمية، مما يحتم الانتقال من الدور التوضيحي للعمل المخبري إلى الدور الاستقصائي؛ الذي يعد المبرر الرئيس للتعلم من المختبر، والذي من خلاله أيضاً يتم تعلم وتعليم المهارات العلمية والعملية في آن واحد، وبأوضاع متنوعة، لكنها لا تكون مجتمعة إلا في العمل المخبري، مما يتطلب تحديد نواتج التعلم وفق مجالات التعلم على نحو يؤكد أن المتعلمين لن تقتصر قدراتهم على أداء الأشياء التي تم تحديدها فقط، بل إنهم قادرين على القيام بها في حياتهم الشخصية والمهنية بشكلٍ تلقائي، ومتى ما كان ذلك مناسباً، ووفق ما يتطلبه ذلك من تحديد لاستراتيجيات التدريس، وأساليب تقويم مناسبة لأداء الطلبة، وإجراءات لتقويم مقررات البرامج التعليمية (Lagowski, 2000).

وقد قدم كل من بونكوشار وكليت (Puncochar & Klett, 2013) وصفا للكفاءات الأساسية المتوقعة من الطلاب في العمل المخبري في كليات العلوم، تتمثل في أن يكونوا نشطين في تعلم عمليات واستراتيجيات البحث العلمي، وتصميم وإجراء الاستقصاءات

العلمية، وجمع الأدلة من مجموعة متنوعة من المصادر، ووضع تفسيرات من بيانات ذات مصادر متعددة، والتواصل والدفاع عن الاستدلالات الخاصة بهم والبيانات التي يتوصلون اليها إلى الاستنتاجات التي يضعونها لتفسير هذه البيانات، كما أكدا على ضرورة أن لا يكتفي الطلاب بتوفير أدلة على تعلمهم بناءً على المعرفة العلمية التي سبق لهم دراستها، وإنما أيضا على طبيعة عمليات البحث العلمي التي يقومون بها، من عمليات علمية وتحليلية ومنطقية مع توضيح النمو الحاصل في مواهبهم وقدراتهم على حل المشكلات والتفكير بعقلانية.

مما سبق، يتضح أن نجاح تقويم تعلم الطلبة في العمل المخبري في كليات العلوم الجامعية، يعتمد بدرجة كبيرة على كفاءتهم في التعلم اعتماداً على أنفسهم ومراقبة تعلمهم الخاص، مما يتطلب إعطاءهم فرصاً لاكتشاف مهاراتهم العملية وعملياتهم الفكرية الخاصة، ومساعدتهم على اكتساب الإدراك غير التقليدي للمفاهيم التي يدرسونها، وتقديم أساس عملي وغير تقليدي لمهارات التفكير العليا.

وهو ما تؤكد عليه شحاته (٢٠١٢، ١٥٢) من أن جودة المؤسسة التعليمية تبدأ من جودة أساليب تقويم نمو أداء المتعلمين ومتابعتهم، وتقويم فعالية المؤسسة التعليمية نفسها من حيث ما قدمته للمتعلمين؛ باعتبار أن قضية تقويم نمو تعلم المتعلمين والفاعلية التعليمية لأداء المؤسسة التعليمية من القضايا التربوية الرئيسة من أجل زيادة فاعلية المؤسسات التعليمية، وتحسين جودة التعليم الذي تقدمه، خصوصاً أن العديد من الدول بدأت حديثا في تطوير واستخدام أساليب تقويم تعكس نتائجها التحصيل والنمو الفعلي لتعلم المتعلمين بدرجة أفضل؛ بالإضافة إلى أنها تعكس مستوى المتعلم مقارنة بمستويات أداء مرجعية محددة بدلا من مقارنة درجات المتعلمين بعضهم بالبعض الآخر.

كما أكدت الجمعية الأمريكية للتعليم العالي والاعتماد (AAHEA, 2013) على أهمية تفهم قضايا تعلم الطلاب وتحسين نواتج التعلم ، والتركيز على ما يجب عليهم تحقيقه بعد الانتهاء من دراسة مقرر أو برنامج أكاديمي، والتحقق من صحة قدرتهم على فهم وتفسير الأسئلة على النحو المنشود، من خلال وضع عبارات محددة ومعلنة تصف النتائج المقصودة التي تسعى عملية التعلم والتعليم إلى تقويم مدى تحققها، أي تحديد ما يتوقع أن يقوم به الطالب عند الانتهاء من عملية التعلم لكل مقرر دراسي وما يتضمنه من متطلبات، كما أكدت على أهمية أن يستفيد أعضاء هيئة التدريس منها لتضمين مقرراتهم المفاهيم والعمليات والتغييرات المناسبة التي تعمل على دعم تعلم الطلاب وتحسين نواتجه.

وترى بيترز (Peters, 2005) أن نواتج التعلم تمثل الوسيلة التي يمكن من خلالها قياس التعلم الناتج عن الخبرة، أما بيرس (Bers, 2008) فيشير إلى أن نواتج التعلم تعبر عن مدى قدرة البرامج التعليمية في تحديد ما إذا تعلم المتعلمون ما خط لهم أن يتعلموه، ويؤكد هوجتون (Houghton, 2004) على أنه يمكن النظر إلى نواتج التعلم كتعبير قابل للملاحظة والقياس يبين واقع عمل الطلاب الملاحظ بالفعل، ويحدد المعارف والمهارات والاتجاهات التي ينبغي أن يكتسبوها بعد الانتهاء من دراسة المقرر الدراسي، ويؤكد بيجز وتانج (Biggs & Tang, 2007) على أن نواتج التعلم يمكن التعبير عنها بعبارات مكتوبة بشكل واضح باستخدام أفعال مناسبة لوصف مهام محددة تعمل على تلبية الحاجات الخاصة بالتعلم لديهم، وتلبية الحاجات اللازمة لممارسة الأدوار المهنية في مواقع العمل المتوقعة.

أما سيبرت (Seybert, 2002) فيركز على أن قضية تقويم نواتج تعلم الطلاب تمثل جزءً مهماً من جودة التعليم العالي مما يتطلب وضع إجراءات ومعايير تتضمن إصلاحات ومبادرات رسمية وإجبارية تتعلق بهذا التقويم، من خلال وكالات متخصصة لاعتماد كيانات التعليم العالي بحيث تصبح قادرة على تقديم إجابات واضحة حول مجموعة من الأسئلة تتعلق بما يعرفه الطلبة، وما ينبغي أن يتعلموه، وكيف تعرف هذه الكيانات جيدًا ، وكيف يتعلم طلبتها، وهل توجد لديها عمليات تحسين وتطوير مستمرين لإجراءاتها في ضوء نتائج التقويم التي تجريها وكالات الاعتماد.

وبالتالي، فان تحديد نواتج تعلم الطلاب في كليات العلوم بصورة عامة والعمل المخبري بصورة خاصة، ينبغي أن يمثل على الأقل وعاءً لتعزيز الفعالية المؤسسية للكلية، لتكون أكثر فعالية وكفاءة لتعزيز العملية التعليمية، وتحديد البرامج والسياسات والممارسات التي هي بحاجة إلى إعادة نظر وتطوير وتحسين؛ وذلك من خلال انضمامها لبرامج الاعتماد الأكاديمي - لما تمتلكه هذه البرامج من مكانة علمية واسعة لدى الدول المتقدمة، ودور حيوي في تطوير المؤسسات التعليمية –المتمثل في القيام بعمليات مراجعة جذرية وعميقة لسياستها وأنظمتها وقوانينها وتشريعاتها وخططها وبرامجها ومناهجها، واعتماد منهجية علمية في المتابعة والرقابة والتقويم، تمكنها من الوفاء بالتزاماتها نحو أجيال المستقبل وتزويدهم بالكفايات والمهارات التي تمكنهم من تحقيق نواتج التعلم التي تتطلبها خطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية.

واستجابة للاتجاهات والتطورات الحديثة في قضية جودة التعليم الجامعي، أسست في العديد من الدول هيئة متخصصة تعنى بالاعتماد المؤسسي والأكاديمي للجامعات، من أهدافها التأكد من استيفاء البرامج الأكاديمية بالجامعات لمجموعة من المتطلبات والمعايير المحددة للتعليم الجامعي، وتقديم خدمات متكاملة في مجال ضمان الجودة في برامج التعليم العالي، الذي يعتمد على ثلاثة بنود هي البيان المرجعي لموضوع التخصص، والتقويم الذاتي، ومواصفات البرامج؛ حيث تتضمن مواصفات البرنامج مجموعة من المعلومات التي تقدمها المؤسسة حول برامجها، تصف تركيبها، ونواتج التعلم المقصودة منها، وطرق تقويم التعلم والفهم والمهارات (النجار ،٢٠٠٧).

وتقوم الهيئات الوطنية للتقويم والاعتماد الاكاديمي، بوضع وثيقة الاطار الوطني للمؤهلات للتعليم العالي، التي توضح مجالات نواتج التعلم، واستخدامها في تخطيط البرامج الأكاديمية ، وكذا تقييم الطلبة، وتحديد شروط التعلم للمجالات المختلفة، والساعات المعتمدة في كل درجة من الدرجات العلمية، بالإضافة إلى مجموعة من القضايا والعلاقات المرتبطة بالتعليم العالي والتعليم والتدريب الفني والمهني، ومسميات المؤهلات، وخصائص البرامج ونواتج التعلم المتوقعة بكل مستوى في إطار المؤهلات.

ويُبرز كل من الأدب السابق ذي العلاقة بطبيعة العمل المخبري؛ والأهداف العامة لبرامج كلية العلوم؛ وطبيعة مقررات المختبر الجامعية؛ فيما يتعلق بجانب نواتج التعلم، تنوع نواتج تعلم العمل المخبري؛ كالتدرب على أساليب العمل المخبري وطرق تنفيذ التجارب بأسلوب منظم ومرتب، والتوصل إلى استنتاجات من القياسات وتفسير البيانات بأسلوب منطقي، واكتساب خبرات التعامل مع الأجهزة المهمة وطرق القياس، وتعلم المهارات العملية الأساسية؛ المعرفية واليدوية، والتدرب على الملاحظة الدقيقة لاكتشاف الحقائق والمبادئ بأنفسهم، وتعزيز الوعي النقدي لدى الطلبة، وتوضيح المادة العلمية التي يتم دراستها في المحاضرات؛ للتغلب على الفجوة بين النظرية والتطبيق، وتكوين فهم علمي للقيم المحسوبة والمرصودة، والتدرب على كتابة التقارير العلمية، وجعل المحتوى النظري للعلوم أكثر واقعية وتشويقاً وإثارة للاهتمام، وتنمية الميول والاتجاهات المتعلقة بالعمل المخبري.

ومع هذا التنوع، إلا أن بعض الدراسات تشير في نتائجها إلى أن نواتج التعلم في العمل المخبري؛ لم ترتق بعد إلى درجة الإتقان، فلا يزال التعلم والتعليم يجريان بطريقة تقليدية تلقينية، وبأساليب غير كافية لتنمية التفكير وتحسين مستوى الفهم والتحصيل، وتنمية

المهارات العملية والوظيفية، وبما يحقق نواتج التعلم المأمولة، ووجود قيود مادية وزمنية تحد من دعم الأنشطة التي تجري في المختبر، بالإضافة إلى أن مساحة المختبر المتاحة غير كافية (الزهراني، ٢٠١٠؛ البشايرة والرواضية والسلطاني، ٢٠٠٥) (UNESCO, 1998; Thornton, 1999)، الأمر الذي يتطلب معالجة علمية للقضايا المرتبطة بنواتج تعلم العمل المخبري، والخروج بصياغة واضحة محددة قابلة للملاحظة والقياس لها، وهادفة لتطوير عمليات التعلم والتعليم فيها (الحدابي والمخلافي، ٢٠٠٩؛ عبدالسلام، ٢٠١٥).

كما يشير واتاي وبروديرسين وبروفي (Watai, Brodersen & Brophy, 2007) إلى أن العديد من الباحثين أجرى بحوثه حول أثر العمل المخبري على تعلم الطلاب، ومع ذلك؛ فإن هذه البحوث ليست شاملة، كونها ركزت على مجال تعلم معين؛ كتحديد المعرفة السابقة لدى الطلاب في المفاهيم الإلكترونية في بداية الفصل الدراسي قبل أداء العمل المخبري، أو على إجراء اختبار المعرفة المفاهيمية في نهاية الفصل الدراسي من أجل تحديد معرفة الطلاب بعد أداء العمل المخبري.

فيما أكد ريد وشاه (Reid & Shah, 2007) في دراستهم حول دور العمل المخبري الجامعي، على ضرورة إعادة النظر فيه بصورة جذرية وعلى عدة مستويات، فهناك حاجة لتوضيح الغايات والأهداف ونواتج التعلم، وإنشاء قنوات تواصل مع المتعلمين، وضرورة العلم التام بالمهارات التي يحتاجها المتعلمون سواء على المستوى الجامعي أو المدرسي أو سوق العمل، والبناء على هذه المهارات؛ بالاعتماد على الأدلة والأمثلة والتمارين الفعلية من العمل المخبري، كذلك الحاجة إلى إعادة التفكير جذريا في استخدام أدلة العمل المخبري، بالاستناد إلى تقويم استكشافي لما يجري فعليًا، ورؤية سياق ما يجري قبل وبعد إجراء التجارب.

وبهدف التوصل لقائمة تصف أبرز نواتج التعلم من العمل المخبري، جاءت دراسة حنيف وسنيددون والأحمدي وريد (Hanif, Sneddon, Al-Ahmadi & Reid, 2009)، حيث تمثلت في: فهم المعرفة النظرية، والتعامل مع أدوات القياس، وتحسين المعرفة التجريبية والمهارات، تحليل البيانات مهارات حل المشاكل، مهارات العمل الجماعي والصبر، ومهارات الحوسبة؛ إلا أن العناصر التي اشتملت عليها الدراسة كانت محدودة العدد؛ مما يتطلب وضع أداة يمكن استخدامها لتحديد نواتج تعلم الطلاب من العمل المخبري وتغطي جميع مجالات التعلم وفق إطار المؤهلات للتعليم العالي.

مما سبق، وعلى الرغم مما تكتسبه نواتج التعلم من العمل المخبري في كليات العلوم من أهمية خاصة في مساعدة أعضاء هيئة التدريس والقائمين على الاعتماد الأكاديمي الجامعي، في تقويم المعارف والمهارات والاتجاهات لدى الطلاب، إلا أنه لا يتم مناقشتها في مناهج كلية العلوم على نطاق واسع وبصورة واضحة المعالم، بل أنها لا تزال غامضة Mathew (& Earnest, 2004; Feisel & Rosa, 2005)، مما يبرز أهمية البحث في وضع تصور لنواتج تعلم العمل المخبري في كليات العلوم والوصول إلى مجموعة من المقترحات التي يمكن أن تسهم في تفعيل العمل المخبري فيها في إطار سعيها لتحقيق متطلبات الجودة الشاملة ومعايير الاعتماد الأكاديمي.

مشكلة البحث:

تشير خلاصة العديد من البحوث إلى تدنٍ عام في مستوى مخرجات التعليم الجامعي، يتمثل بصورة رئيسة في ضعف التوافق بين مخرجات التعليم الجامعي ومتطلبات سوق العمل والتنمية المستدامة، وفي مستوى تطوير نواتج تعلمٍ تتسم بتلبية احتياجات المتعلمين، وتعكس تحقيق أي من إبداعاتهم (ابراهيم، ٢٠١٤)، وكذلك في ضعف مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة، والذي أظهرته نتائج اختبارات الكفايات التي يجريها مركز القياس والتقويم الوطني (الزهراني، ٢٠١٠؛ العمر، ٢٠٠٩؛ قوي، ٢٠٠٨).

وخلال عمل الباحث كمشرف على الاختبارات النهائية في كلية العلوم والآداب بينبع، وتواصله مع عدد من الزملاء في كلية العلوم بينبع لجمع عدد من أسئلتهم المقدمة للطلبة في الاختبارات النهائية، لاحظ تركيزها على المجال المعرفي فقط وإهمال بقية المجالات، وفي ضوء عدم وجود أية دراسة تتناول نواتج التعلم من العمل المخبري ـ في حدود علم الباحث ـ بالإضافة إلى التوجه التربوي الحديث نحو بناء المناهج على نواتج تعلمية ذات طابع أدائي مما يحتم تحديد نواتج تعلم العمل المخبري، وتطوير أدوات قياس وتقويم لنواتج تعلم العمل المخبري؛ جاء هذا البحث كمحاولة لوضع تصور مقترح للكشف عن مكونات أساسية تمثل طبيعة نواتج تعلم العمل المخبري والتي يجب قياسها عند تقويم الطلاب، ولتقديم حل لمشكلة يعاني منها العمل المخبري الجامعي، وتحديداً تمثلت مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال التالي: ما نواتج تعلم العمل المخبري في كلية العلوم في ضوء إطار المؤهلات للتعليم العالي في المملكة العربية السعودية؟

أهداف البحث:

هدف البحث إلى توضيح المجالات والمؤشرات التي يمكن اعتمادها في تحديد نواتج تعلم العمل المخبري في كليات العلوم في ضوء إطار المؤهلات للتعليم العالي من خلال:

١. التعرف على مجالات نواتج التعلم في العمل المخبري في ضوء إطار المؤهلات للتعليم العالي محلياً ودولياً.
٢. معرفة المؤشرات الدالة على نواتج تعلم الطلبة من العمل المخبري في ضوء إطار المؤهلات للتعليم العالي في المملكة العربية السعودية.
٣. تقديم تصور مقترح لقياس وتقويم نواتج تعلم الطلبة من العمل المخبري في ضوء إطار المؤهلات للتعليم العالي في المملكة العربية السعودية.

أهمية البحث:

يستمد البحث أهميته من طبيعة العصر الذي يمتاز بالتقدم العلمي، وضرورة مواكبة تطوير التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية لهذه التغيرات في مخرجاته ، وذلك من خلال تطوير أدوات قياس وتقويم لأداء الطلبة الدراسي وفق متطلبات الاعتماد الأكاديمي لكي تتمكن من تقليل ضعف ملاءمة المخرجات لسوق العمل ، والانخراط في مجالات العمل المختلفة. كما يمكن النظر إلى أهمية البحث من جانبين هما:

الجانب الأول: ضعف مؤشرات نواتج التعلم من العمل المخبري من منظور الاعتماد الأكاديمي، حيث إن النمط السائد في عملية القياس والتقويم هو النمط التقليدي للاختبارات القائم على التذكر والحفظ والعرض، مما أدى إلى جدل حول الدور الغائب للعمل المخبري في عملية إعداد الطلبة وتهيئتهم لسوق العمل (البيلاوي وآخرون، 2006).

الجانب الثاني: توفير معلومات أساسية تساعد مسؤولي التعليم العالي والاعتماد الأكاديمي في تطوير أدوات قياس وتقويم نواتج تعلم الطلبة من العمل المخبري في كليات العلوم، بحيث تكون المخرجات التعليمية النهائية متكاملة في جانبيها النظري والعملي، ومحققة الجودة المطلوبة والمتوافقة مع متطلبات الاعتماد الأكاديمي المضمنة في وثيقة الإطار الوطني للمؤهلات للتعليم العالي، وبذلك فإن هذه الدراسة تأتي استجابة لتلك الجهود.

مصطلحات البحث:

تضمن البحث عددا من المصطلحات ولكل منها الدلالة التالية حيثما ورد وهي:

نواتج التعلم:

يحدد واتسون (Watson, 2002, 208) نواتج التعلم بأنها " شيء يمكن أن يفعله الطلاب الآن ولم يكن يمكنهم أن يفعلوه في السابق مما يحدث تغييراً فيهم نتيجة لمرورهم في تجربة التعلم". فيما يعرفها عبدالسلام (٢٠١٥) بأنها عبارات محددة يكتبها المدرس لتوضيح ما هو متوقّع من الطلاب أن يكونوا قادرين على تحقيقه عند الانتهاء من مقرّر دراسي أو خطة دراسية متكاملة.

أما النظام الأوروبي لتحويل الساعات المعتمدة (ECTS Users' Guide, 2005, 44) فقد عرف نواتج التعلم بأنها عبارات توضح ما هو متوقع من الطالب معرفته وفهمه وأن يكون قادراً على إظهاره بعد الانتهاء من عملية التعلم.

وعليه، تعد نواتج التعلم توجه تربوي حديث يمثل الصفات والخصائص المرغوب فيها للطالب بعد تخرجه كمهارات حل المشكلات وأدوات التواصل والعادات العقلية ، وليس الموضوعات التي ستعطى له، ويقصد بها عبارات أو جمل واقعية وقابلة للملاحظة والقياس تتضمن بشكل محدد وواضح ومفهوم ومحدد زمنياً ما يتوقع من الطالب تحقيقه ويقوم به من معرفة أو مهارات أو اتجاهات أو كفايات أو سلوكات في الواقع بعد الانتهاء من تنفيذ أنشطة التعلم خلال مقرر أو برنامج أكاديمي.

العمل المخبري:

يعرفه الشريفين (٢٠٠٦، ١٧٢) بأنه الظروف المحيطة بالموقف التعليمي الذي تجري به الأنشطة داخل المختبر، وتشمل: وجود المواد والأجهزة المخبرية اللازمة لإجراء الأنشطة المقررة، ومدى توافرها، وطبيعة إجراء هذه الأنشطة، والمعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس عند تنفيذهم للأنشطة العلمية.

أما عطاالله (٢٠١٠، ٦١) فقد عرفه على أنه " نشاط يساعد الطالب على جمع بيانات او معلومات تساعده على التوصل إلى حل المشكلة المطروحة مسبقاً من خلال مروره بتدريبات مرتبةً مسبقاً، وتحت ظروف محددة، ولايسمح له بوضع إجابات متشعبة".

وعليه، فإن العمل المخبري يتعلق بتوفر بناء مخصص للمختبر ومحتوياته، وفرص تكرار الاستخدام لمحتوياته، والطريقة والمعرفة اللازمة لكيفية استخدام محتوياته، ومعرفة تطبيق قواعد السلامة، كما يرتبط بالمنهج التعليمي والعمل على تحقيق نواتج التعلم لدى الطلبة من خلال مقرر أكاديمي ومعوقات ذلك، بالإضافة إلى إتجاهات الطلبة نحو أهميته في عملية تعلمهم، وتطوير فهم سليم وممارس لطبيعة العلم لديهم.

مجالات التعلم: يقصد بها تلك الفئات الواسعة لأنواعِ نواتج التعلم التي يستهدف برنامج تعليمي تَطويرها لدى الطلبة.

متطلبات الاعتماد الاكاديمي: تلك المواصفات والشروط التي ينبغي توافرها في أدوات قياس وتقويم نواتج تعلم الطلبة في العمل المخبري بحيث تتوافق مع مجالات التعلم المحددة في ضوء الاعتماد الأكاديمي.

حدود البحث:

ترتبط صحة ودقة نتائج البحث بما يلي:

١. اقتصار البحث على مجالات التعلم المحددة في الإطار الوطني للمؤهلات للتعليم العالي في المملكة العربية السعودية.
٢. اقتصار البحث على طلبة السنة الرابعة الذين يدرسون في أقسام الفيزياء والكيمياء والأحياء من كلية العلوم ببينبع - جامعة طيبة، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (١٤٣٧/١٤٣٦هـ)..
٣. مدى تغطية فقرات أداة البحث لمجالات نواتج التعلم التي خضعت للتقويم في ضوء متطلبات الاعتماد الأكاديمي.

منهجية البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوب الدراسة المسحية المعيارية أو التقويمية؛ وذلك لأنه ينسجم مع طبيعة البحث ومتطلباته؛ ولأنه يعمل على تحقيق أهدف البحث بطريقة علمية وموضوعية، من خلال وصف الظواهر وجمع المعلومات والبيانات والملاحظات عنها؛ ووصف الظروف الخاصة بها؛ وتقرير حالتها كما هي في الواقع، كما تهتم بتقرير ما ينبغي أن تكون عليه الظواهر التي يتناولها البحث، واقتراح الأساليب والخطوات التي يجب إتباعها للوصول بها إلى الصورة التي ينبغي أن تكون عليها.

مجتمع وعينة البحث:

تمثل مجتمع البحث بجميع طلبة كلية العلوم بينبع البالغ عددهم (311) طالباً، فيما كانت عينة البحث مقصودة من جميع الطلبة الذين استجابوا لأداة البحث بشكل كامل وعددهم (42) طالباً من طلبة السنة الرابعة في كلية العلوم بينبع في أقسام الفيزياء والكيمياء والأحياء - كونهم قد اجتازوا ما لا يقل عن (٩٠٪) من المقررات التي تتطلب العمل المخبري - وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (١٤٣٦/١٤٣٧هـ).

بناء أداة البحث: تمثلت منهجية بناء أداة البحث في ثلاثة مستويات ، هي:

أولا: تحديد وتصنيف نواتج التعلم للعمل المخبري:

لتحديد وتصنيف نواتج التعلم للعمل المخبري؛ تم استعراض وتحليل مفصل لأدبيات البحث التربوي المتعلق بنواتج التعلم الجامعي بصورة عامة، والعمل المخبري بصورة خاصة، بغرض تحديد المجالات التي تعدّ مهمةً في تشكيل بيئة فريدة من نوعها لمختبرات العلوم، كما تم الاستفادة من التنظير الذي قام به الباحثون في مجال تصنيف نتائج التعلم إلى مجالات التعلم المقابلة لها، وتأكيدهم على أهمية الأخذ بعين الاعتبار أن مجالات التعلم لا يمكن أن تكون معزولة عن بعضها البعض بسبب أن جميع أنشطة التعلم تتضمن أكثر من مجال تعلم واحد (Feisel and Rosa, 2005; Davies, 2008; Hart, Mulhall, Berry, & Gunstone, 2000).

وحسب تصنيف بلوم لمجالات التعلم فإن مجال التعلم المعرفي يعكس المعرفة ومهارات التفكير التي يمتلكها الطلاب والمتعلقة بالتعليمات المتعلقة بإجراء التجارب والنماذج المستخدمة ، وكيفية تنفيذ التجارب وتحليل البيانات وتحديد التصميم (Spurlin, Rajala & Lavelle, 2008). فيما يركز مجال التعلم المهاري (النفس حركي) على المهام اليدوية التي تتطلب المعالجة البارعة للأشياء أو الأجهزة أو الأدوات وكيفية التعامل معها والذي ينطوي على التنسيق بين الدماغ والجسم في أداء هذه المهام والوعي الحسي في أثناء التنفيذ (Zaghloul, 2001). ويمثل مجال التعلم الوجداني (العاطفي) الاتجاهات والمعتقدات والعواطف والمشاعر لدى الفرد، وما يرتبط بها عمليات إبداعية وعمل جماعي واتصال فعال وأخلاق علمية والمحافظة على الأمن والسلامة والتعلم من الفشل (Bott, 1996) .

أما الإطار الوطني للمؤهلات للتعليم العالي في المملكة العربية السعودية، فقد صنف نتائج التعلم في خمسة مجالات رئيسة:

المعرفة: القدرة على استرجاع المعلوماتِ وفهمها وتقديمها، والتي تشمل: معرفة حقائقَ معينة، معرفة مفاهيمَ وأسس ونظرياتٍ محددة، معرفة إجراءاتٍ معينة.

المهارات الإدراكية، وتشمل القدرة على: تطبيق الإدراك المفاهيمي للمفاهيم، والمبادئ، والنظريات، تطبيق الأساليب المتضمنة في التفكير الناقد والحل الإبداعي للمشكلات، سواء كان ذلك بناءً على طلبٍ من الآخرين أو عند مواجهة مواقف جديدة وغير متوقعة، دراسة المواضيع والمشكلات في مجال دراسي باستخدام مجموعة من المصادر المتنوعة واستخلاص استنتاجات صحيحة.

مهارات التعامل مع الآخرين وتحمل المسؤولية، وتشمل القدرة على: تحمُّل مسؤولية تعلمهم الذاتي والاستمرار في التطوير الشخصي والمهني، العمل في مجموعة بشكل فعال وممارسة القيادة عند الحاجةِ، التَصَرُّفُ بمسؤولية في العلاقاتِ الشخصيةِ والمهنية، التصرف بشكل أخلاقي والالتزام بالقيم الأخلاقية العالية على النطاق الشخصي والاجتماعي.

مهارات التواصل، وتقنية المعلومات، والمهارات العددية، وتشمل القدرة على: التواصل الشفهيِّ والكتابي بشكلٍ فعَّال، استخدام تقنيةِ الاتصالاتِ والمعلوماتِ، استخدام الأساليب الحسابية والإحصائيّةِ الأساسية.

المهارات الحركية النفسية: وتشمل البراعة البدنية، وهي المجال الخامس والذي ينطبق على بعض البرامج فقط، وتُعد هذه المهارات ذات أهمية عالية في بعض الحقول الدراسية. (National Commission on Academic Accreditation and Assessment – NCAAA, 2013).

وفي ضوء المراجعة السابقة؛ تم اعتماد التصنيف المذكور في الإطار العام للمؤهلات للتعليم العالي الصادر من الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية لتمثل مجالات نواتج تعلم العمل المخبري، حيث يمثل المجال الأول نتائج التعلم المرتبطة بدمج الجوانب النظرية والعملية للمقرر الأكاديمي والمعرفة المحددة التي يمكن تحقيقها عن طريق أداء العمل المخبر. وهذا يتماشى مع ما أكد عليه أوسوليفان O'Sullivan, (2008) من أن العمل المخبري مهم لإظهار وتوضيح المبادئ التي تم تعلمها في الصف ، فيما

يتعلق المجال الثاني بالمهارات الإدراكية المرتبطة بالتدريب العملي على المهارات العملية التي يتم تنفيذها من قبل الطلاب خلال جلسات المختبر، وهذا ما يتوافق مع ما أشار إليه ديويت وتيسكك (Duit & Tesch, 2010) من أن أهم نتائج التعلم من العمل المخبري للطلاب تتمثل في تطوير المهارات الإدراكية اللازمة لأداء التجارب. في حين يرتبط المجال الثالث بالأبعاد الشخصية للفرد وقدرته في التعامل مع الآخرين وتحمل المسؤولية حسب ادوارد (Edward, 2002)، أما المجال الرابع فيرتبط بالأبعاد الاجتماعية للفرد حسب كامساه (Kamsah, 2004) المتمثلة في امتلاكه لمهارات التواصل، وتقنية المعلومات، والمهارات العددية، ويشير المجال الخامس إلى المهارات الحركية النفسية، وهو مجال يمثل مهمة صعب التعامل معها بسبب غموض المصطلحات المستخدمة (NCAAA , 2013).

ثانياً : الصدق والثبات لأداة البحث:

بعد تصنيف نواتج التعلم المحددة في مجالات اختصاصها، تم المضي قدما في إجراءات التأكد من صدق وثبات الأداة المقترحة لقياس وتقويم نواتج التعلم من العمل المخبري، حيث تم الاعتماد على ما أشار إليه لين وميلر (Linn, & Miller, 2005) من أهمية الاستناد إلى دليل يدل على وجود صدق موحد، بدلا من مناقشة أنواع من الصدق، كصدق المحتوى والصدق الظاهري، ويتمثل هذا الصدق الموحد في الأدلة القائمة على: المحتوى، والهيكل الداخلي، والعلاقة مع المتغيرات الأخرى.

ولضمان صدق أداة البحث، تم تحديد الأدلة لوجود صدق موحد من خلال عدد من المناقشات الميدانية المركزة مع عدد من أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم بينبع، بلغ عددهم (13) عضواً، ممن لهم خبرة مباشرة في تدريس المختبرات العلمية بجانبيها النظري والعملي، لاستبيان الأراء حول الطرق والوسائل التي يستخدمونها في قياس وتقويم نواتج التعلم لطلبتهم في العمل المخبري، وكذلك تحديد المعايير التي يتقيدون بها، كما طلب منهم ذكر الصعوبات التي يواجهونها في ذلك، بالإضافة إلى إقتراح أساليب وأدوات يرونها فعالة في قياس وتقويم حقيقي لنواتج تعلم طلبتهم في العمل المخبري، حيث استغرقت المقابلة مع كل أستاذ حوالي (20) دقيقة. وكذلك تم الرجوع إلى عدد من تقارير العمل المخبري المعدة من قبل الطلبة في كلية العلوم بينبع، ومناقشتهم في عناصرها، وتقبلهم للفقرات المقترحة التي تم الحصول عليها من الأدب التربوي السابق؛ خصوصاً ما تعلق بالقدرة على تصميم التجربة، وكيفية كتابة الإجراءات اللازمة لإجراء التجارب، وطرق كتابة الفرضية للتجربة.

بعد الانتهاء من المقابلات جمعت الإجابات، ثم حلّل محتواها وصنفت المعلومات الواردة فيها ورتبت على شكل فقرات تم حساب تكراراتها ، ورتبت على أساس التكرار ، وبعد تمحيصها والتأكد منها وإلغاء الفقرات التي حصلت على أضعف تكرار، تم التوصل إلى (60) فقرة، توزعت على المجالات التالية: المعرفة وتضمن (13) فقرة، والمهارات الإدراكية وتضمن (12) فقرة، مهارات التعامل مع الآخرين وتحمل المسؤولية وتضمن (12) فقرة، ومهارات التواصل وتقنية المعلومات والمهارات العددية وتضمن (١٠) فقرة، والمهارات الحركية النفسية وتضمن (13) فقرة، ووضعت لهذه الفقرات أربعة اختيارات بإستخدام مقياس ليكرت وفق مستويات الاتفاق (٤: أوافق بشدة، ٣: أوافق، ٢: لا أوافق، ١: لا أوافق بشدة).

بعد الإخراج الأولي لأداة البحث، وبهدف التأكد من مدى تمثيل كل فقرة من فقراتها للمجال الذي تنتمي اليه، وللخاصية المقاسة، وترتيبها وسهولتها ووضوحها لغةً وتركيباً، تم تقديمها لمجموعة من المحكمين، بلغ عددهم (14) محكماً في تخصصات المناهج وطرق التدريس والقياس وبناء الاختبارات والتقويم التربوي، حيث نتج عن ذلك إجراء بعض عمليات الإضافة والحذف والتغيير والتعديل والترتيب لفقرات الأداة، حيث أصبح عدد فقراتها (37) فقرةً متوزعة على مجالات خمسة هي: المعرفة وتضمن (9) فقرات، والمهارات الادراكية وتضمن (8) فقرات، مهارات التعامل مع الآخرين وتحمل المسؤولية وتضمن (8) فقرات ، ومهارات التواصل وتقنية المعلومات والمهارات العددية وتضمن (6) فقرات، والمهارات الحركية النفسية وتضمن (6) فقرات. وبذلك تكونت أداة الدراسة في صورتها النهائية.

وبعد وضع اللمسات الأخيرة على أداة البحث في ضوء إجراءات الصدق، تم الحصول على معاملات الثبات للأداة من خلال حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام طريقة كرونباخ ألفا، ويوضح الجدول (1) قيم معاملات كرونباخ ألفا لكل مجال من مجالات الأداة:

الجدول (1) : قيم معاملات كرونباخ ألفا لكل مجال من مجالات التعلم في أداة الدراسة

مجالات التعلم: Learning domain	المعرفة	المهارات الادراكية	مهارات التعامل مع الآخرين وتحمل المسؤولية	مهارات التواصل وتقنية المعلومات والمهارات العددية	المهارات الحركية النفسية	الكلي للأداة
معاملات كرونباخ الفا	0.94	0.92	0.88	0.90	0.91	0,96

توضح النتيجة في الجدول (1) أن أداة البحث بمحاورها الخمسة لديها ثبات يطمئن إلى القدرة على استخدامها في بيئات مختلفة.

ثالثاً : الاختبار التجريبي:

يرى كومبس وأونويجبوزي (Combs & Onwuegbuzie, 2010) أنه من المهم تجريب واختبار أي أداة دراسة بحثية مسحية قبل استخدامها. ولذلك، تم إجراء اختبار تجريبي لتحديد مدى ملائمة أداة البحث بعد الانتهاء من إجراءات الصدق والثبات، ومدى وضوح فقراتها وقدرة الطلبة على فهمها، حيث تكونت الفئة الخاضعة للاختبار من طلاب السنة الرابعة في كلية العلوم بينبع باقسام الفيزياء والكيمياء والأحياء، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (1437/1436هـ)، وبلغ عدد الطلبة الذين شاركوا في الاختبار التجريبي (42) طالبا. هذا وقد تم تصميم الفقرات في الأداة باستخدام مقياس ليكرت الرباعي، وقد بنيت الفقرات وأُعطيت الأوزان وفق مستويات الاتفاق (٤: أوافق بشدة، ٣: أوافق، ٢: لا أوافق، ١: لا أوافق بشدة)، وبحيث تكون قيمة المتوسط المرجح كما يلي:

قيمة المتوسط المرجح	١،٠٠-١.٧٤	١.٧٥- ٢.٤٩	٢.٥٠-٣.٢٤	٣.٢٥ -٤،٠٠
الحكم	منخفضة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا

النتيجة والمناقشة :

للإجابة عن سؤال البحث والذي نص على " ما نواتج تعلم العمل المخبري في كلية العلوم في ضوء إطار المؤهلات للتعليم العالي في المملكة العربية السعودية؟" تكونت أداة البحث المسحية من خمسة مجالات، تمثل مجالات نواتج تعلم العمل المخبري، وقد تم تطبيقها على عينة البحث لتحديد مدى فاعليتها وفائدتها في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (١٤٣٧/١٤٣٦هـ)، فيما تم تحليل النتائج باستخدام برنامج (SPSS)، حيث استُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما يظهرها الجدول (2).

وتشير النتائج الواردة إلى أن المتوسط الحسابي لأداة البحث بشكل عام كان (3,54) وبانحراف معياري مقداره (0.60)، وبدرجة (كبيرة جدا)، ولم تأتِ أي منها بدرجة كبيرة أو متوسطة أو أقل منخفضة.

الجدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات نواتج تعلم العمل المخبري

رقم المجال	اسم المجال	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	المعرفة	9	3,47	0.58	كبيرة
٢	المهارات الإدراكية	8	3,51	0.61	كبيرة جداً
٣	مهارات التعامل مع الآخرين وتحمل المسؤولية	8	3,70	0.59	كبيرة جداً
٤	مهارات التواصل، وتقنية المعلومات، والمهارات العددية	6	3,54	0.62	كبيرة جداً
٥	المهارات الحركية النفسية	6	3,46	0.60	كبيرة جداً
الكلي	**الأداة بشكل إجمالي (المجالات معاً)**	**37**	**3,54**	**0.60**	**كبيرة جداً**

أما بالنسبة للمتوسطات الحسابية لنواتج تعلم العمل المخبري في المجال الاول: المعرفة، فيوضحها الجدول (3).

الجدول (3) : متوسطات نواتج تعلم العمل المخبري لمجال المعرفة

المجال	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي
الأول: المعرفة؛ وتتضمن القدرة على	٧	تحليل النتائج التي تم التوصل إليها من التجارب العلمية.	3.79
	٢	مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها من التجارب العلمية.	3.68
	٣	تحسين استخدام المعرفة العلمية في مواقف تجريبية جديدة.	3.49
	٥	فهم العلاقة بين المعرفة العلمية والمعرفة الرياضية.	3.39
	٨	كتابة استنتاجات التجربة التي ينفذها.	3.39
	٦	كتابة تقرير العمل المخبري.	3.38
	٩	استخدام التقنيات الإحصائية الأساسية (كالرسوم والأشكال البيانية).	3.37
	١	استخدام الوحدات الصحيحة لقياس الكميات العلمية.	3.36
	٤	فهم ضوابط السلامة في المختبر.	3.35
الكلي للمجال			**3,47**

يوضح الجدول (3) أن المتوسط العام لجميع البنود في المجال الاول (المعرفة) هو(3,47)، وتشير هذه النتيجة إلى تحقق نتائج التعلم من العمل المخبري فيه بدرجة كبيرة جداً؛ فيما يشير حصول الفقرات (٧) و(٢) و(٣) على متوسط كبير جداً، أن العمل المخبري يساعد الطلبة على فهم واسترجاع وتقديم المعرفة العلمية، تحسين استخدام المعرفة العلمية التي تم تعلمها، التحقق من المعرفة العلمية التي تم تعلمها. وتتوافق هذه النتيجة مع ما أشار اليه شاهين وحطاب (٢٠٠٥، ١٤ -١٥) من أن النشاطات والتجارب العلمية في العمل المخبري تسهم بشكل كبير في مساعدة الطلبة على إكتساب المعرفة العلمية وتدريبهم على التفكير العلمي السليم، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن العمل المخبري يفسح المجال للطالب أن يجرب ويستغل قدراته العقلية في فهم المعرفة العلمية المقدمة له، وإكتساب مهارات إستخدامها في مواقف تجريبية جديدة، من أجل الإستعداد المطلوب لتلبية متطلبات الحياة العملية في المجتمع الذي يعيش فيه.

أما المتوسطات الحسابية لنواتج تعلم العمل المخبري في المجال الثاني: المهارات الإدراكية، فيوضحها الجدول(4)

الجدول (4) : متوسطات نواتج تعلم العمل المخبري لمجال المهارات الإدراكية

المجال	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي
الثاني: المهارات الإدراكية، وتتضمن القدرة على	14	إظهار فهم لحدود تطبيق التقنيات والأساليب الممكن استخدامها في العمل المخبري.	3.88
	17	تطبيق الإدراك المفاهيمي للمفاهيم، والمبادئ، والنظريات العلمية.	3.65
	13	استخدام طرائق متنوعة لصياغة حل المشكلة.	3.52
	16	دراسة الموضوعات والمشكلات العلمية باستخدام مجموعة مصادر متنوعة.	3.52
	11	تطبيق الأساليب المتضمنة في التفكير الناقد لحل المشكلات.	3.47
	12	تقييم الأساليب التحليلية والتصميمية ذات الصلة بموضوع العمل المخبري.	3.41
	10	إثبات وجود فهم واضح لمنهجيات تصميم العمل المخبري وكيفية استخدامها.	3.34
	15	الجمع بين النظرية والتطبيق في حل المشاكل العلمية والتقنية المرتبطة.	3.29
الكلي للمجال			**3,51**

يلاحظ من الجدول (4) أن المتوسط العام لجميع البنود في المجال الثاني (المهارات الإدراكية) هو (3,51)، وتشير هذه النتيجة إلى تحقق نتائج التعلم من العمل المخبري فيه بدرجة كبيرة جداً؛ وأنه يساعد الطلبة على تطبيق الإدراك المفاهيمي للمفاهيم، والمبادئ والنظريات، وتطبيق المعرفة والفهم لتحليل المنتجات والعمليات والأساليب العلمية المستخدمة. كما يعمل على إظهار الطلبة لفهم واضح لحدود تطبيق التقنيات والأساليب الممكن استخدامها في العمل المخبري. وهذه النتيجة تتوافق مع ما أشار إليه هنتر ووارديل وويلكينز (Hunter, Wardell, & Wilkins, 2000) من أن العمل المخبري ينمي لدى الطلبة مهارات المشاركة في عمل الاستقصاءات التحليلية وعمليات التخطيط لإجراء التجارب وتطوير التصاميم المعدة لتنفيذ التجارب. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن العمل المخبري يكسب الطلبة مهارات عملية مناسبة بصورة وظيفية، كتناول الأجهزة والأدوات بطريقة صحيحة والمحافظة عليها، والانتفاع بخامات البيئة في صنع الأدوات العلمية البسيطة وكيفية حل المشكلات العلمية والتقنية ذات العلاقة.

ويوضح الجدول (5) المتوسطات الحسابية لنواتج تعلم العمل المخبري في المجال الثالث: مهارات التعامل مع الآخرين وتحمل المسؤولية.

الجدول (5) : متوسطات نواتج تعلم العمل المخبري لمجال مهارات التعامل مع الآخرين وتحمل المسؤولية

المجال	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي
الثالث: مهارات التعامل مع الآخرين وتحمل المسؤولية؛ وتتضمن القدرة على	20	ممارسة مهارات القيادة في إدارة المشاريع.	3.94
	23	تطوير مهارات الاتصال مع الآخرين.	3.89
	22	إظهار أخلاقيات البحث العلمي	3.79
	18	إظهار فهم واضح للمضامين غير التقنية والاجتماعية للعلم.	3.62
	25	العمل بمهارة كفرد وكعضو فعال في مجموعة عمل.	3.61
	19	التعلم من الأخطاء والاستمرار في التطوير الشخصي والعلمي.	3.60
	21	تحمل مسؤولية التعلم الذاتي.	3.57
	24	إدراك اثر التنوع الثقافي العالمي في العمل العلمي.	3.55
الكلي للمجال			**3,70**

يوضح الجدول (5) أن المتوسط العام لجميع فقرات المجال الثالث (مهارات التعامل مع الآخرين وتحمل المسؤولية) هو(3,70)، وهذا يدل على أن العمل المخبري يوفر للطلبة منافع ذات قيمة فيما يتعلق بمهارات التعامل مع الآخرين وتحمل المسؤولية، ويلاحظ أن جميع فقرات المجال قد سجلت متوسطات كبيرة جداً مما يدل على أن العمل المخبري يمكّن من تحسين مهارات التعامل مع الآخرين وتحمل المسؤولية لدى الطلبة وكذلك دوافعهم. وتتوافق هذه النتيجة مع ما أشار إليه كريفيكاس وكريفيكاس (Krivickas & Krivickas, 2007) وكذلك كاساس وهويو (Casas & Hoyo, 2009) من أن العمل المخبري يحسن من مهارات العمل الجماعي لدى الطلاب. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن العمل المخبري يعمل على تحفيز الطلاب لتعلم المفاهيم النظرية ذات الصلة بصورة جماعية وأيضا توزيع الأدوار على الطلبة ليقوموا بتنفيذها وبالتالي اجتياز متطلبات العمل المخبري بصورة جماعية انطلاقا من دوافعهم الداخلية بالمسؤولية. كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن العمل المخبري يتيح الفرصة لكل فرد لمناقشة الموضوع المطروح، وتلقي بعض الإرشادات من حين لآخر، وفق ما يحتاجه الموقف العملي.

ويوضح الجدول (6) المتوسطات الحسابية لنواتج تعلم العمل المخبري في المجال الرابع: مهارات التواصل، وتقنية المعلومات، والمهارات العددية.

الجدول (6) : متوسطات نواتج تعلم العمل المخبري لمجال مهارات التواصل وتقنية المعلومات والمهارات العددية

المجال	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي
الرابع: مهارات التواصل، وتقنية المعلومات، والمهارات العددية	30	استخلاص النتائج من بيانات العمل المخبري وتعميمها.	3.87
	26	استخدام قواعد البيانات ومصادر المعلومات.	3.71
	27	تقبل تعدد وجهات النظر في حل المشكلة.	3.48
	31	نشر تفسير البيانات الناتجة عن العمل المخبري	3.44
	29	استخدام تقنية الاتصالات والمعلومات في نشر نتائج العمل المخبري التي تم التوصل اليها.	3.41
	28	استخدام أساليب التواصل الفعال مع المجتمع العلمي ومع المجتمع ككل.	3.30
الكلي للمجال			**3,54**

يلاحظ من الجدول (6) أن المتوسط العام لجميع البنود في المجال الثاني (مهارات التواصل، وتقنية المعلومات، والمهارات العددية) هو (3,54)، وتشير هذه النتيجة إلى تحقق نتائج التعلم من العمل المخبري فيه بدرجة كبيرة جداً، مما يدل على أن العمل المخبري يمكن من تنمية مهارات التواصل، وتقنية المعلومات، والمهارات العددية لدى الطلبة. وهذه النتيجة تتوافق مع ما أكد عليه هودجكنسون (Hodgkinson, 1996) من أن العمل المخبري ينمي مهارات الإتصال والعرض لدى الطلبة بما يؤهلهم للإنخراط في العديد من المهن في حياتهم العملية.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة يجرون تجارب متنوعة ترتبط بالمحتوى النظري المقدم لهم، ويقضون فترات طويله خلال الأسبوع الدراسي داخل المختبرات، ويعدون تقارير عمل عديدة تتطلب منهم التواصل فيما بينهم ومع من سبقهم من زملائهم في دراستها للتوصل إلى أفضل سبل استخلاص النتائج من بيانات العمل المخبري واستخدام قواعد البيانات ومصادر المعلومات والمهارات العددية لتسير ما توصلوا إليه من بيانات.

ويوضح الجدول (7) المتوسطات الحسابية لنواتج تعلم العمل المخبري في المجال الخامس: المهارات الحركية النفسية.

الجدول (7) : متوسطات نواتج تعلم العمل المخبري لمجال المهارات الحركية النفسية

المجال	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي
الخامس: المهارات الحركية النفسية	34	النّظر إلى إجراءات التجربة من زوايا غير مألوفة وتعديلها مع جهد جسديّ وعقليّ بسيط.	3.71
	35	يقوم بتهيئة أي جهاز عندما يطلب منه ذلك.	3.68
	32	يعيد ترتيب أدوات تجربة مخبرية لتشغل حيزا أقل في المختبر.	3.41
	37	يسجل القراءات والقياسات من الأدوات والأجهزة بإتقان.	3.40
	36	يدخل تعديلا على جهاز يرفع من كفاءته باستخدام خامات البيئة المحلية.	3.29
	33	تصميم نماذج أو مجسمات علمية بسرعة في الإنجاز ودقة في الأداء وبأقل الجهد والتكاليف.	3.27
الكلي للمجال			**3,46**

يلاحظ من الجدول (7) أن المتوسط العام لجميع البنود في المجال الثاني (المهارات الحركية النفسية) هو (3,46)، وتشير هذه النتيجة إلى تحقق نتائج التعلم من العمل المخبري في مجال المهارات الحركية النفسية بدرجة كبيرة جداً؛ أي أن العمل المخبري يساعد الطلبة على اكتساب المهارات الحركية النفسية بفعالية، من خلال اختبارهم بأنفسهم لكثير من الأدوات اللازمة للتعلم، ويمنحهم فرصة صقل مهاراتهم الفنية والعملية والإبداعية، وبالتالي إعدادهم وتهيئتهم للحياة العملية، وترجمة ما تعلموه إلى واقع عملي. وهذا يتوافق مع ما أشار إليه كاسيلينجام وراماليجام وتشنافان (Kasilingam, ramalingam & Chinnavan, 2014) من تزايد الإهتمام بالمهارات الحركية النفسية في تقويم تعلم الطلبة في التعليم العالي.

ويعزو الباحث ذلك إلى أهمية هذه النواتج في الإسهام بتحسين وتطوير أساليب قياس وتقويم العمل المخبري، حيث يعتبر القياس والتقويم عنصراً محوريًا في جميع أنظمة الاعتماد الأكاديمي، فهو يساعد على متابعة التقدم نحو تحقق نواتج التعلم والتعرف على فرص التطوير للعمل المخبري.

ويمكن تلخيص نتائج الدراسة في ضوء ما كشفت عنه، من أن أداة البحث تمتع بخصائص سيكومترية تجعلها أداة موثوقاً بها يمكن استخدام عباراتها لتحديد نواتج التعلم في العمل المخبري لمجالات التعلم المحددة في الاطار الوطني لمؤهلات التعليم العالي وبدرجة تحقق كبيرة جداً، وما أشارت إليه نتيجة الاختبار التجريبي من مؤشرات صدق وثبات عاليين لجميع فقرات الأداة، وأن الأداة جيدة وفعالة ولديها القدرة على أن تستخدم في وضع مختلف، وبصورة تتيح الفرصة أمام الطلبة لممارسة عمليات وأنشطة مختلفة أثناء عملية تعلمهم مدعومة بفرص الحوار والمناقشة والتفاوض الاجتماعي وتبادل المعرفة، ومراعاة أساليب التعلم التي يفضلها الطلبة بما يساعد على استبقاء المعرفة وإدراكها وتطبيقها وإتخاذ القرارات المناسبة، والتي تمثل مهاماً اساسيةً من مهام العمل المخبري وانشطته، وبالتالي المساعدة في الوصول إلى نواتج التعلم للعمل المخبري المنشودة. خصوصاً مع عدم وجود أي أدوات لتحديد نواتج تعلم العمل المخبري في ضوء الإطار للمؤهلات للتعليم العالي في المملكة العربية السعودية حتى الآن.

توصيات البحث:

في ضوء هدف هذا البحث وما توصل اليه من نتائج، حول نواتج تعلم العمل المخبري في ضوء الاطار للمؤهلات للتعليم العالي في المملكة العربية السعودية، فإنه يوصي بما يلي:

١. القيام بأبحاث مشابهة في بيئات مختلفة، وتشمل عينات أكبر، للوقوف فعلياً على جميع نواتج التعلم الممكن تضمينها العمل المخبري.
٢. القيام بأبحاث مشابهة تعمل على تحديد أثر التخصص العلمي والمستوى الدراسي والنوع الاجتماعي في نواتج التعلم الممكن تضمينها العمل المخبري.
٣. تضمين برنامج التعليم الجامعي في كلية العلوم مقررا جامعياً، حول العمل المخبري و نواتج العمل المخبري وكيفية تحقيقها.
٤. إيجاد مشروع موحد على مستوى جامعات المملكة العربية السعودية، يوحد نواتج التعلم الممكن تضمينها العمل المخبري لكل المقررات التي تدرس فيها.

المراجع العربية:

إبراهيم، ألطاف.(2014). مخرجات التعلم للبرامج الأكاديمية في جامعة عدن: واقعها ومأمولها من وجهة نظر عمداء الكليات، ورؤساء الأقسام العلمية، وأعضاء هيئة التدريس والطلبة المتوقع تخرجهم. **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**، 15 (7) ، 125-159.

البشايرة، زيد؛ الرواضية، صالح والسلطاني، عبدالحميد. (٢٠٠٥). مدى إلمام أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة بأساليب التدريس الجامعي ومدى استخدامهم لها فعليا والسبل المقترحة لتطويرها. **دراسات**، ٣٢ (1)، ١٥ -٣١.

البيلاوي، حسن: طعيمة، رشدي: النقيب، عبد الرحمن: البندري، محمد: سليمان، سعيد: سعيد، محسن: وعبد الباقي، مصطفى. (٢٠٠٦). **الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد: الأسس والتطبيقات**. عمان. الأردن: دار المسيرة.

الحدابي، داود والمخلافي، محمد. (٢٠٠٩). مستوى إتقان طلبة المستوى الرابع بكلية التربية -جامعة صنعاء للمهارات المختبرية اللازمة لتدريس الفيزياء بالمرحلة الثانوية. **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**، (٤).

الزهراني، عبدالواحد.(2010). **ضعف مواءمة مخرجات التعليم العالي السعودي: الواقع والاسباب والحلول**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية: جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

زيتون، عايش. (2004). **أساليب تدريس العلوم**. ط٤، عمان، دار الشروق.

شاهين، جميل وحطاب، خولة.(٢٠٠٥). **المختبر المدرسي ودوره في تدريس العلوم** عمان، دار عالم.

شحاته، صفاء. (٢٠١٢). أسس تقييم أداء المتعلم وقياس فعالية المؤسسة التعليمية (مدخل تقييم القيمة المضافة) .**المجلة الدولية للأبحاث التربوية**، عدد3 .

الشريفين، نضال. (٢٠٠٦). بناء مقياس اتجاهات معلمي العلوم نحو العمل المخبري. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 2 (3) ، ١٦٩ -١٨٧.

عبدالسلام، عبدالسلام مصطفى. (٢٠١٥). تطوير برامج ومقررات إعداد معلم العلوم بكليات التربية باستخدام مدخل مخرجات التعلم. **المؤتمر الدولي الاول : افاق مستقبلية**، كلية التربية التربية بجامعة الباحة في الفترة من ١٣ -٢٠١٥/٤/١٥م.

عطا الله ميشيل. (٢٠٠١). **طرق وأساليب تدريس العلوم**.: عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العمر، عبدالعزيز.(2009). أثر استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل طلاب كلية المعلمين بالرياض لبعض محتوى مقرر الفيزياء. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين، 10 (2)، 183-167.

قوي، بوحنية.(2008). التعليم العالي في ظل البيئة الدولية المعاصرة: مقارنة من خلال مدخل الجودة. **المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية : نحو بناء مجتمع معرفي، 24-27** فبراير، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، الظهران.

النجار، عبدالوهاب محمد (٢٠٠٧)، الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات إعداد المعلمين كوسيلة لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العام، **اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)** المنعقد م١٦/٥/٢٠٠٧ -١٥ في القصيم، http://naqaae.org/main/php vb/ /2 showthread.php p? =531.

المراجع الاجنبية:

American Association for Higher Education and Accreditation. (2013). **AAHE/AAHEA**. Retrieved from http: //www.aahea.org/aahea/

Bers, T. H. (2008). The role of institutional assessment in assessing student learning outcomes. **New Directions for Higher Education**, 141, 31-39. doi:10.1002/he.291

Biggs, J., & Tang, C. (2007). **Teaching for Quality Learning at University**. (3rd edition) . McGraw-Hill and Open University Press, Maidenhead.

Bott, A. P. (1996). **Testing and Assessment in Occupational and Technical Education**. Boston, USA: Allyn and Bacon.

Burke, K. A., & Greenbowe, T. J. (2006). Heuristic in the Chemistry Laboaratory. **Journal of Chemical Education**, 83, 1032-1038. http://dx.doi.org/10.1021/ed083p1032

Casas, J. d., & Hoyo, A. d. (2009). Learning by Doing Methodologies Applied to the Practical Teaching of Electrical Machines. **International Journal of Electrical Engineering Education**, 46, 133-149.

Combs, J. & Onwuegbuzie, A. (2010). Describing and Illustrating Data Analysis in Mixed Research. **International Journal of Education.** Vol. 2, No. 2: E13. http://www.macrothink.org/journal/index.php/ije/article/view/526/392

Davies, C. (2008). Learning and Teaching in Laboratories. : An Engineering Subject Centre Guide," LTSN Eng Retrieved Sep. 15, 2015,.,http://www.engsc.ac.uk/downloads/scholarart laboratories.pdf,

Duit, R., & Tesch, M. (2010). On the role of the experiment in science teaching and learning – Visions and the reality of instructional practice. In M. Kalogiannakis, D. Stavrou, & P. G. Michaelides (Eds.), HSci 2010. 7th International Conference Hands-on Science "Bridging the Science and Society gap", July 25-31, 2010, Greece . Rethymno: The University of Crete

ECTS Users' Guide. (2005**). European Credit Transfer and Accumulation System and the Diploma Supplement**. https://www.google.com.sa/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB4QFjAAahUKEwjD5bvgg_bHAhVI83IKHTD_CEI&url=http%3A%2F%2Fec.europa.eu%2Feducation%2Ftools%2Fdocs%2Fects-guide_en.pdf&usg=AFQjCNHk7BR3L9zw2Dhc2OEvdPS_BUtqw&sig2=v9LlpTstJ24YVcoyn0NORA

Edward, N. (2002). The Role of Laboratory Work in Engineering Education: Student and Staff Perceptions. **International Journal of Electrical Engineering Education**, 39(1), 11-19.

Elawady, Y. H., & Tolba, A. S. (2009). Educational Objectives of Different Laboratory Types: A Comparative Study. **International Journal of Computer Science and Information Security**.6(2), 89-96. http://arxiv.org/ftp/arxiv/papers/0912/0912.0932.pdf

Feisel, L. D., & Rosa, A. J. (2005). The Role of the Laboratory in Undergraduate Engineering Education. **Journal of Engineering Education**, 94(1), 121-130.

Hanif, M., Sneddon, P. H., Al-Ahmadi, F. M., & Reid, N. (2009). The perceptions, views and opinions of university students about physics learning during undergraduate laboratory work. **European Journal of Physics**, 30(1), 85-96.

Hart, C.; Mulhall, P.; Berry, A. & Gunstone, R. (2000). What is The Purpose of This Experiment ? Or can students learn something from doing experiments? **Journal of Research in Science Teaching**.37(7), pp:655- 675. https://www.mah.se/pages/28044/artikel.pdf

Hodgkinson, L. (1996). **Changing the Higher Education curriculum: Towards a systematic approach to skills development**. Cambridge, UK: Burlington Press for The Open University/Department for Education and Employment.

Hofstein A. and Lunetta V.N., (2004), The laboratory in science education: foundation for the 21st century, **Science Education**, 88(1), 28-54. http://gpquae.iqm.unicamp.br/gtexperimentacao.pdf

Houghton, W. (2004). **Engineering Subject Centre Guide: Learning and teaching theory for engineering academics**. Higher Education Academy Engineering Subject Centre. Retrieved March 12, 2013, from https://dspace.lboro.ac.uk/2134/9414.

Hunter, C., Wardell, S., & Wilkins, H. (2000). Introducing first-year students to some skills of investigatory laboratory work. **University Chemistry Education**, 4(1), 12-15.

Kamsah, M. Z. (2004). Developing Generic Skills in Classroom Environment: Engineering Students' Perspective. **Conference on Engineering Education**. 14-15 December, Kuala Lumpur.

Kasilingam,G., Ramalingam, M. & Chinnavan,E.(2014). Assessment of learning domains to improve student's learning in higher education. Journal of Young Pharmacists, 6 (4), 27-33.

Krivickas, R., & Krivickas, J. (2007). Laboratory Instruction in Engineering Education. **Global Journal of Engineering Education**,11(2), 191-196. http://www.wiete.com.au/journals/GJEE/Publish/Vol.11,No.2/Krivickas.pdf

Lagowski, J.J. (2000). Lessons for the 21st Century: 1999 James Flack Norris Award, sponsored by ACS Northeast Section. **Journal of Chemical Education**, 77(7), 818-823. http://pubs.acs.org/doi/pdf/10.1021/ed077p818

Leonard, W. L., Dufrense, R. J., & Mester, J. P. (1998). Using Quantitative Problem-Solving Strategies to Highlight the Role of Conceptual Knowledge in Solving Problems. **American Journal of Physics**, 64(12), 1495-1503. http://dx.doi.org/10.1119/1.18409

Linn, R. L., & Miller, M. D. (2005). **Measurement and Assessment in Teaching**. Upper Saddle River: Pearson.

Ma, J., & Nickerson, J. (2006). Hands-on, Simulated, and Remote Laboratories: A Comparative Literature Review. **ACM Computing Surveys**, 38(3), 1-24. http://www.stevens-tech.edu/jnickerson/ACMComputingSurveys2006MaNickerson.pdf

Mathew, S. S., & Earnest, J. (2004). Laboratory-based Innovative Approaches for Competence Development. **Global Journal of Engineering Education**, 167-173.

Morgil, I., Gungor, S. H., & Secken, N. (2009). Investigating the Effects of Project-Oriented Chemistry Experiments on some Affective and Cognitive Field Components. **Journal of Turkish Physics Education**, 6(1), 108-114. http://www.tused.org/internet/tused/archive/v6/i1/text/tusedv6i1a8.pdf

National Commission on Academic Accreditation and Assessment – NCAAA. (2013). **National Qualification Framework**, Saudi Ministry of Higher Educ., Riyadh, KSA. http://ncaaa.org.sa

O' Sullivan, J. (2008). Laboratory Teaching in Undergraduate Hydraulic Engineering - Addressing the Negative Sentiment**. International Conference on Engineering Education**. Hungary.

Peters, H. (2005). Contested discourses: Assessing the outcomes of learning from experience for the award of credit in higher education. **Assessment and Evaluation in Higher Education**. 30, (3), 273-285.

Puncochar, J.& Klett, M. (2013). A Model for Outcomes Assessment of Undergraduate Science Knowledge and Inquiry Processes. **Reaserch & Practice in Assessment**, 8, 42-54. http://www.rpajournal.com/dev/wp-content/uploads/2013/11/A2.pdf

Reid, N.& Shah, I. (2007). The role of laboratory work in university chemistry. **Chemistry Education Research and Practice**, 8 (2), 172-185.

Seybert J.A. (2002). Assessing Student Learning Outcomes**. New Directions for Community Colleges**, (117), 55–66. https://www.ipfw.edu/dotAsset/131195.pdf

Spurlin, J. E., Rajala, S. A., & Lavelle, J. P. (2008). Assessing Student Learning. In J. E. Spurlin, S. A. Rajala, & J. P. Lavelle, Designing Better Engineering Education Through Assessment: A Practical Resource for Faculty and Department Chairs on using Assessment and ABET Criteria to Improve Student Learning, (pp. 23-58). Virginia: Stylus Publishing.

Thornton, R.K. (1999). Learning Physics Concepts in The Introductory Course: Microcomputer-based labs and interactive lecture demonstrations, in Wilson, J. (edit.). Conference of the Introductory Physics Course. NY, Wiley & Sons, 69-86 (1998).Practical work in school Science (London: rout ledge).

UNESCO. (1998). **Declaration on higher Education in the Arab states for the XX1st century**. Beirut, Lebanon.

Watai, L. L., Brodersen, A. J., & Brophy, S. P. (2007). Designing Effective Laboratory Courses in Electrical Engineering: Challenged-based Model that Reflects Engineering Process. **ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference**,(pp. 7-12). Milwaukee.

Watson, P. (2002) The role and integration of learning outcomes into the educational process. **Active Learning in Higher Education**, 3(3), 205-219.

Zaghloul, A. R. (2001). Assessment of Lab Work: A Three Domain Model: Cognitive, Affective and Psychomotor. **American Society for Engineering Education Annual Conference and Exposition**. Albuquerque.

فاعلية استراتيجية دورة التعلّم الخماسية وأنموذج أبعاد التعلّم في تنمية مهارات الاستقصاء العلمي لدى طالبات التعليم الثانوي نظام المقررات في مقرر الأحياء ١

د. تهاني بنت عبد الرحمن بن علي المزيني

المستخلص :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية استراتيجية دورة التعلّم الخماسية وأنموذج أبعاد التعلّم في تنمية مهارات الاستقصاء العلمي لدى طالبات التعليم الثانوي. ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وأحد التصميمات شبه التجريبية، والمتمثل في ثلاث مجموعات (مجموعتين تجريبيتين، وثالثة ضابطة). وتألفت عينتها من (٦٧) طالبة في التعليم الثانوي في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٦/١٤٣٧هـ، وقد اختيرت بطريقة قصدية. ولقياس الأداء القبلي والبعدي للعينة في مهارات الاستقصاء العلمي، أعدت الباحثة اختباراً لذلك. وقد أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار. كما أظهرت النتائج عن وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في مهارة ضبط المتغيرات، ومهارة التعريف، ومهارة التصنيف، وفي الدرجة الكلية للاختبار.

الكلمات المفتاحية: دورة التعلّم الخماسية ـ أنموذج أبعاد التعلّم ـ مهارات الاستقصاء العلمي

المقدمة:

يشهد العالم اليوم تحديات ومتغيرات عالمية عديدة في جميع المجالات، وعلى رأسها المجالات الداخلة ضمن عمل المؤسسات التعليمية، وتعد المرحلة الثانوية إحدى المراحل التعليمية المؤثرة في كل مجتمع، ويزداد الاهتمام بها مع ازدياد التطور والتقدم الذي يشهده العالم أجمع. كما شهدت مناهج العلوم تطوراً كبيراً، وأصبحت أهدافها تركز على المتعلم وتنمية مهاراته، وذلك على إثر التغيرات المعرفية وتطور نظريات التعليم والتعلم؛ إذ أصبح لزاماً على المعلم أن يلم بالمهارات المختلفة للتدريس، ويستخدم استراتيجيات حديثة تعزز عملية التعلم لدى طلابه، حيث إن الفلسفة الجديدة لتطوير طرق التدريس تكمن في الاهتمام بالمتعلمين وأدائهم، وقدرتهم على تمثيل ما تعلموه، وليس على مقدار تحصيلهم الأكاديمي.

ولأهمية طرق التدريس واستراتيجياته في العملية التعليمية عقدت المؤتمرات التي تناولت استراتيجيات التدريس ووسائله، ومنها الملتقى العالمي للمبدعين في التدريس الجامعي لعام ٢٠١٣ الذي أوصى باستخدام الاستراتيجيات التي تشجع على مشاركة المتعلم في عملية التعليم، وتجعل المتعلم محور الاهتمام في هذه العملية (الملتقى العالمي للمبدعين في التدريس الجامعي، ٢٠١٣). كما تدعو النظرية البنائية المعلمين إلى تبني استراتيجيات تتيح للمتعلمين مساحات لتوسيع نمو مفاهيمهم، ومهاراتهم الاجتماعية، وذلك أن التدريس البنائي يسعى إلى خلق بيئة تعليمية تفاعلية متحدية لأفكار المتعلمين (النجدي وآخرون،٢٠٠٧).

تعددت الاستراتيجيات التدريسية القائمة على النظرية البنائية ومنها دورة التعلم الخماسية التي تبحث في كيفية حدوث التعلم، وترى أن المتعلم يعيد تعريف مفاهيمه الأولية وتنظيمها وتوسيعها عبر التفاعل بين البيئة والنشاطات والخبرات الصفية وغير الصفية والزملاء (تروبريج وآخرون، ٢٠٠٤). ويشير (عبدالسلام، ٢٠٠٩) إلى أن دورة التعلم توفر بيئة غنية بالمثيرات الحسية، تساعد المتعلمين على التفاعل النشط معها، وممارستهم أنماط الاستدلالين الحسّي والمجرد، وتؤدي إلى تضمين المعرفة الجديدة داخل البنية المعرفية للمتعلم؛ مما يساعدهم على رفع مستوى تحصيلهم واستيعابهم وتفاعلهم، حيث أظهرت دراسات كثيرة فاعلية دورة التعلم في تعليم العلوم، ومنها دراسة (الجنابي، ٢٠١١)، و(Daily, 2010)، و(Campbell, 2000)، و(Kilavuz, 2005).

ويرى مارزانو وكاندل (Marzano and Kendal, 1998) أن التعلم يعد بمنزلة نشاط مستمر، يقوم به الفرد عندما يواجه مشكلة أو مهمة تمس حياته؛ فتولد لديه طاقة ذاتية، تجعله مثابراً في سبيل الوصول إلى حل لهذه المشكلة، وإنجاز تلك المهمة، وأن المتعلم يتوصل إلى المعارف والمعلومات عبر بناء منظومة معرفية، تنظم خبراته الجديدة بربطها بمعارفه السابقة. ويؤكد مارزانو أن أنموذج أبعاد التعلم هو أساس للتعلم الناجح؛ إذ يساعد المعلم على الاهتمام بتعلم الطلاب، ودراسة عمليات التعلم، والتخطيط للمنهج وعمليتي التدريس والتقويم (Marzano et al., 1998).

كما تؤكد دراسات عديدة أهمية أنموذج أبعاد التعلم، وفاعليته في العملية التعليمية، ومنها دراسة (فتح الله، ٢٠٠٩)، و(الرحيلي، ٢٠٠٧)، و(عقيل، ٢٠١٢)، و(curtis, 2006)،

و(Singh and Mohamad, 2012)، كما أوصت دراسة (أحمد، ٢٠١٢) بتدريب معلمي العلوم على استخدام أنموذج مارزانو في التدريس.

وتحدد معايير تدريس العلوم خصائص تظهر طرق تدريسها تدريساً جيّداً، حيث تركز على تصميم معلمي العلوم برنامجاً لطلبتهم، يرتكز على الاستقصاء، في حين تتطلب معايير النمو المهني لمعلمي العلوم تعليم محتوى علمي عبر الاستفادة من أبعاد الاستقصاء وطرائقه (تروبريج وآخرون، ٢٠٠٤). كما أكدت الرابطة الوطنية لمعلمي العلوم (NSTA) أهمية تعزيز التعلم المبني على الاستقصاء، وتوفير البيئة الصفية والخبرات والنشاطات التي تسهل تعلم المتعلمين العلوم (NSTA, 1998).

فمعظم جهود الإصلاح في مجال التربية العلمية ترتكز على التعلم القائم على الاستقصاء، حيث يعدّ أحد المعايير القومية للتربية العلمية. ويرى (عبد السلام، ٢٠١٣، ٦١٢) أن المتعلمين الذين يتعلمون عبر الاستقصاء يكتسبون مهارة في فهم الأشياء والمفاهيم أكثر مما يكتسبونه عبر المحاضرة، وهذا يقود إلى مبدأ مهم، وهو "تدريس مفاهيم أقل وبصورة أعمق سيؤدي إلى فهم أعمق عن تقديم مفاهيم كثيرة بشكل سطحي". وهو ما أوضحه (تروبريج وآخرون، ٢٠٠٤) حيث يرون أن تدريس العلوم بأسلوب الاستقصاء، قد يؤدي إلى تعلم الطلبة العلوم بطريقة أدق وأعمق مما لو تعلموها بالطرق التقليدية.

مشكلة الدراسة :

تكمن مشكلة الدراسة الحالية في بُعد الواقع الحالي لتعليم العلوم بالمملكة عن المتوقع منه. وبالرغم من الاهتمام بمهارات الاستقصاء لدى المتعلمين، فإن نتائج المتعلمين والمتعلمات في الاختبار الدولي في العلوم والرياضيات (Timss) لعام ٢٠١١ توضح حصول طلاب وطالبات الصف الثامن على مستويات متدنية، فقد حصلت المملكة العربية السعودية على المرتبة الحادية والثلاثين عالميًا من بين خمس وأربعين دولة.

ويرى (عبد الفتاح، ٢٠١١) أن واقع تدريس العلوم يظهر تركيزه على أساليب التدريس المهتمة بالجوانب المعرفية فقط، وهذا لا يحقق ولا يخدم مهارات الاستقصاء التي تمثل أحد الأهداف المهمة في تدريس العلوم. كما يذكر (الباز، ٢٠٠١) أن تعليم العلوم وتعلمها في مراحل التعليم العام بحاجة إلى التركيز على تعليم العلوم وتعلمها بكونها عملية استقصائية،

حيث أشارت عدد من الأبحاث والدراسات إلى تدني مستوى المتعلمين في مهارات الاستقصاء (رمضان، ٢٠١٣)، و(الدوسري، ٢٠١٣)، و(wenning, 2005).

ولأهمية الاستقصاء العلمي في تدريس العلوم، فقد أكّدت المعايير الوطنية لتعليم العلوم في الولايات المتحدة الأمريكية The National Science Education Standard (NRC, 1996) أهمية أساليب التدريس الاستقصائي بكونها طريقة أساسية في تدريس مقرر العلوم؛ لتزويدها الطلبة بمهارات الاستقصاء العلمي المستخدمة في حل المشكلات، كما أكّدت معايير الثقافة العلمية أنه ينبغي لتدريس العلوم أن يغذي فضول الطلبة، وأن يطور مهاراتهم في الاستقصاء.

وفي ضوء ما سبق وجدت الباحثة أن أحد هذه النماذج والاستراتيجيات الحديثة هي دورة التعلم الخماسية التي تعتمد على قيام المتعلمين بأنفسهم بعملية الاستقصاء، وممارسة النشاطات المتنوعة التي تؤدي إلى التعلم. كما يعد أنموذج مارزانو لأبعاد التعلم من النماذج الحديثة التي تهدف إلى جعل المتعلمين قادرين على تطوير أنفسهم وقدراتهم على نحو يجعلهم قادرين على الاستمرار في التعلم، وهذا ما يتوافق مع مهارات الاستقصاء العلمي.

وتتحدد مشكلة الدراسة في استقصاء فاعلية استراتيجية دورة التعلّم الخماسية وأنموذج أبعاد التعلّم، ومقارنة أثر كلٍّ منهما على حدة، في تنمية مهارات الاستقصاء العلمي لدى طالبات التعليم الثانوي في مقرر الأحياء ١.

أسئلة الدراسة :

١. ما فاعلية استراتيجية دورة التعلّم الخماسية في تنمية مهارات الاستقصاء العلمي لدى طالبات التعليم الثانوي في مقرر الأحياء ؟١

٢. ما فاعلية أنموذج أبعاد التعلّم في تنمية مهارات الاستقصاء العلمي لدى طالبات التعليم الثانوي في مقرر الأحياء ؟١

فروض الدراسة :

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى لاختبار مهارات الاستقصاء العلمي في القياس القبلي، وبين متوسطات درجات المجموعة نفسها في القياس البعدي.

٢. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية لاختبار مهارات الاستقصاء العلمي في القياس القبلي، وبين متوسطات درجات المجموعة نفسها في القياس البعدي.

٣. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة لاختبار مهارات الاستقصاء العلمي في القياس القبلي، وبين متوسطات درجات المجموعة نفسها في القياس البعدي.

٤. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات التعليم الثانوي لاختبار مهارات الاستقصاء العلمي في القياس البعدي، تعزى إلى استراتيجية التدريس.

أهمية الدراسة:

١. تأتي هذه الدراسة استجابة للاتجاهات الحديثة في تعليم العلوم، التي تدعو إلى تطبيق التعلم البنائي.

٢. تعد هذه الدراسة استجابة لما ينادي به المتخصصون في طرق التدريس ونظريات التعلم، والمتمثلة بضرورة تقديم المادة الدراسية بطرق ومداخل تؤكد أهمية التفاعل بين المعلم والمتعلم، وإيجابية المتعلم في العملية التعليمية.

٣. تأكيد أهمية مهارات الاستقصاء العلمي بكونها من أهم أهداف تدريس العلوم.

حدود الدراسة :

اقتصرت الدراسة على:

١.طالبات التعليم الثانوي نظام المقررات، في الفصل الدراسي الأول، للعام الدراسي ١٤٣٦/ ١٤٣٧هـ.

٢.مهارات الاستقصاء العلمي التي حددتها الباحثة وهي: مهارة الملاحظة، ومهارة الاستدلال، ومهارة ضبط المتغيرات، ومهارة القياس، ومهارة التعريف، ومهارة التصنيف.

٣. موضوعات الفصل الرابع في مقرر الأحياء ١، لاحتوائه على المفاهيم الصعبة، والنشاطات والتجارب والمهام العلمية التي تحفز المتعلمات وتشجعهن على استخدام مهارات الاستقصاء.

مصطلحات الدراسة:

دورة التعلم الخماسية Modified Learning Cycle 5E

وهي طريقة تدريسية يمكن استخدامها في تصميم المنهج ووضع مواده ومحتواه، وتوظيف استراتيجيات تعليم العلوم القائمة على التفاعل بين المعلم والطالب، وتعتمد على ممارسة النشاطات الكشفية (عبد السلام، ٢٠٠٩).

وتعرّف دورة التعلم الخماسية إجرائياً بأنها: استراتيجية قائمة على التفاعل بين المعلم والمتعلم عبر خمس مراحل هي: الانشغال، والاكتشاف، والتفسير، والتوسع، والتقويم بهدف تنمية مهارات الاستقصاء العلمي لدى المتعلمات.

أنموذج أبعاد التعلم Dimensions of Learning Model

وهو: أنموذج تدريسي يركز على التفاعل بين خمسة أنماط للتفكير متمثلة في اكتساب اتجاهات وإدراكات إيجابية من التعلم، بالإضافة إلى اكتساب معرفة جديدة، والحرص على تكاملها واتساقها مع المعرفة القائمة فعلاً، وتعميق المعرفة وتدقيقها؛ للوصول إلى نتائج جديدة، واستخدام المعرفة استخداماً ذا معنى، وتنمية استخدام العادات العقلية المنتجة (Marzano, 1992).

ويعرّف أنموذج أبعاد التعلم إجرائياً بأنه: أنموذج تدريسي مكون من خمسة أبعاد هي: الاتجاهات والإدراكات الإيجابية نحو التعلم، واكتساب المعرفة وتكاملها واتساقها، وتعميق المعرفة وصقلها، والاستخدام ذو المعنى للمعرفة، وتنمية العادات العقلية المنتجة بهدف تنمية مهارات الاستقصاء العلمي.

مهارات الاستقصاء العلمي Scientific inquiry

وهي: مجموعة من القدرات والعمليات العقلية اللازمة لتطبيق طرق العلم والتفكير العلمي على نحو صحيح (زيتون، ٢٠٠٥).

وتعرّف مهارات الاستقصاء العلمي إجرائياً بأنها: مقدار ما اكتسبته الطالبات من معارف علمية وعمليات عقلية ومهارات بحثية، ويقاس بالدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة في اختبار مهارات الاستقصاء العلمي.

الإطار النظري :

دورة التعلم الخماسية

تعد أحد النماذج الفعّالة في تعليم العلوم، حيث انبثقت في الستينيات الميلادية عن عمل أتكن وكاربلس Atkin and Karplus في أثناء تنمية مشروع "تحسين منهج العلوم". وقد اعتمدت على أفكار بياجيه، ونظرية أوزوبل في التعلم (تروبريج وآخرون، ٢٠٠٤).

ومرت هذه الدورة بمجموعة من التطورات؛ إذ تكوّنت في بدايتها من ثلاث مراحل: الاستكشاف، وتكوين المفهوم، والتطبيق. ثم جاء Martin and Gerlovich في عام ١٩٩٩ واقترح نموذجاً رباعياً تضمن: الاستكشاف، والتفسير، والتوسع، والتقويم، حيث أضاف مرحلة رابعة بعد تطوير النموذج الثلاثي، وهي مرحلة التقويم. ثم جاء روجر بايبي في عام ١٩٩٣وطوّر النموذج الذي اقترحاه Atkin and Karplus ، وتكون من خمس مراحل: الانشغال، والاكتشاف، والتفسير، والتوسع، والتقويم، بإضافة مرحلة جديدة وهي مرحلة الانشغال التي تصدّرت المراحل الأخرى بهدف إثارة انتباه المتعلمين (تروبريج وآخرون، ٢٠٠٤).

وينطلق نموذج دورة التعلم الخماسية من عدة افتراضات أهمها: أن تضمين الموقف التعليمي خبرات حسية ييسر على المعلم والمتعلم إنجاز المهام، وتحقيق أهداف التعلم، وأن إعطاء المتعلمين الفرصة لممارسة النشاطات تساعدهم على اكتشاف المعلومات بأنفسهم. (ليويلين، ٢٠١٢).

ويمكننا تسليط الضوء على المراحل الخمس التي تضمنتها دورة التعلم الخماسية للكشف عن مزاياها:

مرحلة الانشغال: حيث يشغل المتعلم بمهام التعلم، مع تركيزه ذهنيًا على مشكلة أو موقف أو حدث ما ، ويمهد المعلم لعملية التعلم بعرض الدرس وتقديم الغرض منه. ويستطيع المعلم في أثناء مرحلة الانشغال تقويم المعرفة القبلية ، واكتشاف المعتقدات الخاطئة لدى المتعلمين ومعالجتها (ليويلين، ٢٠١٢).

مرحلة الاكتشاف: يحتاج المتعلمون حين انشغالهم بعملية التعلم إلى وقتٍ كافٍ لاكتشاف الأفكار ، ومما يساعدهم على ذلك اقتراح المعلم للنشاطات التي تقوم على تذكر الخبرة

الحسية القديمة، والانتقال منها إلى الخبرة الحسية الجديدة، بحيث يتوصل المتعلمون إلى الأفكار الجديدة معتمدين على الملاحظة والقياس والتجريب (الكسباني، ٢٠٠٨).

مرحلة التفسير: يقصد بالتفسير العملية التي تجعل المفاهيم أو المهارات سهلة ومفهومة وواضحة لهم (تروبريج وآخرون، ٢٠٠٤). ويمارس المعلم في هذه المرحلة دور الموجه لعملية التعلم، حيث يقوم بمناقشة المعلومات مع المتعلمين، ويشرح لهم المفاهيم العلمية، ويطلب منهم تقديم تفسيراتهم حول ذلك كله.

مرحلة التوسع: يطبق المتعلمون فيها ما تعلموه في المراحل السابقة من مفاهيم ومبادئ ومهارات، ويوظفونها في مواقف جديدة. وتتميز هذه المرحلة بتيسيرها للمتعلمين سبلاً لتعديل أفهامهم حول الظواهر التي درسوها (ليويلين، ٢٠١٢).

مرحلة التقويم: حيث يمكن طرح أسئلة عالية المستوى للمتعلمين، ومنها أسئلة التفكير الناقد التي تساعدهم على إصدار الأحكام، كما تمكن هذه المرحلة المتعلمين من توضيح العلاقات بين المفاهيم باستخدام خرائط المفاهيم، وأسئلة الاختيار من متعدد، والمهام الحقيقية، والتقويم الذاتي (ليويلين، ٢٠١٢).

وتعد مراحل دورة التعلم الخماسية متتابعة ومتكاملة، إذ تؤدي كل مرحلة وظيفة معينة تمهيداً للمرحلة التي تليها، حيث إن تفاعل المتعلم مع نشاطات مرحلة الاكتشاف يؤدي إلى استثارته معرفيًا بدرجة تفقده توازنه المعرفي، وهذا ما يطلق عليه بياجيه تمثل المعلومات. وقد يتوصل المتعلم إلى هذه المعلومات الجديدة بنفسه عبر ممارسة نشاطات التعلم في أثناء مرحلة التفسير، وبذلك يستعيد المتعلم حالة التوازن المعرفي، وهذا ما يعرف لدى بياجيه بالمواءمة. ولكي تكتمل دورة التعلم فلا بد من تنظيم المعلومات الجديدة التي اكتسبها المتعلم في بنيته المعرفية، عبر ممارسة النشاطات في مرحلة التوسع، وهو ما يطلق عليه بياجيه التنظيم، وفي أثناء ذلك قد يتعرض المتعلم لخبرات جديدة تستدعي قيامه مرة أخرى بعملية الاكتشاف، وهكذا تبدأ حلقة جديدة من دورة التعلم الخماسية (الكسباني، ٢٠٠٨).

وفي إطار الاهتمام بتطبيق هذه الدورة في المرحلة الثانوية أعدّ كلوز (Kilavuz, 2005) دراسة هدفت إلى معرفة أثر دورة التعلم الخماسية في مقرر الكيمياء، وذلك بتطبيقها على عينة مكونة من (٦٠) طالبًا في الصف الأول الثانوي. وتوصلت النتائج إلى تأثير دورة التعلم الخماسية في التحصيل. كما أعدّ كامبل (Campbell, 2000) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام دورة التعلم الخماسية في استيعاب المفاهيم الفيزيائية لدى عينة من طلاب المرحلة الابتدائية. وتوصلت النتائج إلى أن دورة التعلم أثرت تأثيراً إيجابياً في تعلم المفاهيم.

أمّا (الجنابي، ٢٠١١) فقد أعدّ دراسة هدفت إلى التعرف على أثر إستراتيجية دورة التعلم الخماسية في التحصيل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، وأسفرت النتائج عن وجود أثر فعال ودال إحصائياً في رفع مستوى التحصيل. كما أعدّ كل من (الشطناوي والعبيدي، ٢٠٠٦) دراسة بهدف تقصي أثر نموذجين للتعلم البنائي في تحصيل طلاب الصف التاسع، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل لصالح المجموعتين التجريبيتين.

وعلى مستوى المرحلة الجامعية أعدّ يالتن وآخرون (YALÇIN el at, 2010) دراسة على الطلاب المعلمين في المرحلة الجامعية، وهدفت إلى تحديد أثر استخدام دورة التعلم الخماسية. وتكونت عينتها من (٤٣) معلماً للعلوم في كلية بايبورت بتركيا. وتوصلت النتائج إلى تأثير دورة التعلم الخماسية في رفع مستوى التحصيل. أمّا دراسة كاتالينا (Catalina, 2005) فأكدت عدم وجود تأثير لدورة التعلم الخماسية على تحصيل المتعلمين في الصف السابع البالغ عددهم (١٦٠) طالباً في مقرر العلوم.

أنموذج أبعاد التعلّم

طوّر مارزانو وآخرون أنموذجاً تعليميًا يتضمن خمسة أبعاد أساسية للتعلم، وكل بُعد من هذه الأبعاد يتناول جانباً معيناً من العمليات. ويمكن تسليط الضوء على هذه الأبعاد كالآتي:

البعد الأول وهو مخصص للاتجاهات والإدراكات الإيجابية نحو التعلم، حيث تؤثر تلك الاتجاهات في قدرة المتعلم على التعلم؛ فالاتجاهات السلبية نحو المهام المنوطة بالتعلم تؤدي إلى بذل القليل من الجهد لتنفيذها. وقد حدّد مارزانو عاملين أساسين يجب مراعاتهما في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم، وهما مناخ التعلم: فإذا هيئ للمتعلمين المناخ الصفي الجيد

فتتكون لديهم اتجاهات إيجابية نحو عملية التعلم. وأمّا العامل الثاني فيتمثل في المهام الصفية: فإذا ما توافرت لدى التلاميذ اتجاهات إيجابية نحو تلك المهام فسينجزونها على نحو جيد.

البعد الثاني: اكتساب المعرفة وتكاملها: حيث أوضح مارزانو أن اكتساب المعرفة وتكاملها يتضمن استخدام ما نعرفه من معلومات، وربطها بالمعلومات الجديدة عند عملية التعلم؛ لكي نضفي معنى على المعلومات الجديدة.

البعد الثالث: تعميق المعرفة وصقلها وهذا يقتضي إثارة التساؤلات لدى المتعلم حول مدى صحة المعلومات التي حصل عليها، والمهارات التي اكتسبها، وإعادة المتعلم صياغة المعرفة بنفسه.

البعد الرابع: الاستخدام ذو المعنى للمعرفة حيث إن اكتساب المتعلم المعرفة وتعميقها ليس هدفًا في ذاته، بل استخدام هذه المعرفة على نحو يجعل لها معنى عند قيامه ببعض المهام المرتبطة بحياته اليومية.

البعد الخامس: عادات العقل المنتجة يعتقد مارزانو أن عاداتنا العقلية تؤثر في كل شيء نعمله، وهذا يعني أن العادات العقلية الضعيفة تؤدى إلى تعلم ضعيف، وأن أفضل الطرق التي يمكن استخدامها في إكساب التلاميذ العادات العقلية المنتجة هو: تهيئة المواقف المناسبة للتلاميذ.

ويشير مارزانو إلى وجود علاقة وثيقة بين أبعاد الأنموذج، حيث تعمل بشكل متكامل، فتحدث عملية التعلم على أساس اتجاهات المتعلم وإدراكاته، واستخدامه عادات العقل المنتجة، وهذا هو هدف البعدين الأول والخامس للأنموذج. وعند توافر العادات والابتكارات يستطيع المتعلم اكتساب المعرفة، والسعي إلى تكاملها، وهذا ما يهدف إليه البعد الثاني، ثم يعمل المتعلم على توسيع المعرفة وصقلها، وهذا ما يهدف إليه البعد الثالث، ثم يستخدم المعرفة استخدامًا ذا معنى، وهذا ما يهدف إليه البعد الرابع، وتصبح عملية التعلم أكثر فاعلية حينما يحرص على التفاعل بين الأبعاد الخمسة متتابعة متكاملة (مارزانو وآخرون، ١٩٩٨)، و(السعدوي، ٢٠١٠)، و(مارزانو وآخرون، ١٩٩٩)، و(مارزانو وآخرون، ٢٠٠٠)، و(ويجنز وماكتاي، ٢٠٠٨).

وقد اهتمت البحوث التربوية باستخدام أنموذج مارزانو في تدريس العلوم، ومن ذلك دراسة (عقيل، ٢٠١٢) التي أكدت أن أنموذج أبعاد التعلم كان له أثر فعال في تحصيل طلاب

الصف السابع في مقرر الرياضيات، وتنمية الدافعية نحو المقرر. كما أسفرت نتائج دراسة (فتح الله، ٢٠٠٩) عن فاعلية أنموذج مارزانو في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى المتعلمين في المرحلة الابتدائية. وأمّا دراسة (القيسي، ٢٠١٤) فتوصلت إلى فاعلية أنموذج مارزانو في تنمية التفكير الرياضي لدى طلاب الصف السابع. كما أعدّ كرتيس (curtis, 2006) دراسة بهدف التقويم الأكاديمي لتطوير معلمي الأحياء باستخدام أنموذج مارزانو الخاص بأبعاد التعلم. فقد تكونت عينتها من (٩٢) طالبًا وخمسة معلمين. وتوصلت النتائج إلى أن الأنموذج كان فعالاً في زيادة أداء المتعلمين في مقرر الأحياء.

كما أعدّت (الرحيلي، ٢٠٠٧) دراسة بهدف التعرف على أثر استخدام أنموذج مارزانو في تدريس العلوم لتنمية التحصيل الدراسي والذكاءات المتعددة. وقد تكونت عينتها من (٧٠) طالبة بالمرحلة المتوسطة. وتوصلت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة. كذلك أكدت دراسة كل من سينغ ومحمد (Singh and Mohamad, 2012) فاعلية أنموذج مارزانو في تنمية التحصيل لمقرر العلوم. وتكونت عينتها من (١٩٠) طالبًا، حيث أظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي.

أمّا دراسة (المطيري، ٢٠١٤) فهدفت إلى تقصي أثر تدريس الفيزياء باستخدام إستراتيجية مبنية على أنموذج مارزانو لدى طلاب المرحلة الثانوية، والبالغ عددهم (٦٠) طالبا. وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار لصالح المجموعة التجريبية.

مهارات الاستقصاء العلمي

ظهرت في الخمسينيات مناهج جديدة للعلوم تؤكد أهمية الجانب الاستقصائي للعلم. ففي عام ١٩٩٦ أصدر المجلس الوطني للبحوث (NRC) المعايير الوطنية لتعليم العلوم The National Science Education Standard (NRC, 1996) وترى هذه المعايير ضرورة تخطيط معلمي العلوم لمقرراتهم بالاعتماد على الاستقصاء، وإتاحة الفرصة للمتعلمين من أجل استخدام الاستقصاء العلمي، وتنمية قدراتهم على التفكير بطرق تتصل بعملية الاستقصاء (NRC, 1996).

ويتضمن الاستقصاء العلمي نشاطات المتعلمين التي تمكنهم من تنمية تفكيرهم، ومعرفة الأفكار العلمية وفهمها، بالإضافة إلى فهم كيفية دراسة العلماء بدراسة العالم الطبيعي (النجدي وآخرون،٢٠٠٧). ويذكر (ليويلين، ٢٠١٢) أن الاستقصاء العلمي يثير حب

الاستطلاع لدى المتعلمين عن طريق تعليمهم كيفية ملاحظة الأشياء عن كثب، وتشجيعهم على القيام بما هو أكثر من مجرد نظرة خاطفة، وتوفير مواد مناسبة للاستقصاء، مع توفير الأمان للمتعلمين لطرح الأسئلة.

وتعددت وجهات نظر الباحثين حول مهارات الاستقصاء العلمي وتقسيماتها، حيث قسمتها الشربيني (٢٠٠٥) إلى التصنيف، والاستنتاج، وضبط المتغيرات، والقياس، والتجريب، والاتصال. في حين جعلها العبادلة (٢٠٠٧) ثماني مهارات، وهي: القياس، والمقارنة، والتنبؤ، وضبط المتغيرات، والتعريف الإجرائي، وتفسير البيانات، وفرض الفرضيات، والتجريب. ويشير (عبد السلام، ٢٠٠٩) إلى أن الاستقصاء نشاط متعدد الأوجه، ويشمل ما يلي: عمل الملاحظات، وطرح الأسئلة، وتحليل البيانات وتفسيرها، وطرح إجابات وتفسيرات، التنبؤ بالنتائج وتبادلها، وتحديد الافتراضات، واستخدام التفكيرين النقدي والمنطقي، والوضع في الحسبان التفسيرات البديلة. ويصنفها (بيترز وستاوت، ٢٠١٥) إلى: الملاحظة، والتصنيف، والقياس، والاتصال والتواصل، والاستدلال، والتنبؤ، والتجريب، وصياغة الفرضيات، وضبط المتغيرات، والتجريب.

وقد اهتمت بعض الدراسات بمهارات الاستقصاء العلمي لدى المتعلمين في مراحل التعليم العام حيث بنت (الشربيني، ٢٠٠٥) وحدة مقترحة في العلوم قائمة على التعلم البنائي، وتوصلت إلى فاعليتها في تنمية مهارات الاستقصاء العلمي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي. كما أعدّ (العبادلة، ٢٠٠٧) دراسة بهدف استقصاء أثر إستراتيجية ثنائية التحليل والتركيب في تدريس الفيزياء لطلاب المرحلة الثانوية. وأسفرت النتائج عن وجود فرق دال إحصائياً بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار لصالح المجموعة التجريبية. وأمّا دراسة (العفيفي وآخرون، ٢٠١١) فهدفت إلى استقصاء أثر دورة التقصي الثنائية في تنمية مهارات الاستقصاء لدى طالبات الصف الثامن في العلوم، وكشفت النتائج عن تأثير دورة التقصي في تنمية مهارات الاستقصاء لدى المجموعة التجريبية. كما هدفت دراسة (رمضان، ٢٠١٣) إلى استقصاء أثر أنموذج التعلم الاستقصائي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة والاستقصاء العلمي في مادة العلوم لدى تلميذات الصف الأول الاعدادي. وأسفرت النتائج عن تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار. كذلك أعدّ عبدي (Abdi, 2014) دراسته بهدف التعرف على أثر التعلم القائم على الاستقصاء في تنمية التحصيل الدراسي لدى عينة

مكونة من (٤٠) طالباً يدرسون في الصف الخامس الابتدائي. وكان من نتائجها أن المتعلمين الذين درسوا باستخدام الاستقصاء حققوا درجات أعلى في الاختبار التحصيلي.

منهج الدراسة :

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وأحد التصميمات شبه التجريبية، المتمثل في ثلاث مجموعات (مجموعتين تجريبيتين، وثالثة ضابطة) باختبار قبلي وآخر بعدي.

مجتمع الدراسة :

تألف مجتمع الدراسة من طالبات المستوى الأول نظام المقررات في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، في الفصل الدراسي الأول ١٤٣٧/١٤٣٦هـ، والبالغ عددهن (١٠١٢) طالبة.

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (٦٧) طالبة في الثانوية السادسة والثلاثين بمدينة الرياض، تم اختيارها بالطريقة القصدية، لوجود معلمة لمقرر الأحياء لديها الاستعداد لتطبيق التجربة، وتم اختيار ثلاثة فصول دراسية من فصول المستوى الأول عشوائيًّا، وقد وقع الاختيار على فصل (٣/١) لتمثيل المجموعة التجريبية الأولى، وعدد طالباته (٢٢) طالبة وهي المجموعة التي درست باستراتيجية (دورة التعلم الخماسية)، وفصل (٢/١) لتمثيل المجموعة التجريبية الثانية وعدد طالباته (٢٢) طالبة ، وهي المجموعة التي درست باستراتيجية (نموذج مارزانوا لأبعاد التعلم)، وفصل (١/١) المجموعة الضابطة وعدد طالباته (٢٣) طالبة وهي التي درست بالطريقة العادية.

أدوات الدراسة :

وتكونت من اختبار مهارات الاستقصاء العلمي أعدّ وفق الخطوات الآتية:

١. الهدف من الاختبار

يهدف الاختبار إلى قياس مهارات الاستقصاء العلمي لدى طالبات المستوى الأول قبل إجراء تجربة الدراسة وبعدها، حيث يقيس الاختبار ست مهارات من مهارات الاستقصاء العلمي.

٢. كتابة مفردات الاختبار

أعدّ الاختبار التحصيلي، وتكونت مفرداته من (٣٦) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد.

التجربة الاستطلاعية

تكونت العينة الاستطلاعية من (٥٠) طالبة في المستوى الأول، للتحقق من ثبات وصدق الاختبار كما يلي:

أولا: معاملات السهولة

حسب معامل السهولة عن طريق حساب معاملات السهولة المصححة من أثر التخمين. كما حسب معامل سهولة الاختبار الكلي: معامل السهولة الكلي = (مجموع درجات جميع الطالبات) ÷ (النهاية العظمى للاختبار × عدد الطالبات) (علام، ٢٠١١).

ثانيا: معاملات التمييز

لاستخرج معامل التمييز تم ترتيب الدرجات تنازليًا، ومن ثم تحديد الفئة العليا (٢٧٪)، والفئة الدنيا (٢٧٪).

معامل التمييز = (نسبة الإجابات الصحيحة في الفئة العليا - نسبة الإجابات الصحيحة في الفئة الدنيا)، ويقبل معامل التمييز إذا امتد من (٠.٢٠) إلى (١.٠٠) (wiersma, 1990).

جدول (١) : معاملات سهولة وتمييز أسئلة الاختبار

السؤال	معامل السهولة	معامل التمييز	السؤال	معامل السهولة	معامل التمييز	السؤال	معامل السهولة	معامل التمييز
١	٠.١٥	٠.٥٧	١٣	٠.٢٠	٠.٧٩	٢٥	٠.٤٩	٠.٧١
٢	٠.٣١	٠.٦٤	١٤	٠.٢٨	٠.٦٤	٢٦	٠.١٥	٠.٢٩
٣	٠.٠٧	٠.٢٩	١٥	٠.٣٣	٠.٤٣	٢٧	٠.٢٥	٠.٦٤
٤	٠.٣٣	٠.٥٧	١٦	٠.٤٩	٠.٥٠	٢٨	٠.٠٩	٠.٥٠
٥	٠.٣٦	٠.٥٠	١٧	٠.١٧	٠.٣٦	٢٩	٠.٣١	٠.٥٧
٦	٠.٢٣	٠.٧٩	١٨	٠.١٥	٠.٦٤	٣٠	٠.١٧	٠.٣٦
٧	٠.٦٠	٠.٣٦	١٩	٠.٢٠	٠.٥٧	٣١	٠.٠٧	٠.٧١
٨	٠.٤١	٠.٦٤	٢٠	٠.٠٩	٠.٣٦	٣٢	٠.٠٩	٠.٣٦
٩	٠.٢٣	٠.٢٩	٢١	٠.١٢	٠.٥٠	٣٣	٠.٠٩	٠.٢١
١٠	٠.١٧	٠.٧١	٢٢	٠.١٧	٠.٥٠	٣٤	٠.١٢	٠.٥٧
١١	٠.٥٧	٠.٧١	٢٣	٠.١٥	٠.٢٩	٣٥	٠.٠٧	٠.٥٧
١٢	٠.٢٠	٠.٦٤	٢٤	٠.١٥	٠.٤٣	٣٦	٠.١٥	٠.٧٩
معامل سهولة الاختبار كله = ٠.٤٢								

يتضح من الجدول رقم (١) أن معاملات سهولة الاختبار المصحح من أثر التخمين مقبولة، وأن معامل سهولة الاختبار كله يساوى (٠.٤٢)، وهو معامل سهولة مقبول للاختبار كله، كما أن معاملات تمييز الاختبار مقبولة، حيث تمتد من (٠.٢١) إلى (٠.٧٩)، أي تقع في المدى المقبول.

ثالثا: ثبات الاختبار

(١) ثبات الأسئلة: وحسب بطريقتين هما:

أ. معادلة كودر -ريتشاردسون٢٠.

ب. حساب معاملات الارتباط بين درجات السؤال والدرجات الكلية للمهارات التي يقيسها السؤال؛ إذ وجِد أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (≤ ٠.٠١)؛ مما يدل على الاتساق الداخلي، وثبات جميع أسئلة الاختبار. والجدول رقم (٣) يوضح معاملات ثبات أسئلة الاختبار بالطريقتين السابقتين.

(٢) حسب ثبات المهارات والثبات الكلي للاختبار بطريقتين: الأولى: معادلة كودر - ريتشاردسون٢٠، والثانية: معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان - براون وقد وجد أن معاملات ثبات المهارات والثبات الكلي للاختبار بالطريقتين مرتفعة؛ مما يدل على الثبات الكلي للاختبار، وثبات مهاراته، كما هو موضح في الجدول (٢).

جدول (٢) : معاملات ثبات المهارات والثبات الكلي للاختبار (ن = ٥٠)

م	المهارات	عدد العبارات	معامل الثبات	
			معامل ألفا لـ كرونباخ	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ سبيرمان- براون
١	الملاحظة	٦	٠.٦٦٣	٠.٧٧٧
٢	الاستدلال	٦	٠.٦٧١	٠.٦٩٣
٣	ضبط المتغيرات	٦	٠.٦٧٣	٠.٧٣٠
٤	القياس	٦	٠.٦٥٨	٠.٧٣٠
٥	التعريف	٦	٠.٦٦٣	٠.٧٤٩
٦	التصنيف	٦	٠.٨١٦	٠.٨٤١
	الاختبار كله	٣٦	٠.٨٩٦	٠.٨٩٧

رابعا: صدق الاختبار

١. صدق المحكمين: عرضت صورة الاختبار المبدئية على الأساتذة المتخصصين في هذا المجال؛ للتأكد من صدق الاختبار ومدى ملاءمته لقياس المهارات. وأجمع المحكمون على مناسبة عبارات الاختبار ووضوحها، كما عدّلت بعض عبارات الاختبار بناءً على آراء المحكمين.

٢. حسب صدق الاختبار عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات السؤال والدرجات الكلية للمهارة التي يقيسها السؤال، وقد وجد أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (≤ ٠.٠٥)؛ مما يدل على صدق جميع أسئلة الاختبار. والجدول رقم (٣) يوضح معاملات ثبات وصدق أسئلة الاختبار.

جدول (٣) : معاملات ثبات وصدق أسئلة الاختبار (ن = ٥٠)

المهارة	العبارات	معامل ألفا	معامل الارتباط بالبُعد[١]	معامل الارتباط بالبُعد في حالة حذف درجة العبارة منه
الملاحظة معامل ألفا العام للمهارة = **٠.٦٦٣**	١	٠.٦٥٦	**٠.٥٣	*٠.٢٩
	٢	٠.٦١٥	**٠.٦٣	**٠.٤١
	٣	٠.٦٤٤	**٠.٥٤	*٠.٣٢
	٤	٠.٥٩٩	**٠.٦٦	**٠.٤٥
	٥	٠.٥٩٤	**٠.٦٧	**٠.٤٦
	٦	٠.٦١٣	**٠.٦٣	**٠.٤١
الاستدلال معامل ألفا العام للمهارة = **٠.٦٧١**	٧	٠.٥٨٠	**٠.٧١	**٠.٥٥
	٨	٠.٥٩٩	**٠.٦٨	**٠.٤٨
	٩	٠.٦٧١	**٠.٣٩	*٠.٢٧
	١٠	٠.٦٣٢	**٠.٦١	**٠.٣٩
	١١	٠.٥٦٠	**٠.٧٥	**٠.٦٠
	١٢	٠.٦٥٧	**٠.٥٦	*٠.٣٢

المهارة	العبارات	معامل ألفا	معامل الارتباط بالبُعد[١]	معامل الارتباط بالبُعد في حالة حذف درجة العبارة منه
	١٣	٠.٦٠٨	**٠.٦٧	**٠.٤٧
ضبط المتغيرات	١٤	٠.٦٤٨	**٠.٥٩	**٠.٣٦
	١٥	٠.٦٤٣	**٠.٦٠	**٠.٣٧
معامل ألفا العام	١٦	٠.٦١٥	**٠.٦٥	**٠.٤٥
للمهارة = **٠.٦٧٣**	١٧	٠.٦٢٩	**٠.٦٢	**٠.٤١
	١٨	٠.٦٤٨	**٠.٥٨	**٠.٣٦
	١٩	٠.٦٥٨	**٠.٤٩	*٠.٢٧
القياس	٢٠	٠.٥٥٧	**٠.٧٢	**٠.٥٥
	٢١	٠.٦٣٦	**٠.٥٦	*٠.٣٣
معامل ألفا العام	٢٢	٠.٦٢٧	**٠.٥٩	**٠.٣٦
للمهارة = **٠.٦٥٨**	٢٣	٠.٦٠٩	**٠.٦٢	**٠.٤١
	٢٤	٠.٥٨٦	**٠.٦٧	**٠.٤٧
	٢٥	٠.٥٩٧	**٠.٦٦	**٠.٤٦
التعريف	٢٦	٠.٦١٨	**٠.٦١	**٠.٤٠
	٢٧	٠.٥٦٥	**٠.٧٢	**٠.٥٤
معامل ألفا العام	٢٨	٠.٦٦٣	**٠.٤٩	*٠.٢٧
للمهارة = **٠.٦٦٣**	٢٩	٠.٦١٨	**٠.٦٢	**٠.٤٠
	٣٠	٠.٦٤٩	**٠.٥٥	*٠.٣١
	٣١	٠.٧٥٠	**٠.٨٤	**٠.٧٥
التصنيف	٣٢	٠.٨٢٣	**٠.٥٩	**٠.٤١
	٣٣	٠.٨٢٨	**٠.٥٧	**٠.٣٨
معامل ألفا العام	٣٤	٠.٧٧٩	**٠.٧٥	**٠.٦٢
للمهارة = **٠.٨١٦**	٣٥	٠.٧٦٤	**٠.٨٠	**٠.٦٨
	٣٦	٠.٧٦٩	**٠.٧٨	**٠.٦٦

(١) معامل الارتباط بالبُعد في حالة وجود درجة العبارة ضمن الدرجة الكلية للبُعد

❖ دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) ❖❖ دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)

٣. حسب صدق مهارات الاختبار عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات المهارة والدرجات الكلية للاختبار؛ فوُجد أن معاملات ارتباط المهارات الفرعية بالدرجة الكلية للاختبار كما يلي: (٠.٧٦٦ لمهارة الملاحظة)، و(٠.٧٤٦ لمهارة الاستدلال)، و(٠.٧٨٠ لمهارة ضبط المتغيرات)، و(٠.٧١٥ لمهارة القياس)، و(٠.٧٤٢ لمهارة التعريف)، و(٠.٦٧٧ لمهارة التصنيف)، وجميع هذه المعاملات دالة إحصائيًا عند مستوى ($\leq$ ٠.٠١)؛ مما يدل على صدق المهارات الفرعية للاختبار.

٤. حسب الصدق الكلي للاختبار بحساب الصدق الذاتي، عن طريق حساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات الناتج عن طريقة كودر ريتشاردسون٢٠؛ فوُجد أنه يساوي (٠.٩٤٧)، وهو معامل مرتفع.

من الإجراءات السابقة تأكدت الباحثة من ثبات وصدق الاختبار، وصلاحيته لقياس مهارات الاستقصاء العلمي.

النتائج:

نتائج تجانس المجموعات الثلاث في التطبيق القبلي

للتحقق من تجانس المجموعات الثلاث في التطبيق القبلي للاختبار استخدم تحليل التباين في اتجاه واحد One-Way ANOVA.

يتضح من الجدول رقم (٤) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعات الثلاث، وهذا يعني أنها متكافئة في جميع المهارات والدرجة الكلية للاختبار.

الفرض الأول

ونصه "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى لاختبار مهارات الاستقصاء العلمي في القياس القبلي، وبين متوسطات درجات المجموعة نفسها في القياس البعدي"، حسب اختبار (ت) T-Test للعينتين المرتبطين، ومربع إيتا (η^2) لحساب حجم التأثير.

جدول (٤) : نتائج تحليل التباين في اتجاه واحد عند دراسة الفروق بين المجموعات الثلاث في التطبيق القبلي

م	المهارات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات لحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) ودلالتها
١	الملاحظة	بين المجموعات	٤.٢٦	٢	٢.١٣	١.٦٩ غير دالة
		داخل المجموعات	٨٠.٤٩	٦٤	١.٢٦	
٢	الاستدلال	بين المجموعات	٥.٣٤	٢	٢.٦٧	١.٤٧ غير دالة
		داخل المجموعات	١١٦.٧٨	٦٤	١.٨٣	
٣	ضبط المتغيرات	بين المجموعات	٢.٥٧	٢	١.٢٩	٠.٨٨ غير دالة
		داخل المجموعات	٩٣.٢٨	٦٤	١.٤٦	
٤	القياس	بين المجموعات	٤.٦٣	٢	٢.٣١	٢.٧٨ غير دالة
		داخل المجموعات	٥٣.٢٨	٦٤	٠.٨٣	
٥	التعريف	بين المجموعات	١.٧٣	٢	٠.٨٦	٠.٦٥ غير دالة
		داخل المجموعات	٨٤.٧٥	٦٤	١. ٣٢	
٦	التصنيف	بين المجموعات	٠.٦٥	٢	٠.٣٢	٢.٢٦ غير دالة
		داخل المجموعات	٩.١٤	٦٤	٠.١٤	
الاختبار كله		بين المجموعات	٢١.٠٦	٢	١٠.٥٣	١.٢٦ غير دالة
		داخل المجموعات	٥٣٦.٦٢	٦٤	٨.٣٩	

يتضح من الجدول (٥) وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستراتيجية دورة التعلم الخماسية في التطبيقين القبلي والبعدي في جميع المهارات والدرجة الكلية للاختبار، وذلك لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي في جميع الحالات.

جدول (٥) : مربع إيتا ونتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى في التطبيقين القبلي والبعدي (ن = ٢٢)

م	المهارات	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		قيمة (ت) ودلالتها	مربع إيتا (η^2)
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
١	الملاحظة	١.٤١	٠.٩١	٣.٤٥	١.٥٠	**٥.٤٦	٠.٥٨٦٣
٢	الاستدلال	٢.٧٣	١.١٢	٣.٦٤	١.١٨	*٢.٤٩	٠.٢٢٧٣
٣	ضبط المتغيرات	٢.٣٦	١.٠٩	٢.٩٥	١.٨٤	*٢.٢٧	٠.١٩٧٠
٤	القياس	١.٦٤	٠.٩٠	٢.٩١	١.٣١	**٤.٥٤	٠.٤٩٤٩
٥	التعريف	٢.٠٠	١.١٥	٣.٣٢	١.٢٥	**٣.٤٢	٠.٣٥٧٣
٦	التصنيف	٠.٢٧	٠.٥٥	٢.٨٢	١.٦٢	**٦.٨٧	٠.٦٩٢٠
	الاختبار كله	١٠.٤١	٢.٥٤	١٩.٠٩	٥.٧٤	**٨.١٥	٠.٧٥٩٦

❖ دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) ❖❖ دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)

وتشير قيم مربع إيتا لحساب حجم التأثير (قوة العلاقة بين المتغيرات) التي امتدت من (٠.١٩٧٠ إلى ٠.٧٥٩٦) إلى وجود تأثير قوي لاستراتيجية دورة التعلم الخماسية في تنمية المهارات الفرعية والدرجة الكلية لمهارات الاستقصاء العلمي. كما تشير قيم مربع إيتا أيضًا إلى قدرة استراتيجية دورة التعلم الخماسية على تفسير التباين بين درجات المهارات والدرجة الكلية لمهارات الاستقصاء العلمي لدى طالبات التعليم الثانوي.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن استخدام استراتيجية دورة التعلم الخماسية بمراحلها الخمس ساعد المتعلمات على القيام بالملاحظات المختلفة، والتوصل إلى نتائج الأنشطة بالاعتماد على الأدلة المناسبة. كما أن اشتمال كل مرحلة من مراحل دورة التعلم على النشاطات والمهام الأدائية التي تحفز المتعلمات في أثناء عملية التعلم أتاح لهن ممارسة معظم مهارات الاستقصاء العلمي في أثناء أداء الأنشطة مثل مهارة: الملاحظة، الاستدلال، ضبط المتغيرات، القياس، التعريف، والتصنيف. ففي أثناء قيام المتعلمات بالنشاطات والتجارب اعتمدن على مهارة الملاحظة في ربط معارفهن السابقة بالخبرات الحاضرة لبناء المفاهيم العلمية، الأمر الذي أسهم في نمو مهارات الاستقصاء لديهن. وهو ما أكّد عليه (الكسباني، ٢٠٠٨) أن أداء المتعلم للنشاطات يساعد على انتقاله من الخبرة الحسيّة القديمة إلى الخبرة الجديدة بالاعتماد على الملاحظة والقياس والتجريب.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Kilavuz, 2005)، و(Daily, 2010)، و(الجنابي، ٢٠١١)، و(YALÇIN el at, 2010) التي توصلت إلى تأثير دورة التعلم الخماسية على التحصيل في العلوم. كما تتفق مع دراسة (Campbell, 2000) التي أظهرت وجود تأثير لدورة التعلم الخماسية على نمو المفاهيم العلمية. ودراسة (الشطناوي والعبيدي، ٢٠٠٦) التي أسفرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لصالح المجموعتين التجريبيتين. في حين تختلف عن دراسة (Catalina, 2005) التي كشفت عن عدم وجود تأثير لدورة التعلم الخماسية في تعلم العلوم.

الفرض الثاني

ونصه "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية لاختبار مهارات الاستقصاء العلمي في القياس القبلي وبين متوسطات درجات المجموعة نفسها في القياس البعدي"، استخدم اختبار (ت) T-Test للعينتين المرتبطين، ومربع إيتا (η^2) لحساب حجم التأثير.

جدول (٦) : مربع إيتا ونتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية في التطبيقين القبلي والبعدي (ن = ٢٢)

م	المهارات	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		قيمة (ت) ودلالتها	مربع إيتا (η^2)
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
١	الملاحظة	١.٢٣	١.١٥	٢.٦٤	١.٥٠	٤.٨٣**	٠.٥٢٦٣
٢	الاستدلال	٢.٤٥	١.٤١	٣.١٤	١.١٣	٢.١٤*	٠.١٧٩٤
٣	ضبط المتغيرات	٢.٢٧	١.٢٤	٣.١٨	١.٣٠	٢.٦٦**	٠.٢٥٢٥
٤	القياس	١.٢٧	٠.٩٨	٢.٧٧	١.٠٢	٥.٢٦**	٠.٥٦٩٠
٥	التعريف	١.٨٢	١.١٤	٢.٧٧	١.٤١	٢.٧٧**	٠.٢٦٧٣
٦	التصنيف	٠.٠٥	٠.٢١	٢.١٨	١.١٨	٧.٨١**	٠.٧٤٣٨
	الاختبار كله	٩.٠٩	٢.٩٤	١٦.٦٨	٣.٥١	٨.١٢**	٠.٧٥٨٦

❖ دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) ❖❖ دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول رقم (٦) وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي درست بإستراتيجية أنموذج مارزانو لأبعاد التعلم في التطبيقين

القبلي والبعدي في جميع المهارات ، والدرجة الكلية لاختبار مهارات الاستقصاء العلمي، وذلك لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي في جميع الحالات.

وتشير قيم مربع إيتا التي امتدت من (٠.١٧٩٤ إلى ٠.٧٥٨٦) إلى أن إستراتيجية أنموذج مارزانو لأبعاد التعلم لها تأثير قوي في تنمية المهارات الفرعية والدرجة الكلية لمهارات الاستقصاء العلمي. كما تشير قيم مربع إيتا أيضًا إلى قدرة هذه الإستراتيجية على تفسير التباين بين درجات المهارات الفرعية والدرجة الكلية لمهارات الاستقصاء العلمي لدى طالبات التعليم الثانوي.

ويمكن تفسير ذلك بأن أنموذج مارزانو لأبعاد التعلم يؤكد على تقديم النشاطات المتنوعة التي تنمي إيجابية المتعلم في أثناء التعلم، وتوفير بيئة التعلم الصفية، والأدوات والوسائل اللازمة، وممارسة النشاطات، مما ساعد المتعلمات على ممارسة مهارات الاستقصاء ومنها وصف الظواهر والأحداث. كما أن أنموذج مارزانو لأبعاد التعلم اتاح الفرص للمتعلمات التعلم باستخدام طرق وأساليب تعتمد على التعلم من خبراتهم والاستفادة منها، وتنمية الاتجاهات والإدراكات الإيجابية نحو عملية التعلم، مثل: التعلم التعاوني، والعصف الذهني، وممارسة النشاطات، وأداء المهام الصفية، وربط المعلومات الجديدة بالقديمة، كل ذلك أسهم في ممارسة عمليات التفكير المتضمنة في الاستقصاء العلمي. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (عقيل، ٢٠١٢)، و(الرحيلي، ٢٠٠٧)، و(Singh and Mohamad, 2012)، التي توصلت إلى تأثير أنموذج مارزانو في تحصيل المتعلمين في العلوم. كما تتفق أيضاً مع دراسة (فتح الله، ٢٠٠٩)، و(المطرفي، ٢٠١٤) التي أثبتت تأثير أنموذج مارزانو على المفاهيم العلمية لمقرر العلوم. وكذلك تتفق مع دراسة (القيسي، ٢٠١٤) التي أكدت أن أنموذج مارزانو لأبعاد التعلم كان له أثر فعّال في تحصيل المتعلمين للرياضيات.

الفرض الثالث

ونصه "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة لاختبار مهارات الاستقصاء العلمي في القياس القبلي ، وبين متوسطات درجات المجموعة نفسها في القياس البعدي"، استخدم اختبار (ت) T-Test للعينتين المرتبطين، فظهرت النتائج كالتالي:

جدول (٧) : مربع إيتا ونتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي (ن = ٢٣)

م	المهارات	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		قيمة (ت) ودلالتها
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
١	الملاحظة	١.٨٣	١.٢٧	٢.٢٢	١.٢٠	١.٥٧ غير دالة
٢	الاستدلال	٢.٠٤	١.٤٩	٢.٤٣	١.٤٧	١.٣٧ غير دالة
٣	ضبط المتغيرات	١.٩١	١.٢٨	١.٨٣	١.٣٤	٠.٣٤ غير دالة
٤	القياس	١.٩١	٠.٨٥	٢.١٣	٠.٩٢	١.١٠ غير دالة
٥	التعريف	١.٦١	١.١٦	١.٧٠	١.١١	٠.٣٦ غير دالة
٦	التصنيف	٠.٠٩	٠.٢٩	٠.٣٩	٠.٨٩	١.٦٧ غير دالة
	الاختبار كله	٩.٣٩	٣.١٦	١٠.٧٠	٤.٢٨	١.٢٨ غير دالة

يتضح من الجدول (٧) عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة العادية في التطبيقين القبلي والبعدي في جميع المهارات والدرجة الكلية لاختبار مهارات الاستقصاء العلمي، وهو أمر منطقي ذلك أن طالبات المجموعة الضابطة لم يتعرضن إلى الخبرات والنشاطات التي قدمت لطالبات المجموعة التجريبية الأولى والثانية، وتؤكد هذه النتيجة فاعلية إستراتيجية دورة التعلم الخماسية وأنموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تنمية مهارات الاستقصاء العلمي. وتعزى هذه النتيجة إلى اهتمام الطريقة التقليدية بتدريس المعلومات والأفكار الواردة في الكتاب المدرسي، وتلقينها دون مناقشتها، وعدم تلقي طالبات المجموعة الضابطة أي خبرات تعليمية أو نشاطات إضافية أخرى تعمل على استثارة مهارات الاستقصاء العلمي لديهن.

كما تعزى هذه النتيجة إلى عدم اهتمام كثير من المعلمات بتنمية مهارات الاستقصاء العلمي لدى طالباتهن في أثناء عملية التدريس. ومما يلحظ وجود ارتفاع طفيف في متوسطات الأداء البعدي للمجموعة الضابطة عن متوسطاتها في الأداء القبلي لاختبار مهارات الاستقصاء العلمي. على الرغم من تسليمنا بأن هذا التغير ليس له أي دلالة إحصائية، فإنه يشير إلى ألفة أفراد المجموعة الضابطة محتوى الاختبار إلى حدّ ما. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Kilavuz, 2005)، و(الجنابي، ٢٠١١)، و(الشطناوي والعبيدي، ٢٠٠٦)، و(فتح الله، ٢٠٠٩)، و(الرحيلي، ٢٠٠٧)، و(curtis, 2006) التي توصلت إلى التأثير الدال إحصائياً لدورة التعلم الخماسية وأنموذج مارزانو لصالح المجموعة التجريبية دون الضابطة.

الفرض الرابع

ونصه "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات درجات طالبات التعليم الثانوي لاختبار مهارات الاستقصاء العلمي في التطبيق البعدي تعزى إلى إستراتيجية التدريس"، استخدم: أسلوب تحليل التباين في اتجاه واحد One-Way ANOVA واختبار أقل فرق دال Least Significance Differences (LSD)؛ للتعرف على اتجاه الفروق الدالة إحصائيًا، فظهرت النتائج موضحة في الجدولين (٨) و(٩).

جدول (٨): نتائج تحليل التباين في اتجاه واحد عند دراسة الفروق بين المجموعات الثلاث في التطبيق البعدي

م	المهارات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) ودلالتها
١	الملاحظة	بين المجموعات	١٧.٧٢	٢	٨.٨٦	*٤.٤٨
		داخل المجموعات	١٢٦.٤٦	٦٤	١.٩٨	
٢	الاستدلال	بين المجموعات	١٦.٤٣	٢	٨.٢١	**٥.٠٩
		داخل المجموعات	١٠٣.٣٣	٦٤	١.٦٢	
٣	ضبط المتغيرات	بين المجموعات	٢٣.٨٧	٢	١١.٩٤	**٥.٢٥
		داخل المجموعات	١٤٥.٥٣	٦٤	٢.٢٧	
٤	القياس	بين المجموعات	٧.٨٣	٢	٣.٩١	*٣.٢٨
		داخل المجموعات	٧٦.٢٩	٦٤	١.١٩	
٥	التعريف	بين المجموعات	٣٠.٧٩	٢	١٥.٤٠	**٩.٧١
		داخل المجموعات	١٠١.٥١	٦٤	١.٥٩	
٦	التصنيف	بين المجموعات	٧١.٦٢	٢	٣٥.٨١	**٢٢.٤٦
		داخل المجموعات	١٠٢.٠٢	٦٤	١.٥٩	
	الاختبار كله	بين المجموعات	٨٤٤.٨٤	٢	٤٢٢.٤٢	**١٩.٩٨
		داخل المجموعات	١٣٥٣.٤٦	٦٤	٢١.١٥	

❖ دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) ❖❖ دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول رقم (٨) وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعات الثلاث في التطبيق البعدي في جميع المهارات والدرجة الكلية لاختبار مهارات الاستقصاء العلمي.

جدول (٩) : نتائج اختبار أقل فرق دال LSD عند دراسة الفروق بين المجموعات الثلاث في المهارات والدرجة الكلية للاختبار في التطبيق البعدي

المهارات	المجموعات	المتوسط	الانحراف المعياري	المجموعات		
				تجريبية١	تجريبية٢	ضابطة
الملاحظة	تجريبية١	٣.٤٥	١.٥٠	–		
	تجريبية٢	٢.٦٤	١.٥٠	٠.٨١	–	
	ضابطة	٢.٢٢	١.٢٠	١.٢٤**	٠.٤٢	–
الاستدلال	تجريبية١	٣.٦٤	١.١٨	–		
	تجريبية٢	٣.١٤	١.١٣	٠.٥٠	–	
	ضابطة	٢.٤٣	١.٤٧	١.٢٠**	٠.٧٠	–
ضبط المتغيرات	تجريبية١	٢.٩٥	١.٨٤	–		
	تجريبية٢	٣.١٨	١.٣٠	٠.٢٣	–	
	ضابطة	١.٨٣	١.٣٤	١.١٣*	١.٣٦**	–
القياس	تجريبية١	٢.٩١	١.٣١	–		
	تجريبية٢	٢.٧٧	١.٠٢	٠.١٤	–	
	ضابطة	٢.١٣	٠.٩٢	٠.٧٨*	٠.٦٤	–
التعريف	تجريبية١	٣.٣٢	١.٢٥	–		
	تجريبية٢	٢.٧٧	١.٤١	٠.٥٥	–	
	ضابطة	١.٧٠	١.١١	١.٦٢**	١.٠٨**	–
التصنيف	تجريبية١	٢.٨٢	١.٦٢	–		
	تجريبية٢	٢.١٨	١.١٨	٠.٦٤	–	
	ضابطة	٠.٣٩	٠.٨٩	٢.٤٣**	١.٧٩**	–
الاختبار كله	تجريبية١	١٩.٠٩	٥.٧٤	–		
	تجريبية٢	١٦.٦٨	٣.٥١	٢.٤١	–	
	ضابطة	١٠.٧٠	٤.٢٨	٨.٤٠**	٥.٩٩**	–

❖ دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) ❖❖ دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول رقم (٩) وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية الأولى والضابطة في التطبيق البعدي في جميع المهارات والدرجة الكلية للاختبار، وذلك لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى في جميع الحالات.

وترى الباحثة أن دورة التعلم الخماسية بمراحلها الخمس وما تضمنته من نشاطات ومواقف تعليمية ومشكلات جعلت المتعلمات أكثر قدرة على استكشاف المفهوم، وزاد مهاراتهن الاستقصائية، كما أن تركيز دورة التعلم على إحداث التعلم ذي المعنى عبر البدء بعرض واستقصاء المفاهيم السابقة والجديدة لدى المتعلم ومحاولة الربط بينهما بممارسة النشاطات وأداء مهام التعلم، أدّى إلى نمو مهارات الاستقصاء العلمي لديهن. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من: (Campbell, 2000)، و(Kilavuz, 2005)، و(Daily, 2010)، و(الجنابي، ٢٠١١)، و(YALÇIN el at, 2010) كما تؤيد هذه النتيجة ما ذكره (تروبريج وآخرين، ٢٠٠٤) أن دورة التعلم الخماسية تمثل أحد أهم وأكثر نماذج التدريس فاعلية. في حين تختلف مع ما توصلت إليه دراسة (Catalina, 2005) التي كشفت عن عدم وجود تأثير لدورة التعلم الخماسية في عملية تعلم مقرر العلوم مقارنة بالتعلم وفق الطريقة التقليدية.

كما أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية الثانية والضابطة في التطبيق البعدي في (مهارة ضبط المتغيرات، ومهارة التعريف، ومهارة التصنيف)، والدرجة الكلية للاختبار، وذلك لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية في جميع الحالات.

وترى الباحثة أن اعتماد أنموذج مارزانو لأبعاد التعلم على تنمية الاتجاهات والإدراكات الإيجابية نحو التعلم من خلال تهيئة البيئة الصفية، وتوفير الأدوات اللازمة لأداء المهام المطلوبة، ساعد على نمو مهارة ضبط المتغيرات لدى المتعلمات، وأصبحن أكثر قدرة على تحديد متغيرات التجربة، كما ساعد ذلك أيضا على نمو مهارة التصنيف لديهن حيث أصبحن أكثر إدراكا للخصائص المشتركة والمميزة للكائنات الحية بعد مرورهن بالتجارب والنشاطات المختلفة. كما أن تأكيد نموذج مارزانو على اكتساب المعرفة وتكاملها مع المعارف السابقة أدّى إلى تحقق التعلم ذي المعنى لدى المتعلمات مما ساعدهن على نمو مهارة التعريف وأصبحن أكثر قدرة على وصف الكائنات والظواهر والأحداث بشكل دقيق، وإدراكهن للمفاهيم بشكل فعّال. ونمو مهارات الاستقصاء العلمي لديهن.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في التطبيق البعدي في جميع المهارات والدرجة الكلية للاختبار. وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أن المبادئ والأسس التي تقوم عليها دورة التعلم الخماسية

وأنموذج مارزانو المستخدمين في تدريس المجموعتين التجريبيتين متقاربة، فكلاهما ينتميان إلى النظرية البنائية، ويؤكدان على أهمية تهيئة البيئة الصفية للتعلم، وتوفر النشاطات المتنوعة والمهام الأدائية والمواقف التعليمية، مما أدّى إلى تقارب درجات المجموعتين التجريبيتين في الاختبار البعدي. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (الشطناوي والعبيدي، ٢٠٠٦) في عدم وجود فرق بين أداء طلاب المجموعتين التجريبيتين يعزى إلى طرق التدريس.

وترى الباحثة أنه على الرغم من وجود تقارب بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية، فإنه يلحظ أن متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى في التطبيق البعدي أعلى من نظائرها لدى طالبات المجموعة التجريبية الثانية، ولكنها لم تصل إلى حدّ الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥)، وقد يشير ذلك إلى أن إستراتيجية دورة التعلم الخماسية أفضل إلى حدّ ما من إستراتيجية أنموذج مارزانو لأبعاد التعلم، وأن الإستراتيجيتين (دورة التعلم الخماسية، وأنموذج مارزانو) أفضل بدلالة إحصائية من الطريقة التقليدية.

التوصيات :

١. استخدام معلمات العلوم أفكار النظرية البنائية واستراتيجية دورة التعلم الخماسية في تدريس مقرر الأحياء.
٢. الاهتمام بتنمية مهارات الاستقصاء عند التخطيط لمقرر الأحياء، وإعداد الاستراتيجيات المناسبة لذلك.
٣. تدريب معلمات العلوم على استخدام أنموذج مارزانو أبعاد التعلم في التدريس.

المقترحات :

١. دراسة مسحية للتعرف على مدى تطبيق معلمات العلوم النظرية البنائية.
٢. دراسة فاعلية استراتيجية دورة التعلّم الخماسية وأنموذج مارزانو لأبعاد التعلّم في مراحل دراسية مختلفة.
٣. دراسة للكشف عن فاعلية استراتيجيتين أخريين من استراتيجيات النظرية البنائية في مقرر الأحياء بمراحل دراسية مختلفة.

المراجع العربية:

أحمد، محاسن.(٢٠١٢). **فاعلية برنامج تدريبي لمدرسي الفيزياء وفق نموذج مارزانوا في التدريس وأثره في تنمية التفكير والتحصيل لدى تلاميذهم**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

الباز، خالد.(٢٠٠١م). فعالية استخدام نموذج مارزانو في تدريس مادة الكيمياء على التحصيل والتفكير المركب والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام بالبحرين، المؤتمر العلمي الخامس: **التربية العلمية للمواطنة**، الجمعية المصرية للتربية، القاهرة : جامعة عين شمس.

بيترز، جوزف؛ ستاوت، ديفد.(٢٠١٥). **تعليم العلوم في المرحلة الأساسية الأساليب المفاهيم الإستقصاءات**. ترجمة لينا إبراهيم، عمان: دار الفكر.

تروبريج، لسلي؛ بيبي، روجر؛ بأول، جانيت. (٢٠٠٤). **تدريس العلوم في المدارس الثانوية: استراتيجيات تطوير الثقافة العلمية**. (ترجمة: محمد عبدالحميد وآخرون). الإمارات: دار الكتاب الجامعي.

الجنابي، طارق.(٢٠١١). فاعلية إستراتيجية بنائية "دورة التعلم" في تحصيل طلاب الثاني المتوسط بمادة علم الإحياء واتجاهاتهم نحوها. **مجلة جامعة الانبار للعلوم الإنسانية، (١)**، ٢٦٤ -٢٩٥.

حسن، عزت عبد الحميد. (٢٠١٦). **الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج SPSS18**. القاهرة: دار الفكر العربي.

الدوسري، نورة.(٢٠١٣). **مستوى إتقان الطالبات في الصف السادس الابتدائي لعمليات العلم الأساسية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

الرحيلي، مريم.(٢٠٠٧). **أثر استخدام نموذج مارزانوا لأبعاد التعلم في تدريس العلوم في التحصيل وتنمية الذكاءات لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في المدينة المنورة**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

رمضان، حياة.(٢٠١٣). أثر نموذج التعلم الاستقصائي (5I's) في تنمية مهارات ما وراء المعرفة والاستقصاء العلمي في مادة العلوم لتلاميذ الصف الأول الاعدادي. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**.٣٤،(٣)، ١٢ -٥٧.

زيتون، عايش.(٢٠٠٥). أساليب تدريس العلوم. عمان: درا الشروق.

السعدوي، عبد الله.(٢٠١٠). **دليل المعلم للتقويم المعتمد على الأداء من النظرية إلى التطبيق**. الرياض: مكتب التربية العربي.

الشربيني، أحلام.(٢٠٠٥). فعالية وحدة في علوم الأرض قائمة على البنائية لتنمية الفهم ومهارات الاستقصاء لدى تلاميذ الصف الخامس. المؤتمر العلمي التاسع، **معوقات التربية العلمية في الوطن العربي**: التشخيص والحلول، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

الشطناوي، عصام؛ العبيدي، هاني.(٢٠٠٦). أثر التدريس وفق نموذجين للتعلم البنائي في تحصيل طلاب الصف التاسع في الرياضيات. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ٤، ٢٠٩ - ٢١٨.

العبادلة، حسام.(٢٠٠٧). **أثر استخدام ثنائية التحليل والتركيب في تدريس الفيزياء على تنمية مهارات الاستقصاء العلمي والميول العلمية نحو الفيزياء لدى طلبة الصف الحادي عشر بغزة**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية، غزة.

عبد السلام، عبد السلام.(٢٠٠٩). **الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم**. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد السلام، عبد السلام.(٢٠١٣). **تدريس العلوم ومتطلبات العصر**. القاهرة: دار الفكر العربي.

العفيفي، منى؛ أمبوسعيدي، عبد الله؛ سليم، محمد.(٢٠١١). أثر استخدام دورة التقصي الثنائية في تنمية مهارات الاستقصاء لدى طالبات الصف الثامن في العلوم. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**. ٧، (٤)، ٣٢٧ -٣٥٦.

عقيل، إبراهيم.(٢٠١٢). أثر أبعاد التعلم عند مارزانو على تحصيل طلبة الصف السابع ودافعيتهم نحو تعلم الرياضيات، مجلة جامعة الأزهر، **سلسلة العلوم الإنسانية، ١٤**، (٢)، ١٢١ -١٥٠.

علام، صلاح الدين محمود.(٢٠١١). **القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**. القاهرة: دار الفكر العربي.

فتح الله، مندور.(٢٠٠٩). فعالية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في العلوم وعادات العقل لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة عنيزة بالمملكة العربية السعودية. **المجلة التربوية**، (٩٨)، ١٤٥، ١ -١٩٩.

القيسي، تيسير.(٢٠١٤). أثر استخدام نموذج مارزانو للتعلم في التفكير الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب المرحلة الأساسية في محافظة الطفيلية، **المجلة الدولية التربوية ،٣**، (١٢)، ٢٣٣ -٢١٥.

الكسباني، محمد.(٢٠٠٨). **التدريس نماذج وتطبيقات في العلوم والرياضيات واللغة العربية والدراسات الاجتماعية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

ليويلين، دوجلاس.(٢٠١٢). **استراتيجيات الاستقصاء في تعليم وتعلّم العلوم**. ترجمة مدارس الظهران، الدمام: دار الكتاب التربوي.

مارزانو، روبرت؛ بيكرنج، ديبرا؛ أريدوندو، د.(١٩٩٨). **أبعاد التعلم دليل المعلم**، ترجمة جابر عبد الحميد وصفاء الأعسر ونادية شريف، القاهرة: دار قباء.

مارزانو، روبرت؛ بيكرنج، ديبرا؛ أريدوندو، د.(٢٠٠٠). **أبعاد التعلم بناء مختلف للفصل المدرسي**. القاهرة: دار قباء.

مارزانو، روبرت؛ بيكرنج، ديبرا؛ أريدوندو، د.(١٩٩٩). **أبعاد التعلم تقويم الأداء باستخدام نموذج أبعاد التعلم**. القاهرة: دار قباء.

المطرفي، رشدان.(٢٠١٤). أثر تدريس الفيزياء باستخدام إستراتيجية مبنية على نموذج مارزانوا لأبعاد التعلم في اكتساب المفاهيم الفيزيائية وعمليات العلم والاتجاهات العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية. **المجلة العربية لتطوير التفوق،** ٥، ٩، ٣ - ٢٤.

الملتقى العالمي للمبدعين في التدريس الجامعي .(٢٠١٣). عمادة التطوير الجامعي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

النجدي، أحمد؛ راشد، علي؛ ومنى عبدالهادي. (٢٠٠٣). **تدريس العلوم في العالم المعاصر: طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم.** القاهرة: دار الفكر العربي.

النجدي، أحمد؛ راشد، علي؛ ومنى عبدالهادي. (٢٠٠٧). **تدريس العلوم في العالم المعاصر: اتجاهات حديثة لتعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية.** القاهرة: دار الفكر العربي.

ويجنز، جرانت؛ ماكتاي، جاي.(٢٠٠٨). **الفهم عن طريق التخطيط كتاب التطبيقات.** الدمام: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

المراجع الانجليزية:

Abdi, Ali. (2014). The Effect of Inquiry-based Learning Method on Students' Academic Achievement in Science Course**. Universal Journal of Educational Research**, 2, (1), 37-41. Retrieved December 20, 2015, from http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1053967.pdf

Campbell, meghann.(2000). **The Effects of the 5E Learning Cycle Model on Students' understanding of force and motion concepts**. Unpublished master Dissertation, University of Central Florida

Catalina, Garcia. (2005). Comparing the 5Es and Traditional Approach to Teaching Evolution In a Hispanic Middle School Science Classroom. Digital Dissertations, **MIA**,43/04.1067.

Curtis, Stan. (2006). An academic evaluation of the Dimensions of Learning model as a tool for curriculum integration. *ETD Collection for Tennessee State University.* Paper AAI3203849. Retrieved December 17, 2015, from: http://digitalscholarship.tnstate.edu/dissertations/AAI3203849

Daily, Quinn.(2010). **Explicit Nature of Science Instruction and the 5E Learning Cycle: A Gateway to Scientific Literacy**. Unpublished master Dissertation, Montana Stata University.

Kilavuz, yeliz.(2005). The Effects of 5E learning cycle model based on constructivist theory on tenth grade students understanding of acid- base concepts. Unpublished Master Dissertation, Middle East Technical University.

Marzano, R, & Kendall, J. S. (1998). Awash in a sea of standards. Retrieved February 16, 2016, from http://www.mcrel.org/products%20standards/%20awash.

Marzano, R. J. (1992). *A different kind of learning: Teaching with dimensions of learning*. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.

National Research Council.(1996). National science education standards. Washington, DC: National Academy Press. Retrieved October 28, 2015, from http://www.nap.edu/read/4962/chapter/1#ii.

Nation Science Teachers Association. (1998). NSTA position statement – The national science education standards: Avision for the improvement of science and learning. Science scope,65(5), 32-34.

Singh, Y; Mohamad, Abdullah.(2012). Impact of Marzano's Dimensions of Learning Model on Students' Science Achievement. Indian Journal of Research. (1),11, 34-35, Retrieved December 9,2015, from http://worldwidejournals.com/paripex/file.php?val=November_2012_1353430310_c1e2b_12.pdf

YALÇIN, Fatma; BAYRAKÇEKEN, Samih.(2010). The Effect of 5E Learning Model on Pre-Service Science Teachers' Achievement of Acids-Bases Subject. International Online Journal of Educational Sciences, 2010, 2 (2), 508-531. accessed 5 December 2015 http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423904461.pdf

Wenning, carl.(2005). **Levels of inquiry: Hierarchies of pedagogical practices & inquiry process, Department of physics**, Illinois state university, Normal, IL61790-4560, Tchr education. Online2(3). Retrieved December 20, 2015, from http://www2.phy.ilstu.edu/pte/publications/levels_of_inquiry.pdf

Wiersma, W. & Jurs, S. G. (1990). **Educational measurement and Testing**, 2ed edition. Boston: Allyn and Bacon.

اتساق المواصفات التربوية والفنية في دليل معلم الرياضيات للصف الثالث الابتدائي (النسخة السعودية) مع دليل المعلم (النسخة الأصلية. ماجروهل)

د. نوال بنت محمد الراجح د. هيا بنت محمد العمراني
د. مسفر بن سعود السلولي سهام بنت حمد الشعلان
أ.د. فهد بن سليمان الشايع

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى اتساق دليل معلم الرياضيات للصف الثالث الابتدائي في المملكة العربية السعودية مع الكتاب المناظر له في النسخة الأصلية في سلسلة ماجروهل الأمريكية الذي تمت ترجمته ومواءمته للبيئة السعودية. وصمم لهذا الغرض أداة تحليل محتوى، تضمنت مواصفات تربوية وفنية ومؤشرات وشواهد مستخلصة من كتب السلسلة ومن الأدب التربوي ذي العلاقة. وبعد التأكد من صدق وثبات الأداة، تم تحليل الكتاب من قبل فريق يضم أربعة أفراد (تم تدريبهم لهذا الغرض) باستخدام تلك الأداة. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى اتساق المواصفات التربوية جاءت بدرجة متوسطة، في حين جاءت المواصفات الفنية بدرجة مرتفعة. وقدمت الدراسة توصيات لرفع مستوى الاتساق في دليل المعلم، وايضاح الأماكن التي تتطلب التحسين في هذا الدليل.

الكلمات المفتاحية: تقويم دليل المعلم ـ تقويم الاتساق ـ اتساق المنهج ـ المواصفات التربوية ـ المواصفات الفنية

المقدمة:

يعد مشروع تطوير العلوم والرياضيات في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية أحد المشاريع التنموية التطويرية التي تهدف إلى نقلة نوعية في تعليم الرياضيات وذلك لمواكبة تطورات ومعطيات هذا العصر. ويتمثل هذا المشروع في تطوير مناهج الرياضيات لجميع الصفوف من خلال ترجمة ومواءمة سلسلة كتب مدرسية هي سلسلة ماجروهل الأمريكية

(McGraw-Hill). وقد انطلقت فكرة هذا المشروع من مكتب التربية العربي لدول الخليج، وقامت بتنفيذه بالمملكة وزارة التعليم وذلك من خلال الاتفاق مع شركة العبيكان للأبحاث والتطوير من أجل ترجمة ومواءمة وطباعة الكتب الدراسية والمواد التعليمية والأدلة المصاحبة لمادة الرياضيات.

وبعد انتهاء تطبيق جميع حلقات السلسلة في جميع صفوف مراحل التعليم بالمملكة، جاء دور البحث في اتساق هذه الكتب المترجمة مع نظيراتها في النسخة الأصلية. حيث ترى كثير من الدراسات التي تتجه لفحص الكتب إلى تضمينها مواصفات محددة تتعلق بالتصميم التربوي، أو المحتوى، أو المظهر. وتكون تلك المواصفات غالباً مشتقة من الأدب التربوي ذي العلاقة (Shield, 2005; Ceretkova, Sedivy, Molanr, & Petr, 2008). ويرى فريق آخر أن تقويم الكتب يتجه إلى تحديد مدى اتّساق الكتب المدرسية (Textbooks Alignment) مع مرجعيات وأطر أخرى محددة سلفا مثل وثائق المعايير وأطر المنهج المنبثقة من ثقافة المجتمع وحاجات المتعلمين أو من كتب مماثلة تم تجريبها مسبقا.

وقد ازدادت الدراسات ضمن الاتجاه الثاني، وخصوصاً بعد ظهور حركة المعايير في عدد من الدول، وبخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية. فقد رافق ذلك دعوات تؤكد على أهمية التأكد من مدى توافق أو اتساق المواد التعليمية مع المعايير الوطنية، كجزء من ضمان جودتها (Kulm, Morris, & Grier, 1999). ويضيف شيلد (Shield, 2005) إلى أن هذا التوجه في الدراسات يتسم بالعمق، كونه يُبنى وفق استراتيجيات منظّمة (Systemic Strategies)، تربط بين محتوى الكتب المدرسية مع الممارسات التعليمية المطلوبة من الجهات المختلفة، مثل المنظمات المهنية لتعليم الرياضيات، بالإضافة إلى تقويم تعلم الطلاب.

ويمكن القول إن هذه الدراسة يمكن أن تصنف ضمن الرأي الثاني، والذي يرى أن تحديد مدى الاتساق بين الكتب المدرسية يكون من خلال مرجعيات. وفي هذه الدراسة تمثّل المرجعيات سلسلة "ماجروهل" النسخة الأصلية للرياضيات، التي اعتمدتها وزارة التعليم، حيث تمثّل النسخة الأصل ما يمكن تسميته "المنهج المقصود أو المستهدف" تجسيده في الكتب المترجمة والمطبقة في المدارس السعودية باعتبارها منتجاً للمشروع.

ويقوم الاطار النظري لهذه الدراسة على مفهوم الاتساق بين الكتب العلمية الأصلية والنسخ المترجمة منها. وبالنظر إلى أهداف المشروع يتضح أن الوزارة جعلت إنتاج الكتب

المدرسية المترجمة في الرياضيات لا تقل جودة عن السلسلة الأصل (وزارة التربية والتعليم، ١٤٣٤). ويعتقد أنه كلما اقتربت كتب المشروع الجديدة من المواصفات التربوية والفنية كما هي في السلسلة الأصل؛ كانت أكثر جودة. ووزارة التعليم في المملكة العربية السعودية تسعى لاستمرارية تحسين وتطوير المواد التعليمية المدرسية للعلوم والرياضيات للصفوف (١ -١٢)، والتحدي هو كيف يمكن للوزارة أن تقدم للطلاب الرياضيات المهمة المترابطة بالقدر والعمق الكافيين عبر الصفوف وخلال المعرفة والمفاهيم والمهارات والإجراءات الرياضية.

يطلق على مصطلح "اتساق المنهج" مسميات متعددة تعود إلى اختلاف الباحثين في تعريف هذا المصطلح (Glatthorn, 1999)، حيث يشير راجا (Wraga,1999) إلى عدد من المسميات لاتساق المنهج مثل: "الالتزام" (Adherence)، "التوافق" (Match)، "الانسجام" (Consistency). وقد تقصت بينيت (Bennett, 2005) أغلب التعاريف المتصلة بمفهوم اتساق المنهج، وتوصلت إلى أن المصطلح يستخدم في سياقين مختلفين. السياق الأول هو مجال السياسات التربوية (Educational Policies)، واختارت تعريف ويب (Webb, 1997) الذي أشار صراحة إلى أن الاتساق حين يستخدم في المجال التربوي فإنه يعني مدى تفاعل عناصر السياسة التربوية فيما بينها لتقود التدريس الذي يعلّم الطلاب (Roach, Niebling, & Kurz, 2008).

أما السياق الثاني فيتجلى عند الإشارة إلى الاتساق كمنهجية للتحليل وفق معايير محددة، وينطبق ذلك على استخدام اندرسون (Anderson, 2002)، حيث أشارت إلى الاتساق بأنه تحليل العلاقة بين التقويم والأهداف، وبين الأهداف والمواد التعليمية وأنشطة التدريس، وبين التقويم والمواد التعليمية وأنشطة التدريس. وربما يتوافق ذلك أيضاً مع تعريف راجا (Wraga, 1999) بأن الاتساق يعني التوافق بين المنهج المحلي مع مصدره الخارجي. وإذا ما تعلق الأمر بترجمة كتب من لغة إلى لغة وثقافة أخرى أصبح التوافق والاتساق من أهم عناصر نجاح المشروع.

وتتفق بينيت مع قلاتثورن (Glatthorn, 1999) أن مصطلح الاتساق يمكن توسيعه ليشمل مجال السياسات التربوية وأداة للتحليل. حيث يمكن النظر إليه كأداة، وربما كإطار لمقارنة الاتساق بين مستويات أو صور مختلفة للمنهج (مثلا: المنهج المقصود، المنهج المكتوب، المنهج المدرَّس، المنهج المتعلّم...إلخ). وتشير بينيت (Bennett, 2005) إلى أنه خلال تقصّي

الاتساق ينبغي فهم التقاطعات ومستويات التباين بين أبعاد المنهج المختلفة، وتحديد أكثر صور الاختلاف بين أكثر الأبعاد أهمية، وتحديد ما يمكن عمله لتقليل الفجوة أو الاختلاف.

ومما سبق يظهر أن الاتساق قد لا يعني بالضرورة التطابق بين بعدين (المنهج المقصود والمكتوب على سبيل المثال). وكتطبيق على هذه الدراسة، فيمكن النظر إلى الاتساق من خلال مدى الالتزام بتطبيق المواصفات التربوية والفنية كما ظهرت في سلسلة ماجروهيل.

ومن المعلوم أن المواصفات يفترض أن تكون وثيقة سابقة للكتب المدرسية بحيث يعتمد عليها في إنتاج تلك الكتب، غير أنه لغياب تلك المواصفات وعدم الحصول عليها، كونها تمثل جهداً خاصاً للناشر ولم يسمح بنشرها، كان لزاماً على فريق الدراسة استخراج تلك المواصفات من السلسلة الأصل.

مشكلة الدراسة:

يعد مشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام من المشاريع الوطنية التربوية الرائدة، والذي يأتي تطبيقه حرصا على تطوير المناهج بالمملكة العربية السعودية، ويتمثل المشروع في إعداد مناهج الرياضيات من خلال تهيئة ومواءمة سلسلة متميزة في هذه المناهج وهي سلسلة ماجروهل الأمريكية (McGraw-Hill) وذلك لجميع مراحل التعليم العام (الابتدائي، والمتوسط، والثانوي)، وينفرد هذا المشروع بكونه يعنى بنقل المعرفة في حقل العلوم التجريبية وفقا لمعايير عالمية معتمدة (مشروع تطوير تعليم الرياضيات والعلوم الطبيعية، ٢٠٠٩). وقد تم البدء في تنفيذ المشروع تتابعياً على الصفوف الدراسية من العام الدراسي ١٤٣١ -١٤٣٢هـ، وحتى العام الدراسي ١٤٣٣ - ١٤٣٤هـ (وزارة التربية والتعليم، ١٤٣١). ويعد دليل المعلم مرشداً له يحيطه بما لم يحتويه الكتاب المدرسي مما يخص المنهج والكيفيات التي تنظم بموجبها المواقف التعليمية لتقدم إلى المتعلمين، لزيادة فاعلية التعلم.

ويمثل دليل المعلم المرجع الذي يعود إليه المعلم لأغراض الإحاطة بالمادة التعليمية التي يحتوي عليها الكتاب المدرسي وأهداف تدريسها، ووضع الخطط المقترحة لتقديمها والأنشطة اللازمة لزيادة فاعلية التعلم (الهاشمي وعطية، ٢٠١١). وحيث إن أدلة المعلم من مخرجات هذا المشروع فإنه من الأهمية إجراء تقويم لها لضمان توفر الجودة المطلوبة، والتحقق من إسهامها في تحقيق الأهداف المتوقعة منها، ومن الأبعاد المهمة لذلك تحديد مستوى اتساق (Alignment) الأدلة مع المصادر الأصلية بعد ترجمتها ومواءمتها، والتزامها بالمواصفات الفنية والتربوية التي

بنيت عليها السلسلة الأصل فكلما اقتربت كتب المشروع من المواصفات التربوية والفنية كما هي في السلسلة الأصل؛ كلما تحقق الهدف المنشود من ترجمة هذه السلاسل. لذا فإن من الأهمية الدراسة بشكل رئيس إلى الكشف عن مستوى اتساق دليل المعلم للرياضيات من حيث المواصفات التربوية والفنية كما تظهر في منتجات سلسلة ماجروهل. وبالتالي تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال التالي:

ما مستوى اتساق دليل معلم الرياضيات للصف الثالث الابتدائي في المملكة العربية السعودية مع المواصفات التربوية والفنية في دليل المعلم في النسخة الأصلية لسلسلة ماجروهل؟

يتفرع من هذا السؤال ما يلي:

١. ما مستوى تحقق المواصفات التربوية في دليل معلم الرياضيات للصف الثالث الابتدائي في المملكة العربية السعودية؟
٢. ما مستوى تحقق المواصفات الفنية في دليل معلم الرياضيات للصف الثالث الابتدائي في المملكة السعودية السعودية؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى ما يلي:

- تحديد مستوى اتساق دليل معلم الرياضيات للصف الثالث الابتدائي في المملكة السعودية السعودية مع المواصفات التربوية كما تظهر في النسخة الأصلية لسلسلة ماجروهل.
- تحديد مستوى اتساق دليل معلم لرياضيات للصف الثالث الابتدائي في المملكة السعودية السعودية مع المواصفات الفنية كما تظهر في في النسخة الأصلية لسلسلة ماجروهل.

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من إبراز أهمية دليل المعلم باعتباره دعامة من دعائم الكتاب المدرسي ومصدراً أساسيا للمعرفة العلمية. كما أنها تسهم في تحديد مستوى اتساق دليل المعلم للرياضيات للصف الثالث الابتدائي في المملكة العربية السعودية مع المواصفات التربوية والفنية كما تظهر في النسخة الأصلية لسلسلة ماجروهل، مما يساعد وزارة التعليم في

تطوير الدليل وإلقاء الضوء على المنتجات الأخرى للمشروع ذات العلاقة، بما يعود بالنفع على الطلاب لتحقيق أفضل ناتج تعليمي والعمل على تطوير المنتج من خلال توصيات الدراسات العلمية.

مصطلحات الدراسة:

الاتساق Alignment : مدى الالتزام بتطبيق المواصفات التربوية والفنية في دليل المعلم للصف الثالث الابتدائي كما ظهرت في الدليل الأصل في سلسلة ماجروهل.

المواصفات التربوية Educational Specifications: هي مجموعة الشروط العلمية التي تحدد ما يجب أن يكون عليه المنتج التعليمي من الناحية التربوية التعليمية لكافة عناصر المحتوى، وهي تلك المواصفات المتحققة في منتجات سلسلة ماجروهيل لدليل المعلم للرياضيات.

المواصفات الفنية Technical Specifications: وهي مجموعة من الشروط العلمية التي تحدد ما يجب أن يكون عليه المنتج التعليمي من الناحية المادية الظاهرية، وتتمثل في التصميم الظاهري والإخراج الفني للمنتج التعليمي، لكافة مكونات الكتاب، وهي تلك المواصفات المتحققة في منتجات سلسلة ماجروهيل لدليل المعلم للرياضيات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

في ضوء طبيعة البيانات والمعلومات التي تسعى هذه الدراسة للحصول عليها؛ فقد اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي وفق أسلوب تحليل المحتوى (Content Analysis) الذي عرفه هيسة وشانون (Hsieh and Shannon, 2005) أنه طريقة علمية تستخدم مجموعة من الإجراءات المنظمة وفق أسس منهجية للكشف عن اتجاهات الظاهرة المراد تحليلها، والوقوف على خصائصها. كما أضاف جورج (George, 2009) أن هذا الأسلوب يساعد في التوصل إلى استدلالات واستنتاجات علمية تساهم في تطوير أو تعديل الظاهرة المدروسة وتحسينها.

وقد استخدم اتجاهان في هذه الدراسة: الاتجاه الكمي لحساب عدد التكرارات والنسب المئوية لتوافر المؤشرات من حيث وجودها في دليل المعلم مقارنة ذلك بوجودها في النسخة الأصل، أما الاتجاه الكيفي فتم استخدامه لوصف مكامن الخلل في المؤشرات والمواصفات وطبيعتها في الدليل.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يمثل مجتمع الدراسة أدلة معلمي الرياضيات في الصفوف الأولية للمرحلة الابتدائية النسخة الأصلية (ماجروهل) الطبعة ٢٠٠٩ والنسخة السعودية المعدلة الطبعة ١٤٣٤. وتمثل عينة الدراسة دليل معلم الرياضيات للصف الثالث الابتدائي. وتم اختيار هذا الصف لأنه يمثل نهاية الصفوف الأولية قبل أن ينتقل الطالب إلى الصف الرابع وهو مختلف في البناء والمفاهيم. كما أن السلسلة الأصلية تأخذ نمطاً متشابهاً في بناء الأدلة خاصة في الصفوف الأولية وبالتالي يعتقد أن الصف الثالث يمثل الصفين الأول والثاني.

أداة الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة في بطاقة تحليل المحتوى. وقد بنيت في ضوء المواصفات التربوية والفنية. وفيما يلي توضيح خطوات بنائها:

أولاً: محددات المواصفات التربوية والفنية: قام الباحثون بتحديد مجموعة من المحددات للمواصفات التربوية والفنية وقد تمثلت هذه المحددات فيما يلي:

ظهورها المتكرر: حيث تظهر هذه المواصفات في محتوى كتب النسخة الأصل بصفة مستمرة.
ظهورها الثابت: تتخذ هذه المواصفات نمطاً محدداً متسّقاً مهما اختلفت موضوعات الدروس.
عموميتها: لا تتصل بموضوع معرفي معين فيكون ظهورها مرتبطاً به بل تصدق على جميع الموضوعات المتضمنة في كتب الرياضيات.
ثانياً: تحديد مصادر المواصفات: تم تحديد مصادر المواصفات التربوية والفنية في النسخة الأصل للصف الثالث، ومراجعة قوائم المعايير، ومواطن استهدافها بعد مسح الأدب التربوي مجال الدراسة، وانتقاء بعض الدراسات التي من الممكن الاستفادة منها في بناء الأدوات والعمل على تحليلها ومناقشتها بين أعضاء الفريق البحثي، وقد اُعتمد على المصادر التالية:

- ما تضمنته مقدمات كتب الطالب وأدلة المعلم والأنشطة بشكل واضح وصريح في النسخة الأصل لهذه الصفوف.
- الفحص المتعمق للوحدات والفصول وعناصر الدروس لسلسلة الأصل للوقوف على المواصفات من خلال تجسيدها في المنتج التعليمي.

- مراجعة الأدب التربوي (بشكل خاص الدراسات المتعلقة بسلاسل ماجروهل التعليمية للرياضيات) للمساعدة في ملاحظة المواصفات وتسهيل استخراجها وصياغتها ومنها: دراسة

Apthorp et, al., 2001; Clements, 2007; Glencoe Mathematics, 2010; Glencoe) Mathematics, 2011; Glencoe McGraw-Hill, 2010; Glencoe McGraw-Hill, 2011; IMPACT Mathematics, 2011; Mauch, 2007; NCTM, 2000, 2007; ProQuest Report, 2011) و(وزارة التربية والتعليم، ١٤٣٤).

ثالثاً: تطوير قوائم المواصفات: بعد أن تم تحديد مصادر المواصفات تمت دراسة ومراجعة هذه المصادر لاستخلاص المواصفات التربوية والفنية وفق المحددات المذكورة أعلاه لدليل النسخة الأصل للصف الثالث الابتدائي.

رابعاً: الصدق والثبات للمواصفات التربوية والفنية: للتحقق من صدق وثبات قوائم المواصفات التربوية والفنية التي تم التوصل إليها، وفق الإجراءات المذكورة أعلاه، تم حساب الصدق والثبات لهذه القوائم، كما يلي:

١. الصدق Validity : للتحقق من صدق قوائم المواصفات التربوية والفنية تم عرضها على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، وتم قبول المفردات التي حصلت على نسبة اتفاق (٨٠٪ فما فوق)، وتم إجراء التعديلات التي اتفق المحكمون على تعديلها، وعدلت صياغة بعض المفردات، وحذف بعضها لكونها لا تنتمي إلى المحاور أو عدم وضوحها وتكرارها.

٢. الثبات Reliability: ولحساب ثبات البناء لقوائم المواصفات التربوية والفنية، قام أربعة باحثين بتحليل النسخة الأولية من المواصفات بالدليل؛ للتأكد من انطباقها وتمثيلها في هذا الدليل، وعدم وجود مواصفات مفقودة، أو مواصفات افتراضية قد لا ترتبط بالمنتجات. بعد ذلك تم حساب الثبات باستخدام معامل الاتفاق بين المحللين باستخدام معادلة هولستي (Holsti)، وقد بلغ معامل الثبات للمواصفات التربوية (٠.٩٠) في حين بلغ معامل الثبات للمواصفات الفنية (٠.٩١) مما يشير إلى أن معاملات الاتفاق مرتفعة لهذه القوائم.

خامساً: بطاقة التحليل بالصورة النهائية: بعد التأكد من صدق وثبات قائمة المواصفات التربوية والفنية لدليل المعلم، تم تبويبها في بطاقة لتحليل دليل المعلم للصف الثالث النسخة السعودية والنسخة الأصل، وتتخذ هذه البطاقة أسلوب ليكرت Likert Scale الرباعي من حيث مستوى التحقق (٣) مرتفع، (٢) متوسط، (١) منخفض، (٠) منخفض جداً، ويبين الجدولان (١) و(٢) هذه المواصفات وعدد مؤشرات كل مواصفة كما يلي:

الجدول (١) : المواصفات التربوية لدليل المعلم وعدد مؤشرات كل مواصفة

م	المواصفات التربوية	عدد المؤشرات
١	يقدم المحتوى دعماً للمعلم للوصول إلى جميع الطلاب.	٣
٢	يتسم المحتوى بالشمول والعمق والتوازن.	٤
٣	يتسم المحتوى بالترابط المنطقي والتكامل.	٣
٤	يقدم المحتوى دعماً للمعلم للاتجاه نحو التعلم النوعي المتعدد المداخل	٥
٥	يقدم المحتوى دعماً للمعلم ليجعل الطالب محوراً للعملية التعليمية.	٢
٦	يدعم المحتوى المعلم في تحقيق معايير العمليات الرياضية لدى الطلاب.	٩
٧	يزود المعلم بمهمات ومهارات مهمة تدعم الطلاب في المذاكرة والتنظيم الذاتي.	٤
٨	يدعم المحتوى فهم المعلمين للرياضيات، وطرائق تقديمها.	٤
٩	يدعم المعلم في استخدام أدوات وأساليب تقويم متنوعة ومستمرة للتقويم والمعالجة.	٦
١٠	يوظف التقنية لدعم تعلم وتعليم الرياضيات.	٣
	المجموع	**٤٣**

الجدول (٢): المواصفات الفنية لدليل المعلم وعدد مؤشرات كل مواصفة

م	المواصفات الفنية	عدد المؤشرات
١	الشكل الخارجي للدليل من حيث جودة الأغلفة.	٤
٢	مكونات الدليل وعناصره من حيث التصميم والإخراج.	٨
٣	الترميز وعلامات الترقيم في الدليل.	٢
	المجموع	**١٤**

وتم إعداد دليل لتطبيق هذه الأدوات وتضمن الدليل ما يلي: مقدمة الدليل، والهدف من هذه الدراسة، والنواتج المتوقعة بعد تطبيق هذه الأدوات، وتعريف أبرز المصطلحات الواردة في بطاقات التحليل، والتعريف ببطاقات التحليل، وتعريف محاور كل أداة، وفئات ووحدات التحليل لكل أداة، وشرح مستويات التحقق وكيفية اتخاذ القرارات الموضوعية بشأنها، وشرح إجراءات التحليل والتقويم، وشرح كيفية تعبئة كل أداة.

إجراءات التحليل:

لتطبيق أداة الدراسة اتبعت إجراءات المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى وفق الإجراءات التي اقترحها ديفي (Devi, 2009). وهي كما يلي:

١. تحديد فئات التحليل (ترميز الفئات Coding): وتم تحديد فئات التحليل لهذه الدراسة بالشواهد التي يتم تتبعها في الدليل.

٢. تحديد وحدة التحليل (ترميز المادة المراد تحليلها): وتم تحديد وحدات التحليل في ضوء الشواهد ونطاق استهدافها في الدليل، فقد تكون وحدة التحليل كامل الدليل، أو قد تكون وحدة التحليل هي الوحدة، أو الفصل، أو الدرس، أو الغلاف، أو الشكل، أو المقدمات، أو الملاحق ..... إلخ، وهي محددة بالتفصيل لكل مؤشر من خلال الشواهد في دليل التطبيق لبطاقات التحليل.

٣. اتخاذ القرار يكون بالحكم على مستوى توافر الشواهد لكل مؤشر وفق خطوات منهجية تم شرحها في دليل التطبيق لكل مجال وتبدأ بالقراءة المتأنية للمنتج المستهدف بالتحليل، وتحديد مستوى توافر الشواهد يكون في ضوء مقارنة محتوى دليل المعلم بما هو موجود في النسخة الأصل من حيث الوجود والتكرار حيث يعد وجود هذه الشواهد في النسخة الأصل وتكراراها بمثابة العلامات المرجعية (Benchmarks) لاتخاذ القرار وذلك في بطاقات التحليل الأولية للمحلل لكل أداة.

كما تم توجيه المحللين إلى تتبع الشواهد غير المتحققة إذا لم يتوفر ما يقابل الشاهد في منتجات المشروع مقارنة بما هو موجود في النسخة الأصل وتدوين ذلك في عمود مستقل أمام كل شاهد. ويكون المحك لإصدار الحكم كيفية استهداف الشاهد في دليل المعلم من النسخة الأصل وعدد مرات التكرار باستعمال المعادلة التالية:

النسبة التي تمثل درجة التحقق = عدد مرات تحقق الشاهد في الدليل ÷ عدد مرات تحقق الشاهد في الدليل النسخة الأصل (للفصول المترجمة).

ويتم كتابة المبرر لهذا القرار في المكان المخصص لذلك ومستويات التحقق تأخذ الوزن (٣) متحقق بدرجة مرتفعة عند النسب المئوية مابين (٧٥٪ -١٠٠٪)، (٢) متحقق بدرجة متوسطة عند النسب المئوية مابين (٥٠٪ -أقل من ٧٥٪)، (١) متحقق بدرجة منخفضة عند النسب المئوية ما بين (٢٥٪ -أقل من ٥٠٪).، و(٠) متحقق بدرجة منخفضة جداً عند النسب المئوية (أقل من ٢٥٪).، ليتم التعامل معها بالطرق الإحصائية.

٤. تطبيق بطاقة التحليل وتولى أربعة محللين تطبيق الأداة.

عرض النتائج ومناقشتها:

الإجابة عن السؤال الأول: ينص السؤال الأول على: ما مستوى تحقق المواصفات التربوية في دليل المعلم للرياضيات للصف الثالث الابتدائي في المملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل بيانات كل مواصفة في ضوء مؤشراتها، ومن ثم تناول مستوى تحقق المواصفات وترتيبها لاحقا. ويوضح الجدول (٣) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والنسب المئوية لمستوى تحقق مؤشرات كل مواصفة في دليل المعلم للصف الثالث الابتدائي.

يتضح من الجدول (٣) أن المتوسطات الحسابية للمؤشرات تراوحت بين متوسط م = ٠.٠٠ وانحراف معياري ع = ٠.٠٠ ، مما يعني تحقق بدرجة منخفضة جدا وبين م = ٣.٠٠ و ع = ٠.٠٠. وهذا متحقق بدرجة مرتفعة. كما تراوح مستوى تحقق المؤشرات بين ما نسبته صفر أي أنه لم يتحقق في النسخة السعودية وبين ١٠٠٪ أي متحقق بشكل متسق تماما مع النسخة الأصل.

جدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمؤشرات المواصفات التربوية لدليل المعلم للصف الثالث ابتدائي

م	المواصفات التربوية	المؤشرات	المتوسطات (الانحرافات للمؤشرات)	النسبة المئوية لتحقق المؤشر	المتوسطات (الانحرافات للمواصفات)
١	يقدم المحتوى دعماً للمعلم للوصول إلى جميع الطلاب	يقدم دعماً يلبي حاجات الطلاب (الموهوبين، سريعي التعلم، العاديين، بطيئي التعلم، المتأخرين دراسياً).	١.٠٨(٠.١٠)	٣٦%	١.٤٦(٠.١٦)
		يقدم دعماً لمراعاة مستويات الإنجاز الفردية للطلاب (فوق المتوسط، ضمن المتوسط، دون المتوسط) لضمان وصولهم إلى النواتج المتوقعة	١.٠٨(٠.١٩)	٣٦%	
		يدعم تنويع التعليم وفق تنوع أنماط التعلم (حركية، بصرية، سمعية، اجتماعية، منطقية، فردية،.....).	٢.٣٩(٠.١٩)	٧٩.٦٧ %	
٢	يتسم المحتوى بالشمول والعمق والتوازن	يساعد المعلم في استهداف معايير الرياضيات المدرسية وفق NCTM.	٠.٠٠(٠.٠٠)	٠.٠٠%	١.٨٥(٠.١٨)
		يركز المحتوى الرياضي على النقاط المحورية NCTM Focal Points للصف.	١.٦٣(٠.٠٤)	٥٤.٣٣ %	
		يراعي التوازن بين العمق والاتساع في المهارات والمعرفة الرياضية.	٢.٨٧(٠.١٣)	٩٥.٦٧ %	
		يراعي التوازن بين التعلم الضمني والتعلم الصريح Balancing Implicit and Explicit Learning في تقديم المعرفة والمهارات الرياضية.	٣.٠٠(٠.٠٠)	١٠٠%	

م	المواصفات التربوية	المؤشرات	المتوسطات (الانحرافات للمؤشرات)	النسبة المئوية لتحقق المؤشر	المتوسطات (الانحرافات للمواصفات)
٣	يتسم المحتوى بالترابط المنطقي والتكامل	يقدم المعرفة الرياضية بشكل مترابط رأسياً عبر الفصول والدروس.	١.٢٥(٠.١٥)	٤١.٦٧ %	٢.١١(٠.١٨)
		يقدم تطبيقات ومواقف رياضية تحقق التكامل بين الرياضيات وواقع الحياة Life Relevant .	٢.٩٤(٠.١٣)	%٩٨	
		يبرز التكامل بين الرياضيات والعلوم والمواد الأخرى.	٢.١٣(٠.٢٥)	%٧١	
٤	يقدم المحتوى دعماً للمعلم للاتجاه نحو التعلم النوعي المتعدد المداخل	يشجع التعلم التعاوني Cooperative Learning.	٢.٠٠(٠.٠٠)	٦٦.٦٧ %	١.٩٤(٠.٠٨)
		يدعم عمليات الاستقصاء العلمي Inquiry Scientific للمعرفة الرياضية	٣.٠٠(٠.٠٠)	%١٠٠	
		يدعم تنفيذ مشروعات Projects لتطبيق المعرفة الرياضية.	١.٠٠(٠.٠٠)	٣٣.٣٣ %	
		يشجع استخدام المنظمات المتقدمة Advanced Organizations وخرائط المفاهيم Concept Maps	١.٨٦(٠.١٧)	%٦٢	
		يستهدف تنمية مهارات التفكير بأنواعه لدى الطلاب.	١.٨٥(٠.٢٢)	٦١.٦٧ %	
٥	يقدم المحتوى دعماً للمعلم ليجعل الطالب محوراً للعملية التعليمية	يشجع التعلم الذاتي والمستقل Independent Learning	١.٠٦(٠.٠٧)	٣٥.٣٣ %	١.٥٣(٠.٠٤)
		يشجع تنشيط الخبرة السابقة للطالب وبناء الفهم العميق للمهارات والمعرفة الرياضية المراد تعلمها.	٢.٠٠(٠.٠٠)	٦٦.٦٧ %	

م	المواصفات التربوية	المؤشرات	المتوسطات (الانحرافات للمؤشرات)	النسبة المئوية لتحقق المؤشر	المتوسطات (الانحرافات للمواصفات)
٦	يدعم المحتوى المعلم في تحقيق معايير العمليات الرياضية لدى الطلاب	يستهدف تنمية مهارات واستراتيجيات محددة لحل المشكلة.	٣.٠٠(٠.٠٠)	%١٠٠	٢.٥٦(٠.٠٨)
		يستهدف تدريب الطلاب على اختيار وتطبيق استراتيجيات متنوعة لحل المشكلة.	٢.٢٥(٠.٠٠)	%٧٥	
		يستهدف تطوير مهارات الاستدلال والبرهان الرياضي.	٢.٨٥(٠.٢٢)	%٩٥	
		يستهدف تنمية مهارات القراءة الرياضية.	٠.٧١(٠.١٩)	٥٦.٦٧ %	
		يستهدف تنمية مهارات الكتابة في الرياضيات	٣.٠٠(٠.٠٠)	%١٠٠	
		يستهدف تنمية مهارات التحدث لدى الطلاب	٣.٠٠(٠.٠٠)	%١٠٠	
		يستهدف تنمية مهارات التواصل لدى الطلاب.	٢.٥٨(٠.١٧)	%٨٦	
		يشجع استخدام تمثيلات متعددة للمعرفة الرياضية لتعميق الفهم لدى الطلاب.	٣.٠٠(٠.٠٠)	%١٠٠	
		يوفر المحتوى الرياضي فرصا لتطوير التصور البصري لدى الطلاب.	١.٦٣(٠.١٥)	٥٤.٣٣ %	
٧	يزود المعلم بمهمات ومهارات تدعم الطلاب في المذاكرة والتنظيم الذاتي.	يستهدف تدريب الطلاب على مهمات واستراتيجيات ناجحة للدراسة والفهم والتذكر.	٠.٧٥(٠.٠٠)	%٢٥	١.٠٨(٠.١٧)
		يستهدف تدريب الطلاب على الاختبارات المعيارية Standardized Tests التي ترتبط بالمهارات المطلوبة.	٠.٠٠(٠.٠٠)	%٠.٠٠	

م	المواصفات التربوية	المؤشرات	المتوسطات (الانحرافات للمؤشرات)	النسبة المئوية لتحقق المؤشر	المتوسطات (الانحرافات للمواصفات)
		يقدم إرشادات ومخططات متنوعة لتنظيم المعرفة تساعد الطالب في المذاكرة والدراسة.	١.٧٥(٠.٥٠)	٥٨.٣٣ %	
		يشجع مهارات التدوين والتلخيص لدى الطلاب.	١.٥٨(٠.١٩)	%٦١	
٨	يدعم المحتوى فهم المعلمين للرياضيات، وطرائق تقديمها	يوفر مصادر متنوعة للمعلمين وفق حاجات الطلاب.	٠.٧٥(٠.٠٠)	%٢٥	١.٣٥(٠.٠٤)
		يقدم بدائل متنوعة للتطوير المهني وفق حاجات المعلمين.	١.٠٠(٠.٠٠)	٣٣.٣٣	
		يدعم المعلم في عمليات التخطيط لتعليم محتوى الكتاب	١.٦٣(٠.١٥)	٤٥.٣٣ %	
		يقدم مداخل وخططاً متنوعة للمعلم لتهيئة البيئة الصفية الداعمة للتعلم.	٢.٠٠(٠.٠٠)	٦٦.٦٧ %	
٩	يدعم المعلم في استخدام أدوات وأساليب تقويم متنوعة ومستمرة للتقويم والمعالجة	ترتبط أساليب التقويم والمعالجة بالمحتوى في جميع مراحله.	٢.٦٧(٠.٠٠)	%٨٩	١.٥٥(٠.٠٨)
		يقدم مهام وأساليب متنوعة للتقويم التشخيصي Assessment Diagnostic	٢.٠٠(٠.٠٠)	٦٦.٦٧ %	
		يقدم مهام وأساليب متنوعة للتقويم التكويني (البنائي) Formative Assessment	١.٠٠(٠.١٩)	٣٣.٣٣ %	
		يقدم مهام وأساليب متنوعة للتقويم الختامي . Summative Assessment	١.٧٥(٠.١٠)	٥٨.٣٣ ٪	
		يعزز مهام التقويم الذاتي Self Assessment لدى الطلاب.	٠.١٣(٠.١٥)	%٤.٣٣	
		يوفر المحتوى خططاً علاجية متعددة مرتبطة بالتقويم.	١.٧٥(٠.٠٦)	٥٨.٣٣ %	

م	المواصفات التربوية	المؤشرات	المتوسطات (الانحرافات للمؤشرات)	النسبة المئوية لتحقق المؤشر	المتوسطات (الانحرافات للمواصفات)
١٠	يوظف التقنية لدعم تعلم وتعليم الرياضيات	يوجه إلى مصادر تقنية متنوعة لدعم تعليم وتعلم الرياضيات للمعلم.	٠.٧٠(٠.١٢)	٢٣.٣٣ %	٠.٢٣(٠.٠٤)
		يوجه إلى مصادر تقنية متنوعة لدعم تعليم وتعلم الرياضيات للطالب.	٠.٠٠(٠.٠٠)	٠٠%	
		يشجع تطوير المعرفة الرياضية لدى الطالب باستخدام التقنية	٠.٠٠(٠.٠٠)	٠٠%	

وعند تناول المواصفة الأولى التي تنص على: "يقدم المحتوى دعماً للمعلم للوصول إلى جميع الطلاب"، نجد أن المؤشرات والشواهد تحققت بدرجة متوسطة نتيجة لتوجيه المعلم إلى المصادر المطبوعة والمتعددة دون التوجيه إلى أي مصدر إلكتروني يساعد المعلم كما هو في النسخة الأصل، بالإضافة إلى أن صفحة "التعليم المتمايز" Differentiated Instruction لم تركز إلا على الموهوبين، وسريعي التعلم، والطلاب العاديين فقط. في حين تجاهلت بطيئي التعلم والمتأخرين دراسيا.

كما خلت النسخة السعودية من مقترحات للمعلم في فقرة "محطات التعلم" Learning Station لربط المحتوى بالمواد الأخرى، كما هي النسخة الأصل. وبذلك تكون المهام الخاصة بالمعلم في دليل النسخة السعودية أقل من الأصل وبنسبة (٥٠٪)، في حين جاءت الشواهد الأخرى في المستوى المنخفض جداً نتيجة لخلو الدليل من فقرات عدة مثل: البدائل التقنية والروابط الإلكترونية ضمن فقرة Math Online في بداية كل فصل وكل درس. كما كان هناك اختزال للفقرات في صفحة "التعليم المتمايز" Differentiated Instruction الموجودة في مقدمات الدليل. كما لم يتم توجيه المعلم إلى مصادر متنوعة في صفحة مستويات مصادر الدروس Leveled Lesson Resources مثل الكتيب الإثرائي Enrichment، وكتيب إعادة التدريس Reteach، وممارسة حل المشكلات Problem-Solving Practice للاستفادة منها في تنويع التعليم وفق مستويات الإنجاز، والتي ضمنت في الدليل الأصل بمقدمة الدليل. كذلك خلا الدليل النسخة السعودية من دروس حل المسألة التي تربط المحتوى الرياضي للفصل

بمسائل من واقع الحياة في حقول مختلفة كحل مسائل العلوم Problem solving in Science ومسائل الدراسات الاجتماعية Problem solving in Social Studies ومسائل في الصحة Problem Solving in Health، ودروس القراءة لحل المشكلة Reading to Solve Problems التي تشجع أداء مهام متنوعة نتيجة لحذفها من كتاب الطالب، في حين أنها توفرت بواقع درس في كل فصل من الدليل الأصل.

كما جاء في المواصفة الثانية التي تنص على: "يتسم المحتوى بالشمول والعمق والتوازن" بمتوسط حسابي يساوي م = ١.٨٥ و ع = ٠.١٨ ويقع هذا المتوسط في المدى ما بين (١.٥ وأقل من ٢.٢٥)، وبذلك تكون درجة تحقق هذه المواصفة متوسطة ونسبة تحققها (٦٣٪).

ولوحظ تحقق العديد من الشواهد وبدرجات مرتفعة في النسخة السعودية، بينما هناك شواهد أخرى جاءت بدرجة متوسطة. فالنقاط المحورية NCTM Focal Points للصف معلنة، وأشارت إلى المحتوى الذي يرتبط بها في صفحات الكتاب دون أن تزود بجدول يوضح نقاط التركيز المستهدفة لكل صف، والفصول المرتبطة بها من كتاب الطالب كما هو في النسخة الأصل.

وجاءت العديد من المؤشرات في المستوى المنخفض جداً وذلك نتيجة لغياب العديد من الفقرات التي تحقق هذه المؤشرات في الدليل النسخة السعودية مثل: الكتيب المرجعي Teacher Reference، المرفق والمتوفر في الدليل الأصل، ودليل الاختبارات المعيارية Standardized Tests، المرفق ضمن ملاحق الدليل الأصل، كما لم يتم توجيه المعلم إلى مواضع النقاط المحورية بوضوح في الفهارس، وفي مخططي الفصل والدرس، وهذا على النقيض من ظهورها بشكل واضح في الدليل الأصل. وقد أشارت إليها الفهارس في نهاية كل صفحة. كما غاب التوجيه إلى كيفية الاستفادة من صفحة مازج في تدريسك Blending Your Instruction في مقدمات الدليل التي توجه إلى التوازن في استعمال المصادر المتعددة لدعم التوازن في التعليم بين كتاب الطالب والمصادر الأخرى مدعمة بصورة الكتب في وضع التوازن، والتي ظهرت في الدليل الأصل.

يتضح من الجدول (٣) أيضا أن قيمة المتوسط الحسابي لمستوى تحقق المواصفة الثالثة: "يتسم المحتوى بالترابط المنطقي والتكامل" تساوي م= ٢.١١ وع = ٠.١٨، مما يشير إلى أن

درجة تحقق هذه المواصفة متوسطة؛ حيث وقع هذا المتوسط في المدى ما بين (١.٥ وأقل من ٢.٢٥)، ونسبة تحقق هذه المواصفة تساوي (٧٠.٣٣٪).

وفي هذه المواصفة ظهر العديد من المؤشرات التي تحققت بدرجة مرتفعة في الدليل النسخة السعودية حيث جاء توجيه المعلم في صفحة "التطوير المهني" Professional Development إلى الترابط الرأسي للمعرفة الرياضية عبر الصفوف في مخطط الفصل ضمن مخطط الاتساق الرأس Vertical Alignment.

وقد جاءت الشواهد الأخرى بدرجة منخفضة ومنخفضة جداً؛ إذ لا يوجد ما يشير إلى المعرفة الرياضية المترابطة بشكل صريح على غلاف الكتاب تحت مسمى "ترابط الرياضيات" Math Connects حيث سمي الكتاب بـ (الرياضيات) دون الإشارة إلى المعرفة الرياضية، وغاب توجيه المعلم إلى الترابط من خلال فقرة المراجعة التراكمية Spiral Review، مع وجودها في الدليل الأصل في كافة الدروس في نهايتها للتوجيه لهذه الفقرة. وكذلك غابت فقرة "استعد للدرس اللاحق"Get Ready for the Next Lesson التي تشير إلى الترابط الرأسي للمفاهيم الحالية، والمهارات المستقبلية لدروس لاحقة، وكيف يستهدفها لدى الطلاب، والتي توجد في بعض الدروس ضمن الدليل الأصل. كما غابت دروس فصل "التعلم اللاحق" Looking Ahead التي توجه المعلم لتدريب الطلاب على مهارات رياضية لمعايير محددة في الصف، وتهيئهم لتعلم مهارات في صفوف لاحقة، في حين توفرت في الدليل الأصل ضمن الملاحق الختامية. كما غابت فقرة فريق المعلمين Team Teachers في افتتاحية الفصل لتكوين فرق تعليمية من تخصصات مختلفة لتثبيت العلاقة بين الرياضيات والمواد الأخرى.

كما يتضح من الجدول (٣) أعلاه أن قيمة المتوسط الحسابي لمستوى تحقق مؤشرات المواصفة الرابعة "يقدم المحتوى دعماً للمعلم للاتجاه نحو التعلم النوعي المتعدد المداخل" تساوي م= ١.٩٤، و ع = ٠.٠٨، مما يشير إلى أن درجة تحقق هذه المواصفة متوسطة؛ حيث وقع هذا المتوسط في المدى ما بين (١.٥٠ وأقل من ٢.٢٥)، ونسبة تحقق هذه المواصفة تساوي (٦٤.٦٧٪).

وتراوح تحقق المؤشرات بين المرتفع والمتوسط إذ إن توجيه المعلم لمتابعة المطوية لم يضمن في كل درس بدليل المعلم النسخة السعودية، بينما جاءت بعض المؤشرات بدرجة منخفضة وذلك لغياب العديد من الفقرات التي تحقق هذه الشواهد من الدليل مثل: توجيه المعلم إلى تطبيق التعلم التعاوني بشكل صريح في فقرة في إطار حل المشكلة في دروس حل

المشكلات، وذلك على عكس ما ورد في الدليل الأصل. كما خلت النسخة السعودية من الكتيب المرفق الذي يقدم خطوات تفعيل التعلم التعاوني في الصف ضمن فقرة استراتيجية التعلم التعاونيCooperative Group Strategies ، ونصيحة خبير في صفحة حلول داخل الصف، وغاب فصل مشاريع حل المشكلات Problem-Solving Projects الذي يوجه إلى تنفيذ مشروعات في نهاية العام لحل المشكلات تشجع الطالب على تطبيق المعرفة والمهارات الرياضية المكتسبة في واقع الحياة في حين أنها في الدليل الأصل ضمن الملاحق الختامية. كما لم يتضمن الدليل تنشيط المعرفة السابقة Activate Prior Knowledge، ولم يزود المعلم بمنظمات بصرية مثل جداول التعلم في صفحة استراتيجيات القراءة Reading strategies ضمن محتويات الكتيب المرفق مع دليل المعلم، وغابت صفحة To the student التي توجه المعلم إلى تنبيه طلابه إلى الهدف العام من دراسة هذا المحتوى وهو أن يتعلموا كيف يفكرون منطقياً من خلال فقرة "ذكر الطلاب" Reminder to students، والموجودة في النسخة الأصل من الدليل.

يتضح كذلك من الجدول (٣) أن قيمة المتوسط الحسابي لمستوى تحقق المواصفة الخامسة "يقدم المحتوى دعماً للمعلم ليجعل الطالب محوراً للعملية التعليمية" تساوي م= ١.٥٣ ، وع = ٠.٠٤ ، مما يشير إلى أن درجة تحقق هذه المواصفة متوسطة؛ حيث يقع هذا المتوسط في المدى ما بين (١.٥٠ وأقل من ٢.٢٥)، ونسبة تحقق هذه المواصفة تساوي (٥١٪).

وفيما يتعلق بهذه المواصفة هناك من المؤشرات ما تحققت بدرجة كبيرة، كما أن هناك أيضا مؤشرات جاءت بمستوى منخفض جداً وذلك نتيجة لغياب العديد من الفقرات والمصادر التي تحقق هذه المؤشرات في الدليل النسخة السعودية مثل فقرة "أعمال المعلم" Teacher Works في مخطط كل درس التي توجه المعلم إلى مهام متعددة تدعم التعلم الذاتي والمستقل، في حين توفرت في بداية كل درس ضمن الدليل الأصل. كما وغاب الرابط Math online الذي يقدم محتوى إلكترونياً في فقرة "القراءة في محتوى المجال" Reading in the Content Area، إضافة إلى غياب التوجيهات الخاصة بفصل البداية الذكية Start Smart المتعلق بمراجعة المعلومات والمكتسبات التي يحتاجها الطلاب لدراسة محتوى الكتاب، نظراً لغياب هذا الفصل في الدليل النسخة السعودية والذي ظهر في مقدمة الدليل الأصل.

كما يتضح من الجدول (٣) أن قيمة المتوسط الحسابي لمستوى تحقق المواصفة السادسة "يساعد المحتوى المعلم في تحقيق معايير العمليات الرياضية لدى الطلاب" تساوي م= ٢.٥٦ ، و

ع= ٠.٠٨ ، مما يشير إلى أن درجة تحقق هذه المواصفة مرتفعة؛ حيث يقع هذا المتوسط في المدى ما بين (٢.٢٥ -٣)، ونسبة تحقق هذه المواصفة تساوي (٨٥.٣٣٪).

بالرغم من تحقق الكثير من المؤشرات لهذ المواصفة إلا أن هناك بعض المؤشرات التي تركز على تطوير مهارات الاستدلال والبرهان الرياضي وتزويد المعلم بأسئلة تطلب من الطالب تبريراً لكل خطوة يقوم بها للوصول إلى الحل جاءت بدرجة متوسطة بالرغم من وجودها في النسخة الأصل في دروس حل المسائل، وفصل البداية الذكية، وضمن كتيب الطالب Student Handbook ، في حين غابت بعض هذه الفقرات من الدليل النسخة السعودية، إذ اقتصر فيه على الدروس وحل المسائل.

كما غابت المصادر المتعددة التي تشجع على القراءة مثل كتيب قراءة للطالب Reading for Student ، والرياضيات والأدب Mathematics and Literature من خلال فقرة Recommended Outside في صفحة القراءة والكتابة في مخطط الفصل، وفقرة Reading Anthology في كل فصل التي توجه المعلم إلى القراءة بشكل صريح وهذه جميعها وردت في الدليل الأصل.

كذلك يتضح من الجدول (٣) أن قيمة المتوسط الحسابي لمستوى تحقق المواصفة السابعة "يزود المعلم بمهمات ومهارات مهمة تدعم الطلاب في المذاكرة والتنظيم الذاتي" تساوي م= ١.٠٨ ، و ع= ٠.١٧ ، وبذلك تكون درجة تحقق هذه المواصفة منخفضة؛ حيث جاء هذا المتوسط في المدى ما بين (٠.٧٥ وأقل من ١.٥٠)، ونسبة تحقق هذه المواصفة تساوي (٣٦٪).

وبالنظر إلى المؤشرات لهذه المواصفة نجد أن غياب العديد من الفقرات مثل: صفحات دليل المراجعة والمذاكرة Study guide and Review وما تحتويه من فقرات مثل: فقرة دليل التوقع Anticipation Guide ، والإرشادات المقدمة للمعلم لتنفيذ المهام المتضمنة في هذا مع تقديم مفتاح المفردات بأرقام الصفحات، وأسئلة اختبارية على المفردات، والإرشادات الخاصة بتنفيذ فقرة Lesson-by-Lesson Review لتنمية مهارات الدراسة لدى طلابه بتقديم الأفكار الرئيسة للدروس مدعمة بالأمثلة بشكل مبسط يسهل تذكرها وردت في الدليل الأصل في نهاية كل فصل. كما خلت النسخة السعودية من كافة الشواهد المتعلقة بالاختبارات المعيارية Standardized Test بما تشتمل من نماذج للاختبارات المعيارية التي ترتبط بالمعرفة، والمهارات

المطلوبة في نهاية كل فصل والتي هي توجيه صريح للتدرب على مهارات محددة تظهر في مستطيل أعلى الصفحة. وفقرة Tips for success في إرشادات عامة لتحقيق النجاح (قبل وفي أثناء الاختبار) وذلك من الصفحات الختامية للدليل النسخة الأصل.

يتضح من الجدول (٣) أن قيمة المتوسط الحسابي لمستوى تحقق المواصفة الثامنة "يدعم المحتوى فهم المعلمين للرياضيات، وطرائق تقديمها" تساوي م= ١.٣٥ ، وع=٠.٠٤ ، وبذلك تكون درجة تحقق هذه المواصفة منخفضة؛ حيث جاء هذا المتوسط في المدى ما بين (٠.٧٥ وأقل من ١.٥٠)، ونسبة تحقق هذه المواصفة تساوي (٤٥٪).

وخلت النسخة السعودية من مقترحات للمعلم لاستخدام كتيبات مصادر المعلم Chapter Resource Masters وفق حاجات الطلاب، بالرغم من وجودها في الدليل الأصل، حيث يتضمن كل درس صوراً لصفحات من هذه الكتيبات بأنواعها المتعددة، وشرح كيفية استخدامها مزودة بالإجابات، كما أن الدليل الأصل يزود المعلم بروابط لقاعدة البحوث The Research Base التي تغطي البرامج الرياضية، ويوضح كيف تساعد البحوث المستمرة الطلاب والمعلمين والأكاديميين والخبراء في بناء جميع برامج الرياضيات في جميع الصفوف على أسس قوية ومتينة في مقدمات الدليل الأصل. كما غابت فقرة التدريب والمراجعة ضمن فقرة الواجب المنزلي Math at Home التي توجه إلى كتيب للمراجعة السريعة للوالدين والطالب يتضمن المفردات الرئيسية في الفصل، وتدريبات للتحقق من فهم الطلاب والموجودة في بداية كل فصل من الدليل الأصل. كما أن كل فصل في الدليل الأصل يحتوي على قائمة مجدولة مقترحة لكتيبات ومصادر تدعم تعلم الطلاب لكل درس تحت مسمى Chapter Literature List في حين لم تظهر القائمة في النسخة السعودية من الدليل.

كما لم توفر النسخة السعودية من الدليل توجيهاً للمعلم إلى التأمل الذاتي وتحديد احتياجاته مع وجودها في الدليل الأصل خلال صفحة التطوير المهني Professional Development وكذلك غاب توجيه المعلم إلى المصادر المتعددة للتطوير المهني كورش العمل Workshops وروابط البرامج التدريبية على الإنترنت Online Courses ، والتي توفرت في الدليل الأصل. الروابط تعرض دروساً نموذجية ودروساً تطبيقية لاستراتيجيات تدريسية. كما أن الدليل الأصل يعرض في مقدمته مستطيلاً يحتوي على فقرة السنة الدراسية The school year بشكل مخططاً بيانياً يوضح تقسيم محتوى كتاب الطالب بما يتوافق مع موعد الاختبارات التقويمية، في حين غابت هذه الفقرة في النسخة السعودية من الدليل. وبالمثل غابت

خلال فقرة Pacing Guide الموجودة في نفس الصفحة السابقة والتي يقدم للمعلم تصوراً للخطة الزمنية لتدريس جميع الفصول، وعدد الأيام لكل فصل، للصف المستهدف، كما غاب توجيه المعلم إلى كيفية تهيئة الفصول التفاعلية Interactive Classroom.

كما يتضح من الجدول (٣) أن قيمة المتوسط الحسابي لمستوى تحقق المواصفة التاسعة "يدعم المعلم في استخدام أدوات وأساليب تقويم متنوعة ومستمرة للتقويم والمعالجة" تساوي م= ١.٥٥، و ع= ٠.٠٨، وبذلك تكون درجة تحقق هذه المواصفة متوسطة؛ حيث جاء هذا المتوسط في المدى (١.٥٠ وأقل من ٢.٢٥)، ونسبة تحقق هذه المواصفة تساوي (٥١.٦٧٪).

اختلفت المصادر المطبوعة والإلكترونية في التقويم التكويني بالدليل النسخة السعودية عنها في الدليل الأصل، فقد غابت المصادر المطبوعة مثل مراجعة وسط الفصل، ومراجعة الاختبارات القصيرة. كما أن التقويم الختامي لم يوفر اختبارات تراكمية، وغاب اختبار المنتصف من فقرة "البيانات الداعمة لصنع القرار" Data Driven Decision Making. كما يقدم الدليل الأصل مخطط لكل درس خياراً للتقويم التشخيصي من خلال فقرة التقويم التشخيصي، كما غاب التوجيه للمصادر الإضافية للاختبارات التشخيصية ضمن صفحة Leveled Lesson Resources، في حين ظهرت في الدليل الأصل مجدولة ضمن خيارات التقويم. وغابت توجيهات تنفيذ الاختبار للتقويم التكويني ضمن فقرة Test-Taking Tips لغياب هذا النوع من الاختبارات والذي يظهر في كل فصل من الدليل الأصل، كما غاب من خيارات التقويم التكويني الاختبارات القصيرة، واختبارات منتصف الفصل Mid-Chapter Check. كما غابت إرشادات المعلم للاستفادة من المهام المتضمنة في صفحة المراجعة Study Chapter Review من الدليل النسخة السعودية، في حين توفرت في كل فصل من الدليل الأصل. كذلك لم تتوفر مصادر وروابط إلكترونية تقدم خيارات للتقويم الختامي مثل عرض الاختبار Exam View، وكتيب معرفة مصادر الفصل Chapter Resource Masters، في حين تم التوجيه لها في مقدمة الدليل الأصل. ونظراً لخلو الدليل النسخة السعودية من الملاحق بشكل يماثل الدليل الأصل، فقد غابت الاختبارات المتنوعة في الصفحات الختامية للكتاب. وفيما يتعلق بالشواهد التي تعزز مهام التقويم الذاتي للطلاب فقد ظهرت البدائل الإلكترونية في الدليل النسخة السعودية ضمن اختبارات التهيئة من خلال رابط أعلى صفحة الاختبار بينما غابت من اختبارات منتصف الفصل واختبار الفصل. ففي الدليل الأصل يتضمن اختبار المنتصف توجيهاً لاستخدام المصادر الإلكترونية من أجل المراجعة، وكذلك اختبار الفصل،

ويوجه الدليل الأصل المعلم لتشجيع طلابه على اختبارات ذاتية عبر الموقع من خلال فقرة اختبر نفسك Self-Check Quiz في كل درس، في حين غاب ذلك عن الدليل النسخة السعودية واكتفى برابط وحيد لشركة العبيكان.

ويتضح كذلك من الجدول (٣) أن قيمة المتوسط الحسابي لمستوى تحقق المواصفة العاشرة "يشجع تطوير المعرفة الرياضية لدى الطالب باستخدام التقنية" تساوي م= ٠.٢٣ ، وع=٠.٠٤ ، وبذلك تكون درجة تحقق هذه المواصفة منخفضة جداً؛ حيث جاء هذا المتوسط في المدى ما بين (أقل من٠.٧٥)، ونسبة تحقق هذه المواصفة تساوي (٧.٦٧).

وتعزى هذه النتيجة إلى غياب جميع الفقرات التي تحقق المؤشرات من الدليل النسخة السعودية؛ كتوجيه المعلم للمصادر التقنية State-of-the-art Technology في صفحات التخطيط للنجاح Planning for Success ، بينما ظهرت في الدليل الأصل. وفي مخطط الفصل يشير إلى وجود قرص مرن يساعد المعلم في تحديد التدريبات المناسبة لجميع مستويات الطلاب في الصف الواحد ، وجدول توضيحي لتلك المستويات واحتياجاتها ، وغابت إرشادات المعلم لطريقة تفعيل الاختبارات التقويمية Exam View التي تتضمن وصفاً لما يحتويه البرنامج من خيارات تقنية غنية تدعم أهدافه، مثل الأقراص المرنة ، وأقراص العرض، وروابط بالشبكة العنكبوتية في صفحة Technology Solutions في مخطط الفصل، والتي ظهرت في كافة الفصول ضمن مخطط الفصل للدليل الأصل. كما غابت فقرة مصادر الإنترنت Internet Resources التي تحتوي على رابط Math Online يتضمن قائمة بأدوات الدراسة ، ومصادر الدروس، ومصادر الفصول، ومصادر إضافية أخرى مصنفة بما يناسب الطالب والمعلم وولي الأمر في مخطط الفصل، وهذه ظهرت في الدليل الأصل. ونظراً لغياب دروس التوسع من النسخة السعودية فقد غاب توجيه المعلم إلى تطبيقات إلكترونية في دروس التوسع Extendوالتي تتضمن تطبيقات المعرفة الرياضية كإنشاء الجداول الإلكترونية والرسوم بأنواعها أو تطبيق الحاسبات البيانية لتطوير المعرفة وغيرها.

الإجابة عن السؤال الثاني: ينص السؤال الثاني على **"ما مستوى تحقق المواصفات الفنية في دليل المعلم للرياضيات للصف الثالث الابتدائي في المملكة السعودية السعودية؟** للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل نتائج كل مواصفة في ضوء مؤشراتها ، ومن ثم تناول مستوى تحقق المواصفات وترتيبها .

يوضح الجدول (٤) المواصفات الفنية ومؤشراتها حيث جاء أعلى متوسط مؤشر م= ٣.٠٠، و ع= ٠.٠٠، ونسبة تحقق ١٠٠٪، وجاء أقل متوسط م= ١.٦٧، و ع= ٠.٠٠، ونسبة تحقق ٥٥.٦٧٪. كما توضح النتائج أن قيمة المتوسط الحسابي لمستوى تحقق المواصفة الأولى من المواصفات الفنية "يتسق الشكل الخارجي للدليل من حيث جودة الأغلفة" تساوي م= ٢.٤٤، وع= ٠.٠٠ وهذا يعني اتفاق المحليين الأربعة على نفس التحليل مما يعطي مصداقية أكبر للنتائج ، وبذلك تكون درجة تحقق هذه المواصفة مرتفعة؛ حيث جاء هذا المتوسط في المدى بين (٢.٢٥ -٣)، ونسبة تحقق هذه المواصفة تساوي (٨١.٣٣٪).

وبالرغم من تحقق العديد من المؤشرات وشواهدها بدرجة مرتفعة أي أن المواصفة الفنية متحققة تقريبا، إلا أن هناك عدد من المؤشرات لهذه المواصفة جاء بدرجة متوسطة. فطريقة تثبيت الورق قد يسهل تمزقها مع الاستعمال المتكرر، كما أن نوع الورق مصنوع من مادة يسهل تمزقها، بالإضافة إلى أن الدليل لا يتسم بالمرونة أثناء فتحة وإغلاقه وتغليف الدليل بالسلك البلاستيكي غير مناسب للاستعمال المتكرر.

كما يتضح من الجدول (٤) أن قيمة المتوسط الحسابي لمستوى تحقق المواصفة الثانية من المواصفات الفنية "تتسق مكونات الدليل وعناصره من حيث التصميم والإخراج" تساوي م= ٢.٨٤، و ع= ٠.٠١، وبذلك تكون درجة تحقق هذه المواصفة مرتفعة؛ حيث جاء هذا المتوسط في المدى ما بين (٢.٢٥ -٣)، ونسبة تحقق هذه المواصفة تساوي (٩٤.٦٧٪).

جدول (4) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمؤشرات المواصفات الفنية لدليل المعلم للصف الثالث ابتدائي

م	المواصفات الفنية	المؤشرات	المتوسطات والانحرافات للمؤشرات	النسبة المئوية لتحقق المؤشر	المتوسطات والانحرافات للمواصفات
١	يتسق الشكل الخارجي للدليل من حيث جودة الأغلفة	تعبر الأغلفة عن المحتوى العلمي لدليل المعلم والصف.	٣.٠٠(٠.٠٠)	%١٠٠	٢.٤٤(٠.٠٠)
		ترتبط الأغلفة الداخلية بالأغلفة الخارجية في التصميم والألوان.	٢.٧٥(٠.٠٠)	٪٩١.٦٧	
		تتسم نوعية الورق بالجودة.	٢.٠٠(٠.٠٠)	%٦٦.٦٧	
		يتميز الدليل بسهولة استعماله	٢.٠٠(٠.٠٠)	٪٦٦.٦٧	

م	المواصفات الفنية	المؤشرات	المتوسطات والانحرافات للمؤشرات	النسبة المئوية لتحقق المؤشر	المتوسطات والانحرافات للمواصفات
٢	تتسق مكونات الدليل وعناصره من حيث التصميم والإخراج	يتسم الدليل بجودة الطباعة.	٣.٠٠(٠.٠٠)	١٠٠٪	٢.٨٤(٠.٠١)
		تتوفر فهارس تعكس محتويات الدليل والتمايز بينها.	١.٧١(٠.٠٨)	٥٧%	
		تظهر العناوين الرئيسة والفرعية بألوان وأحرف مميزة وثابتة في جميع أجزاء الدليل.	٣.٠٠(٠.٠٠)	١٠٠٪	
		يظهر الثبات والاستمرارية في الهوامش والفراغات العمودية وبين الأسطر.	٣.٠٠(٠.٠٠)	١٠٠٪	
		يتضح الثبات والاستمرارية في تصميم صفحات الدليل وفق نوع المحتوى.	٣.٠٠(٠.٠٠)	١٠٠٪	
		يتوفر عنصر الجذب والتشويق في الأشكال.	٣.٠٠(٠.٠٠)	١٠٠٪	
		تتسم الأشكال بجودة الإخراج.	٣.٠٠(٠.٠٠)	١٠٠٪	
		يوظف الأشكال بطريقة علمية في المحتوى.	٣.٠٠(٠.٠٠)	١٠٠٪	
٣	يتسق الترميز وعلامات الترقيم في الدليل	تتسم الرموز بالوضوح ولها دلالة علمية ومتسقة في جميع أجزاء الدليل.	٢.٨٠(٠.٠٠)	٩٣.٣٣%	٢.٢٤(٠.٠٠)
		ترقم صفحات الدليل بطريقة متسقة في جميع أجزائه.	١.٦٧(٠.٠٠)	٥٥.٦٧%	

وجاء أحد المؤشرات في هذه المواصفة بمستوى متوسط حيث لم تظهر ألوان التقويم باللون الأخضر كما في الدليل الأصل وإنما اعتمد على اللونين الأخضر لتقويم الفصل، والأزرق للاختبار التراكمي، فيما غابت بقية صفحات التقويم. كما لم يتوفر فهرس Contents مفصل خصصت فيه صفحة لكل فصل داخل الدليل يتضمن محتويات الفصل

من حيث الدروس وأنواعها، بينما ضمنت الفصول في صفحتي فهرس، دون تخصيص صفحة لكل فصل على حدة كما في الدليل الأصل. كما اكتفت النسخة السعودية بفهرس للفصول بشكل عام ولم يتم تضمين النقاط المحورية، وتدريبات مهارات التفكير العليا، وصور متعددة للتعلم اللاحق، واليدويات، كما في النسخة الأصل.

وبالنظر إلى المواصفة الفنية الثالثة "يتسق الترميز وعلامات الترقيم في الدليل" جاء المتوسط الحسابي تساوي م= ٢.٢٤، و ع = ٠.٠٠، وبذلك تكون درجة تحقق هذه المواصفة متوسطة؛ حيث جاء هذا المتوسط في المدى بين (١.٥ -٢.٢٥)، ونسبة تحقق هذه المواصفة تساوي (٧٤.٦٧٪).

ومع وجود عدد من الشواهد للمؤشرات تدل على توفر الفقرات في النسخة السعودية إلا أن بعض الشواهد لم تظهر حيث لم ترقم صفحات المقدمات بطريقة متسقة لتأخذ الأرقام المتسلسلة وحرفا هجائيا ليكون مستقلاً عن بقية الفصول. كما أنه لم يقدم تعريفاً للرموز المستخدمة في كل فصل على غرار الدليل الأصل، إذ نجدها ضمن إطار أسفل مخطط الفصل، ولم يظهر ترقيم صفحات الملاحق بشكل يماثل الدليل الأصل لعدم توفر الملاحق في النسخة السعودية من الدليل.

ملخص النتائج:

يتضح من النتائج السابقة أن الاتساق بين دليل معلم الرياضيات النسخة السعودية ودليل المعلم النسخة الأصل للصف الثالث الابتدائي في المواصفات التربوية جاء بدرجة متوسطة. وهذا المستوى من الاتساق لا يحقق مفهوم الالتزام والتوافق الذي جاء في تعريف الاتساق. وبالتالي على الجهة المعنية بالتعريب والمواءمة بذل المزيد من الجهود لتضمين النسخة السعودية ما فقد من موضوعات ذات أهمية بالغة كما هي النسخة الأصل. في المقابل تشير النتائج إلى أن المواصفات الفنية للدليل النسخة السعودية تماثل الواصفات الفنية في النسخة الأصل، مع وجود بعض الملاحظات التي يمكن تلافيها في الطباعة والتغليف وغيره.

التوصيات:

من خلال نتائج الدراسة فقد ظهر عدد من التوصيات من أهمها:

- إثراء دليل المعلم بالملاحق المتوفرة في نهاية كتاب الطالب ضمن دليل الطالب Student Handbook، وهي: بنك المفاهيم والمهارات Bank concepts and Skills، و الاختبارات المعيارية Standardized Tests.
- توفير البدائل الإلكترونية Technology Solutions التي ترشد المعلم للوصول إلى جميع احتياجات أو متطلبات تعلم طلاب الصف وتضمينها ضمن مخطط الفصل على غرار السلسلة الأصل.
- المحافظة على بنية الفصل كما في النسخة الأصل من الدليل، بإضافة اختبار المنتصف Mid-Chapter، والاختبارات التراكمية Practice Test، ودروس التوسع المحذوفة، وإضافة دليل الدراسة والمراجعة Study Guide and Review الذي يقدم ملخصاً للمحتوى الرياضي، منمطاً بنمطية واضحة ومحددة وفق التسلسل النمطي للدروس داخل الفصل، ويختتم به كل فصل.
- توجيه المعلم إلى مواضع النقاط المحورية للصف الثالث الابتدائي بشكل واضح في الفهارس، وفي مخطط الفصل، وفي مخطط الدرس بوضع رموز هذه النقاط عند كل محتوى يحققها، وإلى كيفية الاستفادة من أسئلة صفحة TREASURE hunt في مقدمات كتاب الطالب لمساعدته في تحديد مكان النقاط المحورية داخل المحتوى.
- إضافة فقرة تهيئة بيئة تعليمية ناجحة توجه المعلم إلى كيفية تهيئة الفصول التفاعلية Interactive Classroom، والاستفادة من القرص المرن الذي يحتوي عروضا حاسوبية لتدريبات فصلية.
- تعديل التصميم الفني للفهرس ليكون أكثر تفصيلاً ويعكس مكونات ومحتوى الدليل.
- استكمال تضمين صفحات المقدمات والملاحق في دليل المعلم والفقرات التي تعين الطالب والمعلم على فهم وتنفذ المحتوى العلمي.
- تعديل المواصفات الفنية لغلاف الدليل بما يضمن زيادة سمكه وعدم تمزقه.

مقترحات لبحوث مستقبلية:

في ضوء نتائج الدراسة تتضح الحاجة إلى دراسات أخرى مثل:

١. إجراء دراسات تحليلية لمواد المنهج الأخرى ككتب التمارين، ومصفوفة المدى والتتابع والمواد التعليمية المساندة وغيرها، لبحث مدى التزام هذه المنتجات بجوانب القوة في السلاسل الأصلية.

٢. رصد ممارسات معلمي الرياضيات في تنفيذ المرتكزات التي تقوم عليها السلسلة.

٣. إجراء دراسات مماثلة للصفوف الدراسية التي تكون على أطراف حلقات الصفوف لدراسة الفاقد التعليمي وكيفية تمت معالجته.

شكر وتقدير:

يتقدم الباحثون بالشكر والتقدير لوزارة التعليم ومركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات بجامعة الملك سعود حيث أن هذا البحث جزء من "الدراسة التقويمية لمشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية"، والتي نفذها مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات، بجامعة الملك سعود بتمويل من وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية.

المراجع العربية:

وزارة التربية والتعليم (١٤٣١). *اعتماد خطة المشروع الشامل لتطوير المناهج وخطة مدارس تحفيظ القرآن الكريم، للمدارس الابتدائية والمتوسطة*. الرياض: الإدارة العامة للمناهج.

وزارة التربية والتعليم (١٤٣٤). *كتاب الطالب للرياضيات الصف الثالث الابتدائي الفصل الدراسي الأول، والثاني*. الرياض: شركة العبيكان للأبحاث والتطوير.

وزارة التربية والتعليم (١٤٣٤). *دليل المعلم للرياضيات الصف الثالث الابتدائي الفصل الدراسي الأول، والثاني*. الرياض: شركة العبيكان للأبحاث والتطوير.

الهاشمي، عبدالرحمن؛ عطية، محسن (٢٠١١). *تحليل مضمون المناهج المدرسية*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

Anderson, L. W. (2002). Curricular alignment: A re-examination. *Theory into Practice, 41*(4), 255-260.

Apthorp, H. S., Bodrova, E., Dean, C.B., & Florian, J. E. (2001). *Noteworthy perspectives: Teaching to the core—Reading, writing, and mathematics. Aurora, CO: Mid-continent Research, for Education and Learning (McREL).* Available at (10/2011) from http://www.mcrel.org/topics/ products/59.

Bennett, S. (2005). *An investigation into curriculum alignment in building construction curricula*. Unpublished Master dissertation, University of Pretoria.

Clements, D.H. (2007). Curriculum research: Toward a framework for research based curricula. *Journal for Research in Mathematics Education, 38*(1), 35–70.

Ceretkova, S., Sedivy, O., Molnar, J., & Petr, D. (2008). The Role and assessment of textbooks in mathematics education. Journal of Problems of Education in the 21st Century. Curriculum Institute Team. *Mathematics Textbook Reviwes*. USA: Diocese of Lansing.

Devi, N. (2009). *Understanding the qualitative and quantitative methods in the context of content analysis*. Paper presented at the conference of Qualitative and Quantitative Methods in Libraries, Chania Crete Greece

George, A. (2009). Quantitative and qualitative approaches to content analysis. In K. Krippendorff and M. A. Bock (Eds.). The content analysis reader: 144-155.

Glatthorn, A. (1999). Curriculum alignment revisited. *Journal of Curriculum and Supervision*, *15*(1), 26–34.

Glencoe Mathematics (2011). *Research-Based Strategies used to Develop Mathematics with Understanding the NCTM Principles and Standards for School Mathematics.* Glencoe White Paper.

Glencoe McGraw-Hill (2010). *Pathway to Success. Glencoe Mathematics 1-8 cope and Sequence* . USA: McGraw-Hill Education.

Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, *15*(9), 1276 –1288.

Kulm, G., Morris, K., & Grier, L. 2000. *Project 2061 Appendix C Methodology*, Accessed from: http://www.project2061.org. Nov. 2012.

McGraw-Hill Education (2009). *Math connects. Grade 3. Teacher Edition*, 1(2). U.S.A: McGraw-Hill

National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (2006). *Curriculum focal points for prekindergarten through grade 8 mathematics*. Reston, VA: NCTM.

National Council of Teachers of Mathematics (2000*). Principles and standards for school mathematics.* Reston, VA: NCTM

Mauch, E., & McDermott, K. (2007). *Mathematics and Computer Education; 41*(2) ProQuest Central: p127.

Roach, A., Niebling, B. & Kurz, A. (2008). Evaluating the alignment among curriculum, instruction, and assessments: Implications and applications for research and practice. *Psychol. Schools, 45,* 158–176

Shield, M. (2005). *Building a methodology for the comparison and evaluation ofmiddle-years mathematics textbooks*. In Clarkson et al., (Eds). Proceedings Building Connections: Research, Theory and Practice. Mathematics Education Research Group of Australasia Inc. 28th Annual Conference.2, 680-687.Melbourne.

Webb, N. (1999). *Alignment of science and mathematics standards and assessments in four states.* Unpublished manuscript.(ERIC) Document Service No. ED440852).

Wraga, W. G. (1999). The Educational and Political Implications of Curriculum Alignment and Standards-Based Reform. *Journal of curriculum and Supervision*, *15*(1), 4-25.

An Alignment of Educational and Technical Specifications of The Mathematics Teacher Guide for 3rd Grade

Dr. Nwal Alrajeh Dr. Haya AlOmrani
Dr. Misfer AlSalouli Siham AlShalan
Dr. Fahad Alshaya

Abstract

The aim of this study was to determine the level of alignment for mathematics teacher guide for grade 3 with the corresponding teacher guide produced by McGraw-Hill. Content analysis tool was designed to include educational and technical specifications, and indicators extracted from the McGraw-Hill series and related literature. After validity and reliability of the tool checked, a team of four researchers was trained to analyze the teacher guide. Findings showed that the level of alignment was moderate in terms of educational specifications, while the level of alignment was high for the technical specifications. The study offered recommendations in order to increase the level of alignment in teacher guides with the reference to areas that require improvements.

Keywords: Curriculum Alignment, Educational Specification, Technical Specification, Teacher Guide

Efficacy of Learning Cycle 5e Strategy and Dimensions of Learning Model in The Improvement of Scientific Inquiry Skills Among Female Students of The Credit Hours Secondary Education in Biology1

Dr. Tahani Abdurhaman Ali Almuzaini

Abstract

This study aimed to investigate the effectiveness of Learning Cycle 5E strategy and Dimensions of Learning Model in the development of scientific inquiry skills among Female students of the secondary education system courses in biology1.

The experimental method was used. A quasi-experimental design involving three groups, two experimental and a control group with a pre/post- test was applied. Sixty- seven Junior female students participated in the study. Participants were enrolled in the credit hour secondary school system for the academic year 2015-2016. An investigater prepared test was used to measure students' scientific inquiry skills.

Findings revealed significant statistical differences between the post test overall average scores of the first experimental group and the control group and in including differences in all scientific inquiry skills. Findings concerning the second experimental group revealed significant statistical differences between the post test overall average scores of the control group in scientific inquiry skills. Significant statistical differences were also found between the average scores of the control group and the second experimental group in the scientific inquiry skills (modifxing variables, giving difinitions, Classifying items).

Keywords: Learning Cycle 5E strategy, Dimensions of Learning Model, Scientific inquiry skills.

Learning Outcomes of Laboratory Work in Science Faculty in Respect of National Qualifications Framework for Higher Education in Saudi Arabia

Dr. Maen Qasem Mohammad Alshiyab

Abstract

This Research aimed to investigate the learning outcomes of laboratory work in the Science Faculty in light of national qualifications framework for higher education, as commonly discussed in the science education literature. In order to achieving the object of this research, its methodology consisted of three levels. First level, identification and classification of the learning outcomes in laboratory work in the light of learning domains through utalizating research tool (questionnaire) based on the national qualifications framework for higher education. Second level, determining the validity and reliability of the research tool by using transaction Gronbach α to insure that it has good validity, reliability, and adaptability to different environments. Third level, conducing a pilot test. The research tool was applied to (42) students of the Faculty of science at Yanbu branch during the first semester of the academic year (1436-1437 HJ). After conducting the aim of this study, the research tool had achived the intended that investigating the learning outcomes of laboratory work that identified in the of national qualifications framework for higher education. The research recommendations were: conducting similar studies in different environments, using larger sample, taking into account all possible learning outcomes that laboratory work may includ, such as the impact of specialization and academic level and gender.

Keywords: learning outcomes, laboratory work, accreditation.

Assessing of The Reality of The Practice of Sports Activities in Saudi Universities and The Procedures to be Improved from The Point of View of Students and Faculty Members (Shaqra University Example)

Dr. Sultan Nasser Saud Alarifi

Abstract

The study aims to identify the reality of the practice of sports activities in Shaqra University and the procedures to be improved from the point of view of students and faculty members. The study sample consisted of (216) faculty member, in addition to (1440) students; To achieve this goal, the researcher developed a questionnaire of two axes: the first axis measures the reality of practice sports activities in Saudi universities from the point of view of students and faculty members and it consists of (35) items, while the second axis measures the procedures of improvement of practicing sports activities from the point of view of students and faculty members, it consists of (23) items.

The results showed that the reality of the practice of sports activities at Shaqra University from the point of view of students and faculty members was low, and the results showed that the estimates of students and faculty members of the procedures to improve the practice of sports activities .

The results also showed no difference between the views of students and faculty members, about the reality of practicing sports activities. In addition to that there is no difference between the views of the faculty members and students, about improving sports activities actions.

In light of the results of the study, the study recommended that there is a necessity to activate the community partnership in all sports activities , and to make record of each athlete student , and the provision of hardware and stadiums and sports facilities that meet the needs of students.

Keywords: practice, sports activities, students, faculty members, university.

Focus on the theoretical side in most of the courses and the neglect of the practical aspects, and the weakness of some of the courses, especially on the side of the development of students' skills, in addition to the lack of coordination between universities and their employee, along with the presence of disciplines university say they are needed in the Saudi labor market.

3. that the most important methods proposed to enhance the universities role in supporting the development of Saudi Arabia are:
Prepare research roadmap proposed research priorities in the theme of development and provide faculty and graduate students, and the adoption of a scientific project to translate a group of foreign books excellence in the subject of development diverse Bzwayah, in addition to a comprehensive review of all the diplomas offered by the university and the verification of compliance with the needs of the Saudi labor market, to and the adoption of a program for a group of high-quality training courses which contribute to give students the necessary labor market basic skills.

Keywords: higher education, development, university programs

The Role of Universities in Supporting Development in Saudi Arabia: and its Obstacles and Methods Developed A Field Study in The City of Riyadh

Dr. Saleh Yahya Al Harbi

Abstract

This study aimed at detecting assumed the role to be played by universities in supporting development in Saudi Arabia, and in the light of the three university functions: teaching, community service, and scientific research, including help in the elucidation of the multi-faceted, and try to clarify and highlighted, in addition to disclosure all the constraints that limit the universities role in the service of development, and the proposed methods to develop that role.

And The study population consisted of all the teaching staff at the Department of Foundations of Education faculty members at the University of Imam Muhammad bin Saud Islamic University in educational policies at King Saud University Department during the first semester of the academic year 1436- 1437 e.
The study used the descriptive approach, The (resolution) is a tool to her, and come to the set of results, notably

1. that the most important roles of universities in supporting the development of Saudi Arabia in the light of its functions are:
Reformulate goals current curriculum in line with the renewable development needs, teach new college decisions are compatible with the requirements of development, providing training programs that contribute to the development of students and staff skills, the expansion of the launch of specialized diplomas that are in line with the Saudi labor market needs, the adoption of university studies and projects research dealing with development issues.

2. The most important obstacles that limit the universities do their part in supporting the development of Saudi Arabia are:

An Analytical Study of the Appropriateness of Life Skills in the Sixth Grade Family Education's Course with Document Family Education Curriculum in Saudi Arabia

Nouf Abdulaziz Abdullah Almohsen

Abstract

The aim of this Study was to investigate the suitability of life skills included in 6th grade family education's course with the document of family education curriculum issued by Ministry of Education in Saudi Arabia. This document consisted of three domains, namely: Cognitive, Affective, Psychomotor. A descriptive method (content analysis) was conducted via designing content analysis tool. Population of the study included all subjects in 6th grade family education's course. Generally, results of the study revealed that cognitive life skills were the highest, and the affective life skills took the second place, where the least was psychomotor life skills. Additionally, the study posted some recommendations, such as reconsidering disruption of percentages for these three domains in 6th grade family education's course in line with the document of family education curriculum, concentrating more on psychomotor life skills.

Keywords: life skills, document of family education curriculum, family education's course.

Content Analysis of 21st Century Skills in Developed Science Course for Intermediate Schools in Saudi Arabia

Dr. Nisreen Sabhi

Abstract

The study aimed to identify the extent of the 21st century skills included in the developed science course for the first intermediate level in Saudi Arabia. To achieve this goal, the researcher used a descriptive and analytical approach that has been applied through the analysis tool which was modified by the researcher. The tool contained seven dimensions, which are:critical thinking-problem solving, innovation-creativity, cooperation-team work, leadership, understanding multi cultures, information technology-communication culture, and professionalism-self-learning. The sample of the study represented six developed science books for the first intermediate level for the two semesters of 1436-1437 Hijri. To analysis the data the researcher used: frequencies, percentage, and means. For the validity, Hampelton equation was applied (Hampelton. 1979). To calculate the stability, the re-test method (test – retest) and coefficient (alpha Cronbach) was applied. The findings of the study showed that the developed science course included a low 21st century skills with a percentage of 22.86% whereas the courses included 0% of life skills. The researcher recommended the importance of reconsidering developed science course for the intermediate level to include the 21st century skills in a way to achieve the principle of continuity and integration which prepares an individual for the developments and changes.

Keywords: 21st Century skills - Content analysis – Developed Science Course – Intermediate School

Kingdom of Saudi Arabia
Ministry of Education
Prince Sattam bin Abdulaziz University

Journal of Educational Sciences

Peer Reviewed Journal

Vol. I No. I
April 2016
ISBN 0000-0000
URL: http://jes.psau.edu.sa