تطوير برنامج التربية العملية بعمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد في ضوء أسلوب التدريس المصغر

أ. د. أحمد بن محمد سعد الحسين
قسم المناهج وطرق التدريس - كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تطوير برنامج التربية العملية بعمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد في ضوء أسلوب التدريس المصغر

أ. د. أحمد بن محمد سعد الحسين
قسم المناهج وطرق التدريس - كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى تطوير برنامج التربية العملية في عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد في ضوء أسلوب التدريس المصغر، من خلال التعرف على واقع البرنامج والفروق في وجهات النظر ثم تقديم تصور مقترح لذلك، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المسجلين في برنامج التربية العملية في الفصل الدراسي الثاني ١٤٣٤/١٤٣٥هـ، والبالغ عددهم (٨١٤)، وجميع مشرفي التربية العملية الجامعيين والبالغ عددهم (٧٢) مشرفاً، وكانت عينة الدراسة مكونة من (١٦٨) طالباً وطالبة، و(٣٢) مشرفاً.

وقد بينت أبرز نتائج الدراسة أن واقع البرنامج جاء بدرجة كبيرة جداً وبمتوسط (٤.٥) وهو يمثل واقع مناسب للعينة، وقد تفاوتت متوسطات درجات الواقع مابين (٤.٣٦) إلى (٤.٧٦) وهي درجات مرتفعة، حيث جاء محور مشرف التربية العملية الجامعي في الرتبة الأولى بمتوسط يساوي (٤.٧٦) وهو ما يدل على ارتفاع تقدير عينة الدراسة على محور آليات تدريب البرنامج بدرجة كبيرة جدا، في حين حل بالرتبة الثانية محور الأهداف بمتوسط (٤.٥٧)، وحل بالرتبة الثالثة محور الأنشطة والوسائل المساعدة بمتوسط (٤.٤٩)، كما أوضحت النتائج انه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في كل من المحاور التالية: الأهداف، وبيئة التعلم، ومشرفي التربية العملية، والأنشطة والوسائل المساعدة، أما محور المحتوى فقد أثبتت النتائج انه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المشرفين حيث كان المستوى العام لتقييمهم للمحتوى أعلى من الطلبة.

الكلمات المفتاحية: تطوير، برنامج، التربية العملية، مشرف التربية العملية، عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، أسلوب، التدريس المصغر.

١/ المدخل إلى الدراسة

١/١ توطئة

تصنع التربية بمفهومها الواسع والمتكامل أبرز معالم المجتمعات المتحضرة من خلال ماتطرحة من نظريات ونماذج ورؤى وأفكار وما تقوم به من حراك وفق منظومة تعليمية تعلمية تشكل فكر هذا المجتمع وأساس تقدمه. ولكل منظومة قواعد وأركان تقوم عليها وتتأطر في ظلالها وتحقق أهدافها، وقد وصف المعلّم بأنه أحد "أهم أركانها وعمودها الأول والمؤثر في فاعليتها؛ رغم تعدد العوامل التي تؤثّر في فاعليّة العمليّة التعليميّة التعلمية" (عدس، ١٩٩٦م: ١٣)، وهو ما أشار إلية (Roth & Swail, 2000:5) في أن "جودة المعلم أكبر مؤثر على التعليم".

وكون المعلم هو من يتولى التعليم في المؤسّسة التعليميّة ـ حكوميّة كانت أو خاصّة ـ وهو المسؤول عن الإشراف على العمليّة التعليميّة التعلميّة داخل الصف، يضاعف الجهد والعبء الملقى على عاتقة مما يتطلب إعداداً متكاملاً يتحقق في المجالات الأكاديمية المعرفية والثقافية والنفسية، والخبرات والمهارات التربوية والتدريسية.

إن كلّ الجهود والإمكانيات التي تبذل تصبح ضعيفة القيمة أو ضائعة أو ذات فاعلية أقل في وجود معلمين أقل كفاءة وأضعف إعداداً وتأهيلاً؛ وهذا يعزز عملية إعداد المعلّم ويعطيه الأهمية الكبرى في سلم الأولويات التطويرية، ومن يتتبع دول العالم ذات الترتيب المتقدم تعليماً يجد في أدبياتها التركيز على دور المعلم وأهمية جودة برامج إعداده، وحسن تهيئته لمهنة

التعليم تلك المهنة التي وصف بها الأنبياء والرسل عليهم صلوات الله وسلامه.

وقد أكدت منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة اليونسكو Unesco في أكثر من مؤتمر ولقاء عالمي على أهمية اعتبار عملية إعداد المعلّم ضمن "القضايا الاستراتيجية والحساسة لمواجهة أزمة التعليم في عالمنا المعاصر، ذلك أن الأبنية المدرسيّة والتجهيزات والمرافق والكتب والوسائل التعليمية، على أهميتها وآثارها المختلفة في العمل التربوي، تبقى محدودة الفائدة إذا لم يتوافر المعلّم الكفء" (الأحمد، ٢٠٠٥م: ١٩)، وهو ما أكدته اللجنة الدولية للتربية من أجل القرن الحادي والعشرين في توصياتها، وكذلك ما أكده كل من (الشرعي ٢٠٠٩م، وتاسكن Taskin ٢٠٠٦م، وبيك Beck ٢٠٠٢م، و جرف وسترودلر Grove & Strudler ٢٠٠١م، حسان ١٩٩٢م) في دراساتهم المعمقة حول ذلك.

وهو ما أكده التقرير الشهير (أمّة في خطر) المقدم من اللجنة القومية الأمريكية والذي ركز في ثناياه على أهمية دور المعلّمين في تجاوز هذا الخطر، وأنّه ينبغي على المعلمين المشاركة في صنع مستقبل الولايات المتحدة الأمريكية، وكذلك كان تقرير (ملامسة المستقبل) (١٩٩٩م)، وهو التقرير المقدم من عدد من رؤساء الجامعات والمتخصّصين في التربية بالولايات المتحدة الأمريكية، والذي خلص في نتائجه إلى التأكيد على أهمية تغيير الوسائل والأساليب والاستراتيجيات التي نعدّ بها ونؤهل المعلّمين، وانتقد بشكل واضح وضع كليّات التربية في الجامعات الرئيسة في أمريكا لما تفرزه من

معلّمين لم يتلقوا مقرّرات علميّة متينة، الأمر الذي يتطلّب ضرورة إعادة النظر في برامج إعداد المعلّم (الكندري، ٢٠٠٢م: ١٤).

وقد عنيت الجامعات عامة والكليات التربوية خاصة ببرامج إعداد المعلم لتواكب مستجدات العلم وتسارعه التقني والاتصالي، وكانت عاملاً مساعداً في إيجاد معلمين على درجة عالية وكبيرة من الكفاءة والإعداد، إلا أن القصور سمه من سمات البشر، لذا لا يجب الوقوف إلى ما يتم الوصول إليه، بل ينبغي المسارعة في عمليات التطوير والتحسين والتمهين من خلال آليات التقويم المستمر. إن البرامج التعليمية ومحتوياتها التي تقدم للمتعلم أثناء فترة التعليم على مختلف مستوياته تعتبر من أهم الأمور التي تساعده على الحصول على تعليم ومهارات واتجاهات ذات جودة عالية وخبرات متنوعة، لذلك فإن ضمان حصوله على جودة تعليمية عالية في أي مؤسسة تعليمية يجعل من خريجي المؤسسة التعليمية أشخاصًا أكفاء قادرون على مواجهة تحديات العولمة ومتطلبات سوق العمل في مختلف المجالات مما ينعكس إيجاباً على سمعة الجامعة وخريجيها بل وعلى مستوى التعليم في البلد التي تتواجد فيه تلك المؤسسات.

إن قيام المؤسسات التعليمية بالتقويم المستمر للبرامج التدريبية والتعليمية ومدى فائدتها المنعكسة على المتعلمين، ومساعدتهم أيضا على تطبيق ما تعلموه نظريا بشكل عملي يعتبر أولوية لتطوير قدراتهم وجعلهم على درجة من الكفاءة لفهم آليات واحتياجات العمل من خلال الممارسات العملية، "وهو طريق لرفع جودة مخرجاتها بشكل أكبر وعامل مساعد على معالجة

مشكلاتها وإيجاد الحلول المناسبة لها وتقييم نجاحاتها" (الزكري والمرابط، ٢٠١٤م: ٢١).

ومن خلال تتبع أدبيات إعداد المعلم ومساراته المختلفة، وجد الباحث تأكيدات علمية على أهمية التعرف على تصورات الطلبة المعلمين قبل الالتحاق بالخدمة كدراسات سانجر و أوسجوثرب ٢٠١١م Sanger & Osguthorpe والموسوي ٢٠١١م، وكذلك على وجود قصور في عمليات الإعداد وبطء في التحسين والتطوير كدراسات كل من: (سارة الخنيزان ١٤٣٦هـ، وحنان عياد ٢٠١٣م، ويوكار Ucar ٢٠١٢م، ونبيلة الكثيري ١٤٣٢هـ، أبوشندي وآخرون ٢٠٠٩م، وشاهين ٢٠٠٧م، والتل ٢٠٠٣م) والتي أكدت في مجملها على ضعف المادة العلمية وأساليب التدريب المستخدمة، وكثرة مسؤوليات الطلبة المعلمين، وكثرة عدد الطلبة في الصف، وعدم وصول التغذية الراجعة بشكل صحيح وواضح للطلبة من زملائهم والمشرفين الجامعيين، وما أكدت عليه (Morehead & Lyman &Foyle, 2009) من أنه لابد من وجود خطة لتحسين برنامج التربية العملية لمساعدة الطلبة على اكتساب المهارات اللازمة، وما توصل له (Harris & Sass, 2006) من أنه كلما كان التدريب أفضل زادت خبرات وقدرات الطلبة المعلمين.

ومن خلال تتبع الباحث لتجارب عدد من الدول المتقدمة أمثال: الولايات المتحدة وفرنسا ونيوزلندا وكندا والبرازيل والتي وجد خلالها تركيزاً في تطوير برامج التربية العملية (المنوفي، ١٤١٤م) وكذلك ما تقوم به بعض الجامعات العريقة كجامعات كامبريدج وطوكيو وزيورخ وسنغافورة وأمستردام وعين شمس والسلطان قابوس في مجال التدريب الطلابي

(النصار، ٢٠١٠م) ؛ وجد أن التركيز في برامج التربية العملية يكون على أسلوب التدريس المصغر كأحد الوسائل الفعالة لإعداد يحقق الأهداف والفاعلية والجودة المرجوة، وحيث إن وزارة التعليم قد قررت بعد التنسيق مع وزارة الخدمة المدنية على قبول طلبة التعليم عن بعد كمعلمين في التعليم العام، مما ضاعف الحرص على جودة هذا البرنامج، وكونه من البرامج التربية العملية الحديثة نسبياً في التطبيق، والتي لم يسبق أن تم لها أي دراسة تتبعيه أو تقويمية أو تطويريه، وجد الباحث مبرراً لإعداد هذه الدراسة.

٢/١ أسئلة الدراسة

تأسيساً على ما سبق فإن هذه الدراسة تسعى إلى تطوير برنامج التربية العملية بعمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما واقع برنامج التربية العملية في عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد من وجهة نظر طلبة ومشرفي التربية العملية الجامعيين في عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر طلبة ومشرفي التربية العملية الجامعيين تجاه برنامج التربية العملية بعمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد؟

٣. ما التصور المقترح لتطوير برنامج التربية العملية بعمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد في ضوء أسلوب التدريس المصغر؟

٣/١ أهداف الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. التعرف على أسلوب التدريس المصغر.

٢. التعرف على واقع برنامج التربية العملية بعمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد.

٣. تطوير برنامج التربية العملية بعمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد في ضوء أسلوب التدريس المصغر.

٤. تقديم تصور مقترح لتطوير برنامج التربية العملية بعمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد في ضوء أسلوب التدريس المصغر.

٤/١ أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من اسهامها في:

١. كشف واقع برنامج التربية العملية المقدم لطلبة عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد.

٢. بيان أهمية الدراسات التطويرية للبرامج التدريبية التي تقدم في الجامعة، وخصوصاً برامج إعداد المعلمين.

٣. بيان أهمية التربية العملية لطلبة عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، كونها المقرر الوحيد الذي يتم فيه اللقاء بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس مشرفي التربية العملية الجامعيين، وقياس التحصيل العلمي المباشر.

٤. مواكبتها للاتجاهات الحديثة للجودة التي ينتج عنها تحسن مستمر في مستويات أداء الطلبة والخريجين من هذا البرنامج، وبالتالي يساعد على رفع الكفاءة التحصيلية وتحسين المخرجات.

٥. التأكيد على أهمية التوجه العالمي نحو أسلوب التدريس المصغر.

٦. ما تقدمه من تصور مقترح يساهم في تطوير برنامج التربية العملية بالعمادة بشكل فعال يجمع بين الجانب النظري والجانب العملي.

٥/١ حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على تطوير برنامج التربية العملية في عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد في ضوء أسلوب التدريس المصغر، من خلال التعرف على واقع البرنامج المقدم، والفروق في وجهات النظر لدى طلبة (طلاب وطالبات) العمادة في تخصصات الشريعة وأصول الدين والدعوة واللغة العربية، في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٤/١٤٣٥هـ، وهي جميع التخصصات التي فيها تدريب عملي مباشر للبرنامج.

٦/١ مصطلحات الدراسة

١/٦/١ : التطوير: "عملية تهدف إلى الوصول بالشيء المطور إلى أحسن صورة حتى يؤدي الغرض المطلوب منه بكفاءة تامة، ويحقق كل الأهداف المنشودة "(الوكيل، ١٩٩٩م: ٧٢). ويعرفه الباحث في هذه الدراسة تعريفا إجرائياً بأنه: التحسين المبني على دراسة الواقع للوصول إلى الأهداف والمخرجات المرجوة.

٢/٦/١ : البرنامج: "مخطط عام يوضع في وقت سابق على عمليتي التعليم والتدريس في مرحلة من مراحل التعليم ويلخص الإجراءات والموضوعات التي تنظمها المدرسة خلال مدة معينة، قد تكون شهراً أو ستة أشهر، أو سنة، كما يتضمن الخبرات التعليمية، التي يجب أن يكتسبها المتعلم مترتبة ترتيبا يتماشى مع سنوات نموهم وحاجتهم ومطالبهم الخاصة" (اللقاني

والجمل، ٢٠٠٣م: ٧٤). ويعرفه الباحث في هذه الدراسة تعريفا إجرائياً بأنه: مجموع الخبرات والمهارات التي صممت لغرض التدريب والتعلم في المواقف التدريسية بأسلوب التدريس المصغر، وفق عدد من الوحدات التدريبية محتوية الأهداف والمحتوى والأنشطة ومصادر التعلم وأساليب التقويم.

٣/٦/١: التربية العملية: مجمل "الأنشطة والخبرات التطبيقية التي تنظم في إطار برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم والتي تهدف إلى إكساب الطالب المعلم الكفايات المسلكية اللازمة التي يحتاج إليها في أداء مهماته العملية" (سعد، ١٤٢٨هـ: ٢٤). ويعرفها الباحث في هذه الدراسة تعريفاً إجرائياً بأنه: مقرر تطبيقي يقوم الطالب المعلم بتسجيله تحت إشراف أحد أعضاء هيئة التدريس في الفصل الأخير من دراسته، ويرتبط بعدد من المواد التربوية، ويخضع فيه إلى برنامج تدريب عملي يسمى برنامج التربية العملية بواسطة أسلوب التدريس المصغر.

٤/٦/١: التدريس المصغر: "موقف تدريس بسيط يتم على عدد محدود من الطلبة يتراوح عددهم بين (٥ ـ ١٥)، يتدرب فيه الطلبة على مهارة تدريسية واحدة من خلال عرض فكرة قصيرة تتراوح من (٥ إلى ١٠) دقائق، بعدها يقدم لهم تغذية راجعة إما من زملائهم أو من المشرف أو خلال التقويم الذاتي، وذلك لتحديد نقاط القوة وتدعيمها، ونقاط الضعف وعلاجها" (علي، ٢٠١١م: ١٠٥). ويعرفه الباحث تعريفاً إجرائياً بأنه: أسلوب قائم على مجموعة من الإجراءات والنشاطات والتقويمات المخطط لها والتي تهدف

إلى إكساب الطلبة المعلمين مهارات تدريسية دقيقة في وقت محدد لايتجاوز (١٥) دقيقة.

٢/ الإطار المفاهيمي والدراسات السابقة

١/٢ الإطار المفاهيمي

عدت الدراسات التطويرية من ضرورات العمل الأكاديمي، وقد نظر الأدب التربوي إلى التطوير بأنه "تحسين ما أثبت التقويم حاجته إلى التحسين ورفع الكفاية في تحقيق الأهداف المرجوة" (شوق وسعيد، ١٩٩٥م: ٣٢)، أوكل "الجهود المنظمة التي تتجه نحو جعل المناهج التعليمية متوافقة في محتواها وطرائقها وأساليب تقويمها مع ما يستجد من متغيرات اجتماعية واقتصادية وتربوية" (العمر، ٢٠٠٧م: ١٠٢). ويحاول الباحث في عرضه للإطار المفاهيمي تطوير برنامج التربية العملية في ضوء أسلوب التدريس المصغر، من خلال طرح الأدبيات في هذا المجال على النحو الآتي:

١/١/٢ التربية العملية

تعد التربية العملية حجر الزاوية في برنامج إعداد وتأهيل المعلمين، فهي تمثل "التطبيق العملي للمهارات التدريسية والخبرات النظرية التي اكتسبها الطلبة من خلال المقررات التربوية ذات الصلة بالمناهج وطرق التدريس" (عامر، ٢٠٠٨م: ٢٤)، حيث تركز على التطبيق الفعلي المباشر للمهارات التدريسية بدءاً من مهارات مثلث التدريس أو ما قبل تنفيذ التدريس كعمليات التخطيط ورسم الخطط والتوزيع المنهجي وصياغة الأهداف وكيفية تحقيقها، مروراً بمهارة التنفيذ والذي يرتكز على العرض والتقديم والشرح والتفسير والضبط والإدارة الصفية وتوظيف ودمج تقنيات التعليم، واستخدام

استراتيجيات التدريس الحديثة والأساليب المتطورة، وأدوات التقويم في جو تربوي حقيقي أو شبة حقيقي مناسب. ويطلق عليها كذلك أسم التربية الميدانية التي تهدف إلى "إكساب الطلبة المعلمين كفايات التدريس اللازمة لممارسة مهنة التعليم" (سمارة والعديلي، ٢٠٠٨م: ٥٧)، وهي ميدان يتيح للطلبة المرور بمواقف يكتسبون من خلالها بعض الاتجاهات الحديثة والمرغوبة ويتعرفون على بعض المشكلات المتعلقة بتعليم المادة وكيفية التغلب عليها (جامعة عين شمس، ١٩٩٠م).

١/١/١/٢ أهمية التربية الميدانية العملية

يجمع أهل الاختصاص أمثال: (الخليفة ومطاوع ١٤٣٦هـ، قطامي ٢٠١٣م، عبد الرحمن ٢٠٠٤م، والعيوني والفالح ٢٠٠٤م، والحليبي وسالم ٢٠٠٤م) وغيرهم على أن أهميته التربية العملية جاءت من أهمية الأهداف التي تسعى لتحقيقها والفائدة المتحققة من مدى تقديمها لواقع حقيقي يتواكب مع الاتجاهات التربوية الحديثة في إعداد وتأهيل المعلمين ويمكن بلورة أهميتها فيما يلي:

١. أنها حلقة وصل بين ما يقدم نظرياً ويؤمل أن يطبق عملياً.

٢. توفر للطلبة ميدانًا حقيقيًا أو شبة حقيقي لتطبيق المفاهيم والمعارف والمبادئ والنظريات التربوية.

٣. هي الميدان المناسب الذي ينشأ من خلاله الاتجاه الفعلي للمتعلم نحو مهنة التعليم.

٤. تتيح للطلبة التدرب الفعلي على الأنشطة التي تساعد على إنجاح عمليتي التعليم والتعلم.

٥. تضع الطلبة في مواقف صفية ومشكلات تدريسية شبة حقيقية وتسهم في حلها.

٦. يتعرف الطلبة من خلالها على المنهج الدراسي فيدركوا نواحي القوة والضعف.

٧. تكسر حدة الخوف والخجل، وتعطي فرصة للإبداع والابتكار واكتساب المزيد من المهارات التربوية.

٢/١/١/٢ وصف برنامج التربية العملية بالعمادة

تتطلب مقررات المناهج وطرق التدريس، وطرق التدريس الخاصة في بعض مستوياتها العليا تطبيقاً عملياً يركز كثير من المفاهيم والمعارف والخبرات التي تم اكتسابها نظرياً (أبو عميرة وبن لادن، ١٤٢٢هـ)، ومن ذلك جاءات فكرة التربية العملية التي تعطي الطلبة الفرصة لتقديمها مباشرة أمام طلبة صف من الصفوف في مدارس التعليم العام أو مجموعة مصغرة منهم في قاعة التدريب في الجامعة.

ويقدم البرنامج للمتعلمين بالانتساب في الكليات أو في عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، بواسطة مشرفي التربية العلمية الجامعيين وهم في الغالب الأعم من أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج وطرق التدريس، في ثلاثة أيام مركزة بواقع خمس ساعات يومياً، يقدم فيها مجموعة من المحاضرات والأنشطة التطبيقية من خلال مواقف تدريسية، والكليات التي تستفيد من هذا البرنامج هي: الشريعة وأصول الدين واللغة العربية والدعوة.

ويقدم البرنامج بعد أن يتم الإعلان عنه على موقع عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، حيث يقوم الطلبة بالتسجيل، ثم بعد ذلك تقوم العمادة عبر القسم المختص بربطهم مع المدربين في أوقات وأيام التدريب المحددة، ويقدم البرنامج في (١٢) ساعة تدريبية، وفي ظروف اعتيادية حيث يتم التعاقد مع مدربين من داخل الجامعة من أعضاء هيئة التدريس وكذلك من بعض المعلمين في المناطق الأخرى خارج الرياض، ويرى الباحث أنه يجب أن يتم الاستعانة بأعضاء هيئة التدريس فقط، وبرتبة أستاذ مساعد فما فوق؛ حتى يتحقق الجانب الأكاديمي الصحيح، مع العلم وحسب خبرة الباحث كونه أستاذ في قسم المناهج وطرق التدريس، يرى قسم المناهج يوكل المهام التدريبية إلى معلمين ومشرفين ومحاضرين؛ ويأمل أن تتحقق رؤيته التي قدمها في التصور المقترح.

٢/١/٢ التدريس المصغر

دفع الاهتمام بالتدريس ومهاراته المنوعة وإعداد المعلمين الإعداد الجيد إلى التفكير في إنتاج وابتكار استراتيجيات وأساليب جديدة لإكساب المعلم تلك المهارات، والتي من أهمها أسلوب التدريس المصغر الذي يمارس في معظم برامج إعداد المعلمين في دول العالم المتقدمة. وقد نشأت فكرة التدريس المصغر في البداية في "جامعة ستانفورد بالولايات المتحدة الأمريكية على يد دوايت آلن Dwight Allen بناء على افتراض أن عمليات التدريس عمليات مركبة، وأن التدريب عليها لأول مرة من قبل المتعلم في التدريب العملي والوقوف أمام الطلبة يعد أمرا صعباً وإشكالا كبيراً قد يؤدي به إلى الشعور بالعجز عند بالتدريس لاحقاً" (السيد وخضر، ٢٠٠٧م: ٢٤٩)، لذا جاءت

فكرة التدريس المصغر لحل هذا الإشكال حيث يمكن تفتيت وتجزئة عمليات التدريس إلى مهارات تدريسية صغيرة ومحددة، يمكن التدرب والتمرن عليها، كل مهارة على حدة من خلال موقف تدريسي مصغر لا يتجاوز زمنه (١٥) دقيقة، وفي حضور عدد قليل من الطلبة لا يتجاوز الخمسة، ويتم تسجيل أداء الطالب المعلم في الموقف الصفي الحقيقي حتى يسهل مناقشة ذلك وتحسين الأداء وتقديم تغذية راجعة له، وفي حال وجود ضعف أو قصور في تنفيذ تلك المهارة، يجب على مشرف التدريب العملي الجامعي إعادة تدريب الطالب المعلم على هذه المهارة حتى يتقنها، ويحقق أهداف التدريس المصغر.

والتدريس المصغر في حقيقته يشبه التدريس الحقيقي في المداس لكنة يختلف عنه في العرض وعدد الطلبة ويقوم في غالب الأمر على هدف أو مهارة واحدة ثم تعطى التغذية الراجعة من قبل المشرف أو الطلبة وهي ضرورية لبيان جوانب القوة والضعف لتحسين الأداء مرة أخرى (محمد وعامر، ٢٠١٠م).

وفي ضوء ماتقدم يمكن تلخيص مفهوم التدريس المصغر بأنه: أسلوب تدريبي للطالبة المعلمين على مهارات التدريس، وهو يمثل صورة مصغرة للتدريس في جزء صغير من درس من الدروس، ويتم هذا التدريب وفق شروط محددة، ويقدم لعدد محدود من الطلبة المعلمين الذين هم في مرحلة الإعداد من خلال موقف تدريسي بسيط يحاكي المواقف الحقيقية الشبيه بغرفة الصف الدراسية.

١/٢/١/٢ أنواع التدريس المصغر

حدد (الخليفة ومطاوع في ١٤٣٦هـ، وعوض وفهمي ورجب ١٤٢٩هـ) أنواع مجموعات التعلم في المجموعات الرسمية والمجموعات الأساسية

والمجموعات المترابطة، والمجموعات المعاد تشكيلها، والمجموعات المتماثلة. كما حدد كل من (سلامة وآخرون ٢٠٠٩م، وأبو رياش وآخرون ٢٠٠٩م، ومحسن ١٩٩٨م) أنواع التدريس المصغر باختلاف أهداف وطبيعة المهارات المقدمة والبرامج المعدة للتدريب، وفيما يلي هذه الأنواع:

- التدريس المستمر: وهو الذي يبدأ في مراحل مبكرة من الدراسة ويرتبط بالمقررات ويستمر مع الطلبة المعلمين حتى تخرجهم، ويتطلب هذا النوع تدريباً من عضو هيئة التدريس للمتعلمين بشكل مستمر.
- التدريس المبكر: وهو الذي يبدأ التدرب عليه أثناء الدراسة، أي قبل تخرج الطلبة المعلمين وممارستهم مهنة التدريس في أي مجال من المجالات.
- التدريس أثناء الخدمة: وهو الذي يشمل المعلمين الذين يمارسون التدريس ويتلقون في نفس الوقت تدريباً على مهارات خاصة هم بحاجة لها.
- التدريس الموجه: وهو الذي يشمل أنماطاً موجهة من التدريس المصغر يتم التركيز عليها من قبل عضو هيئة التدريس والطلبة.
- التدريس النموذجي: وهو الذي يقوم فيه عضو هيئة التدريس بالتدريس أمام الطلبة وفق نموذج يرتضيه، ويطلب منهم محاكاته وتقليده ما أمكن.

٢/٢/١/٢ مراحل التدريس المصغر

يمر التدريس المصغر بعدد من المراحل والتي تعرف بالراءات الخمس Rs5 والتي حددها (علي ٢٠١٢م: ١٦٢) فيما يلي:

١. التدريس والتسجيل التلفزيوني.
٢. دراسة التسجيل.

٣. الاستجابة بالتعليق والنقد.

٤. تعديل الدرس.

٥. معاودة الدرس.

٣/٢/١/٢ خصائص التدريس المصغر

للتدريس المصغر مجموعة من الخصائص التي تدعم اختياره وتوظيفه في برنامج التربية العملية ؛ لما له من قدرة في تحقيق إتقان الطلبة المعلمين لمهارات التدريس (البغدادي، ١٩٩٧م)، الأمر الذي دفع الكثير من الدول على استخدامه في برامجها التدريبية للطلبة المعلمين أو المعلمين أثناء الخدمة، ويرى عدد من الباحثين أمثال: (الخليفة ومطاوع ١٤٣٦هـ، وعلي ٢٠١٢م، والدريج وجمل ٢٠٠٩م، وعبيدات وأبو السميد ٢٠٠٥م حمدان ١٩٩٨م، ومطاوع ١٩٩٦م) أن له مجموعة من الخصائص تتلخص فيما يلي:

١. يساعد في التخفيف من حدة الموقف التعليمي الذي يثير الرهبة والخوف لدى المتدربين الجدد فالطالب المعلم يجد حرجا في مواجهة أعداد كبيرة من الطلبة من أول وهلة، في حين أنة ربما لا يجد الحرج نفسه في مواجهة عدد قليل من الطلبة لفترة زمنية قصيرة عند ممارسة التدريس بأسلوب التدريس المصغر.

٢. يتيح التدرج في عملية التدريب إذ يستطيع الطالب المعلم من خلاله أن يبدأ بتدريس مهارة واحدة أو مفهوم واحد فقط يسهل عليه إعداده.

٣. يمكن الطالب المعلم أن يعرف فور انتهاء تدريسه مستوى أدائه، وان يقف على ايجابيات هذا الأداء وسلبياته، من خلال ما يتلقاه من تغذية راجعة

من المشرف الجامعي أو زملائه الطلبة المعلمين، كما يمكنه الاستفادة من مشاهدة تصوير الفيديو الذي يتم له أثناء التدريس.

٤. يتيح التعليم المصغر الفرصة للطالبة المعلمين التركيز والاهتمام بكل مهارة تدريسية بشكل مكثف مما يمكنهم من إتقان مهارات التدريس المطلوبة.

٥. يساعد في حل المشكلات التي تواجه المشرفين على برامج إعداد المعلمين، بسبب كثرة إعداد الطلبة المتدربين أو نقص المشرفين الجامعيين، أو عدم توافر صفوف دراسية حقيقية للتدريس العادي.

٦. يوفر الوقت ويساعد على حل مشكلات وقت التدريب.

٧. يوفر الجهد حيث يمكن تدريب الطلبة المعلمين في التدريس المصغر على عدد كبير من المهارات الضرورية في وقت قصير، كما أنه يقلل من الحاجة إلى تدريس كل متدرب جميع المهارات.

٨. يساعد على قياس مهارات الطلبة المعلمين الفردية والجماعية المتقدمين للعمل في مجال التدريس.

٩. داعم لعمليات تقويم أداء المعلمين أثناء الخدمة، واتخاذ القرار المناسب بشأن استمرارهم في العمل أو حاجتهم إلى مزيد من التدريب والتطوير.

٤/٢/١/٢ مميزات التدريس المصغر

حصر (علي ٢٠١٢م: ١٦٢) مميزات التدريس المصغر باختلاف أهدافه، والمواقف التدريسية المصممة له وطبيعة ظروفه التدريبية، وفيما يلي إيجاز لتلك الخصائص على النحو الآتي:

١. يخفف من حدة الموقف التدريسي الحقيقي.

٢. يخفف من درجة تعقيد الموقف التدريسي.
٣. تراعى فيه قدرات المتدرب وإمكاناته.
٤. يساعد على إتقان المهارات التدريسية المختلفة.
٥. تقل فيه نسبة المخاطرة والفاقد.
٦. يتم فيه التركيز على مهارات تدريسية بذاتها.
٧. يساعد على التقويم الموضوعي متعدد المصادر ذاتي أو تقويم الأقران أو تقويم المشرف على البرنامج.
٨. يساعد على تنمية الاتجاهات الايجابية للطلبة المعلمين نحو ممارسة مهنة التدريس.

٢/٢ الدراسات السابقة

حظيت التربية العملية بالعديد من الدراسات المحلية والعربية نظراً لما تمثله من أهمية لدى أفراد المجتمع، وقد حرص الباحث على تتبع الدراسات ذات العلاقة والصلة القريبة الوثيقة ما أمكن بأهداف الدراسة، متناولاً أهدفها وأبرز ما توصلت إليه مبتدأً بالأحدث غير أنه يؤكد _ حسب علمه _ على عدم وجود دراسات تناولت موضوع التربية العلمية وبرامجها التدريبية لدى طلبة التعليم عن بعد مما صعب على الباحث الحصول على دراسات في نفس المجال، حيث أجرت سارة الخنيزان (١٤٣٦هـ) دراسة هدفت إلى التعرف على معوقات استخدام الطالبات المعلمات في التربية العملية بجامعة الإمام محمد بن سعود لاستراتيجيات التدريس الحديثة، وتبين من نتائج الدراسة أن العوق الرئيس في مرحلة التخطيط هو كثرة المسؤوليات التي تكلف بها الطالبة المعلمة، وإهمال الطالبة الرجوع إلى المراجع العلمية، وكثرة الطالبات في

الصف الواحد، واعتياد الطالبة على استخدام الطرق التقليدية في التقويم، ونقص التجهيزات اللازمة لاستخدام استراتيجيات التدريس الحديثة.

كما أجرى بش (٢٠١٤م) دراسة هدفت لمعرفة المشكلات التي تواجه طالب التربية الميدانية أثناء تطبيقه للتربية الميدانية بكلية التربية في جامعة الملك سعود ومقترحات لحلها، وتبين من نتائج الدراسة أن محور التدريب هو مكان المشكلات الأعلى حيث كثرة طلاب الصف وشعور الطالب بأنه لا يطلع على نتائج التقويم المستمر، ومحور المشرف التربوي حيث لا يقدم النصح للطالب عندما يواجه مشكلة خاصة.

وأجرت حنان عياد (٢٠١٣م) دراسة هدفت إلى تعرف واقع التربية العملية في مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية من وجهة نظر الطلبة المعلمين، وقد تبين من نتائج الدراسة أن متوسطات مجالات الدراسة ترتبت تنازلياً كما يلي: فاعلية المشرف الجامعي، ومناسبة المحتوى النظري، وتعاون مدرسة التدريب، وتقييم واقع التقويم، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابة أفراد العينة تعزى لمتغيري الجنس والمؤسسة التعليمية.

وكذلك أجرى الزهراني (١٤٣٤هـ) دراسة هدفت إلى التعرف على المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية ودور مواقع التواصل الاجتماعي (Face book) في حل تلك المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية، وقد تبين من نتائج الدراسة أن مواقع التواصل الاجتماعي قد أسهمت كثيراً في حل تلك المشكلات، وأنه لا يوجد أي فروق دالة إحصائيا بين طلاب عينة الدراسة نحو دور تلك المواقع يعزى إلى التخصص.

أجرى يوكار Ucar (٢٠١٢م) دراسة هدفت إلى رصد أثر برامج تدريب الطلبة المعلمين للعلوم في وجهات نظرهم نحو العلم وتعليم العلوم ويشمل طرق التدريس والمحتوى التعليمي وأنواع عمليات التقييم، وقد بينت نتائج الدراسة أن البرنامج التدريبي أثر على آراء الطلبة المعلمين وخصوصاً فيما يتعلق طرق التدريس حيث أصبح التركيز على أن يكون الطالب هو محور العملية التعليمية.

وأجرت إيمان الدوغان (١٤٣٣هـ) دراسة لبيان درجة تمكن مشرفات التربية العملية بكلية التربية بجامعة الملك فيصل من معايير تقويم الطالبة المعلمة في ضوء بعض التوجهات المعاصرة، وقد تبين من نتائج الدراسة أن أعلى درجة تحقق كانت للمعيار الثاني العمليات الإشرافية الميدانية ثم إدارة العملية التدريبية في المدرسة المتعاونة.

كما أجرى الموسوي (٢٠١١م) دراسة هدفت لتقويم البرنامج التدريب الميداني في كلية التربية بجامعة البحرين من وجهة نظر الطلبة المعلِمين، والكشف عن تصوراتهم بشأن التدريس والتعلم، وتحديد أثر الخبرات الميدانية المكتسبة إبان التربية العملية في تغييرها، وقد تبين من نتائج الدراسة أن الطلبة المعلمين يحملون توجهات مختلطة بشأن عمليات التدريس والتعلم تجمع بين الأفكار التقليدية والأفكار المعاصرة، وأن التربية الميدانية لم تفض إلى تغيير التصورات السائدة لدى الطلبة قبل التحاقهم بمدارس التدريب العملي، غير أن التطبيق الميداني أحدث تحولاً إيجابياً في معتقدات الطلبة المتصلة بمفهوم التدريس، حيث بات الطلبة يعتبرون عملية التدريس بناءة للمعنى، وليست

مجرد نقل مباشر للمعرفة من المعلم إلى الطالب، كما أفضى التدريب الميداني إلى تغيير التصورات الفردية لبعض الطلبة بشأن عمليات التدريس والتعلم.

وأجرت نبيلة الكثيري (١٤٣٢هـ) دراسة هدفت إلى التعرف على المشكلات التي تواجه طالبات تخصص العلوم الشرعية بجامعتي الملك سعود والأميرة نورة بنت عبد الرحمن أثناء تطبيق التربية العملية، وقد تبين من نتائج الدراسة أن أهم المشكلات تتركز في قلة تنوع أساليب تدريب الطالبات المعلمات على التدريس قبل الذهاب للتطبيق، وتوجيه الطالبات لمدارس غير مناسبة أثناء فترة التطبيق، وضعف استفادة الطالبات من دروس المشاهدة، وأن نوعيه برنامج التربية الميدانية وطبيعته يشتت أذهان الطالبات.

وأجرى السميح (٢٠١٠م) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع برنامج التربية العملية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من حيث الإجراءات التنظيمية والفنية للبرنامج من خلال وجهتي نظر المشرفين التربويين وطلاب التربية العملية، وقد تبين من نتائج الدراسة إيجابية آراء المشرفين التربويين والطلاب المتدربين، وقد أشترك أفراد العينة في تحديد الأسباب الأكثر سلبية في فاعلية برنامج التربية العملية وهي على التوالي الأعداد التربوي للمتدربين غير كاف، وقصر مدة التدريب، وأن المقررات الدراسية للمناهج وطرق التدريس تساعدهم على فهم آليات البرنامج وتطبيقه، وكذلك عدم وجود دليل للمتدربين في التربية العملية.

كما أجرت ندى السياري (١٤٣١هـ) دراسة هدفت إلى التعرف على أهمية التخطيط للتربية العملية ومعرفة الإجراءات المتبعة في اختيار مدارس التطبيق في الجامعة، ومعرفة واقع التخطيط لبرنامج التربية العملية من حيث

الإجراءات التنظيمية والفنية المتبعة من وجهة نظر المشرفات التربويات بجامعة الإمام وطالبات التربية العملية، وقد تبين من نتائج الدراسة أن التخطيط يعمل على ربط المقررات التربوية بالممارسات التربوية التي تقوم بها الطالبة المعلمة، وأنه عامل مساعد في تيسير تنفيذ البرنامج من حيث توفيره للوسائل والأساليب اللازمة، كما يساهم في حل المشكلات التي تواجه والتناقضات مابين المقررات التربوية والمشرفين التربويين.

وأجرت بلقيس الشرعي (٢٠٠٩م) دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي، وقد تبين من نتائج الدراسة أن هناك تفاوتًا فيما بينها بين المستوى الكبير والمتوسط، وهي بشكل عام تعطي مؤشرات جيدة، وكانت فوق المتوسط عند تقييم الطلاب لما تعلموه من البرنامج، مما يؤكد أن البرنامج يسير إلى الهدف النهائي نحو التطوير والتحسين وفق تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي.

أجرى آيبان Aypan (٢٠٠٩م) دراسة هدفت إلى تقييم برامج التدريب الميداني للطلبة المعلمين استناداً إلى ردود الخريجين في كلية التربية في إقليم مرمره في تركيا، وقد بينت نتائج الدراسة أن البرنامج التدريبي للتربية العملية المقدم كان جيداً نسبياً في دعم أنماط التعلم المختلفة، وأنه أحدث تطوراً مهنياً لدى عينة الدراسة، كما بينت النتائج انخفاض تقديراتهم حول محور الإبداع والإنتاجات الصفية.

وأجرى أبوشندي وآخرون (٢٠٠٩م) دراسة لتقويم برنامج التربية العملية في جامعة الزرقاء الخاصة، ممثلاً بالمشرف التربوي والمعلم المتعاون والمدرسة المتعاونة وإجراءات البرنامج من وجهه نظر الطلبة المعلمين، كما

هدفت إلى تقصي أثر متغيرات جنس الطالب، ومنطقة التدريب، والمعدل التراكمي، وتقويمه لمجالات برنامج التربية العملية، وقد تبين من نتائج الدراسة أن تقويم الطلبة لمجالات برنامج التربية العملية أن مجال المشرف التربوي في المرتبة الأولى، ثم المعلم المتعاون، ثم إجراءات البرنامج، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى جنس المتدرب والمعدل التراكمي.

وأجرت الحصان والرويس (٢٠٠٩م) دراسة هدفت إلى تقويم برنامج التربية العملية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من خلال الكشف عن مدى تحقق معايير الجودة ومتطلبات الاعتماد الأكاديمي في هذا البرنامج، وقد تبين من نتائج الدراسة أن برنامج التربية العملية لا يراعي معايير الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي.

كما أجرت حصة العمري (٢٠٠٨) دراسة هدفت للتعرف على الأساليب الإشرافية على التربية العملية، والصعوبات التي تحول دون تطبيقها بجامعة أم القرى من وجهة نظر مشرفي ومشرفات الجامعة ووزارة التربية والتعليم، وقد تبين من نتائج الدراسة حصول الزيارات الصفية على الرتبة الأولى في الممارسات الإشرافية، وفي مجال الصعوبات عدم وجود تعاون بين الجامعة والوزارة لتنفيذ الأساليب وانعدام الحوافز.

وأجرت كارسينتي karsenti (٢٠٠٧م) دراسة هدفت إلى ربط الطلبة المعلمين بالجامعات الكندية أثناء فترة الإعداد والتدريب على تكنولوجيا التعليم والمعلومات والاتصال، وقد بينت نتائج الدراسة أن تكنولوجيا التعليم والمعلومات والاتصال والمعلومات ساهمت بدرجة فعالة في التغلب على التحديات التي تواجه الطلبة أثناء عملية التدريب، وزودتهم بشبكة من

المعلومات، مما ساهم في رفع مستواهم الأكاديمي بالإضافة إلى ما حققته من متعة وفائدة.

وأجرى شاهين (٢٠٠٧م) دراسة هدفت إلى تقويم برنامج التربية العملية بجامعة القدس المفتوحة من وجهه نظر الطلبة المعلمين، حيث سعت الدراسة إلى الوقوف على وجهات نظر الطلبة في محاور متعددة، شملت أهداف البرنامج وخطواته، وأدوار إدارة المدرسة والمعلم المتعاون، وقد تبين من نتائج الدراسة أن تقديرات الطلبة المعلمين كانت عالية للبرنامج، كما تبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى جنس المتدرب والحالة الاجتماعية، ووجود فروق تعزى إلى التخصص.

وأجرى تاسكن Taskin (٢٠٠٦م) دراسة هدفت إلى إدراك لطلبة المعلمين في جامعة مارت كاناكالي في تركيا وتصوراتهم عن البرامج، وقد بينت نتائج الدراسة أن الطلبة يجدون أن فرصهم في الاستفادة من البرنامج واكتساب خبرات ومهارات تدريسية تكاد تكون معدومة، وكذلك بينت النتائج الحاجة إلى زيادة تعزيز الشراكة والتعاون القائم بين مدرسة التدريب والمؤسسة التعليمية المسؤلة عن الطلبة المعلمين في تحقيق أهداف البرنامج التدريبي.

أجرى بينجي ومارتن Begenyt & Martainsn (٢٠٠٦م) دراسة هدفت إلى قياس فعالية برامج التدريب العملية في تدريب الطلبة المعلمين عملياً على السلوكيات التعليمية الصحيحة في جامعة ولاية شمال كارولينا، وقد بينت نتائج الدراسة أن طلبة التربية العملية تلقوا القليل من التدريب في ممارسة

التعليم السلوكي، وحصلوا على أقل التقديرات وأقل قدر من التدريب في الاستراتيجيات وتقييم البرامج وخاصة التعليم المباشر والتعلم النشط.

وأجرت منيرة العبد المنعم (٢٠٠٥م) دراسة هدفت إلى التعرف على مشكلات التربية العملية في مركز دراسة الطالبات في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر المشرفات التربويات، وقد تبين من نتائج الدراسة أن أبرز مشكلات التربية العملية هو خلو البرنامج من دليل مرشد الطلبة، وعدم تفرغ الطالبة المعلمة التفرغ التام، وعدم تمرنها على الاختبارات.

وأجرى التل (٢٠٠٣م) دراسة هدفت إلى الكشف عن واقع بعض مكونات التربية العملية في برنامج إعداد المعلمين بكلية المعلمين في جازان، وقد تبين من نتائج الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس المشرفين على التربية العملية يرون أن أربعة من مكونات التربية العملية تحققت مضامينها بمستوى متوسط وعلى النحو التالي: المكوّن النفسي السلوكي: أعلاها إسهام التربية العملية في تعزيز اتجاهات الطالب المعلم نحو مهنة التدريس، والمكوّن السلوكي التعلّمي: أعلاها التزام الطالب المعلم بتوجيهات المشرف، وكذلك يؤدي المعلم المتعاون دوره في متابعة الطالب المعلم عن كثب، فيما تحققت مضامين المكوّن المادي بمستوى ضعيف: أعلاها وجود مدارس متعاونة مناسبة للتطبيق الميداني، كما بيّنت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين أعضاء هيئة التدريس المشرفين على التربية العملية في الأقسام العلمية والأقسام الأدبية والإنسانية من وجهة نظرهم لمدى تحقق مضامين مكونات التربية العملية.

وأجرى بيك Beck (٢٠٠٢م) دراسة هدفت إلى الوقوف على نوع الدعم والتغذية الراجعة المطلوبة التي يحتاج إليها الطالب المعلم وآليات تزويده بها في مدينة تورنتو بكندا لإعداد الطلبة المعلمين في المرحلة الابتدائية، وقد تبين من نتائج الدراسة أن العناصر الأساسية التي تشكل أسس نجاح للتربية العملية هي توفير الدعم المعنوي من قبل المعلمين المشاركين في التدريب، وعلاقة الأقران أو الزمالة بالمعلمين المتعاونين ودرجة التعاون معهم، والمرونة في المحتوى التعليمي وطرق التدريس، وكذلك بينت النتائج أثر التغذية الراجعة التي يتلقونها على إنجازاتهم وكيفية تقديمها بطريقة إنسانية وأخلاقية وعملية، وفهم ما يدور في الصف الدراسي، ونوع وحجم المتطلبات في نجاح التربية العملية.

وأجرت جرف وسترودلر Grove & Strudler (٢٠٠١م) دراسة هدفت إلى فحص توجيهات التربية العملية للمعلمين المتعاونين في مدارس ولاية جنوب غرب الولايات المتحدة الأمريكية لإعداد الطلبة المعلمين حول كيفية توظيف التكنولوجيا في نشاطات التعليم والتعلم، وقد تبين من نتائج الدراسة أن جميع المعلمين المتعاونين يقرون بأهمية الدعم المعنوي للطلبة المعلمين، وأن هذا الدعم ينبغي أن يتضمن إشعار للطلبة المعلمين بالراحة وعدم الحرج وتوجيه الأسئلة والمشاركة في التأملات في حصصهم، واحتل محور الإدارة وتنظيم التدريب الميداني المرتبة الأولى في الأهمية، وأكد ٨٨٪ من الطلبة المعلمين أنهم مارسوا الملاحظة مع معلميهم المتعاونين والتي كانت الأسلوب السائد معهم.

وأجرت محاسن شمو (٢٠٠١م) دراسة لتقويم برنامج التربية العملية لطالبات كلية التربية فرع جامعة الملك عبد العزيز بالمدينة المنورة من وجهة نظر بعض مديرات مدارس التطبيق المتوسطة، وتقديم بعض المقترحات والتوصيات التي قد تؤدي إلى تطوير هذا البرنامج، وكشفت النتائج عن تقارب وجهات نظر المديرات بالرغم من تفاوت خبراتهن، وقد كانت الآراء إيجابية حول المتدربات بصفة عامة خاصة في استخدام الوسائل التعليمية، لكنها كانت سلبية نحو عدم تفرغ المتدربات للتدريب وضبط الصف.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استعراض عدد من الدراسات السابقة يتبين كما يلاحظ العلاقة الوثيقة بين برامج التربية العملية المقدمة لطلبة الانتظام بالجامعات، وبين برامج التربية العملية المقدمة لطلبة التعليم عن بعد مما يجعل الباحث يؤكد على أهمية تلمس تلك الجوانب والاستفادة منها في تطوير البرنامج، وأنها تناولت عدداً من محاور برامج التربية العملية، فبعضها استهدف التعرف على واقع برامج التربية العملية وقياس أثرها وفاعليتها، والبعض الآخر عرض أهم المشكلات التي تواجه الطلبة المتدربين.

ولقد توصلت أغلب نتائج الدراسات المستعرضة إلى أن برامج التربية العملية أظهرت تأثيراً إيجابياً على التفاعل والاتصال والعمل الجماعي بين الطلبة، وأن معظم الطلبة الذين درسوا في البرنامج استمتعوا بالتواصل مع بعضهم البعض وكذلك بالاتصال بمشرف التدريب الجامعي.

وبينت نتائج الدارسات عدم وجود خلفية كبيرة وواضحة لدى الطلبة عن برامج التربية العملية، وأن هناك مشكلات تواجه الطلبة المعلمين تتركز في الغالب في محور التدريب وأهمها الرهبة من الوقوف أمام الزملاء والطلبة،

وكذلك كثرة عدد الطلبة في الصف، وقصر مدة التدريب، وكذلك الحاجة الماسة إلى التعاون المشترك بين وزارة التعليم والجامعات في إنشاء برامج تدريب متميزة، وإلى وجود أدلة علمية مرشدة للطلبة، والدعم من قبل مشرفي التربية العملية الجامعيين.

وقد استفادة الباحث من الدراسات الآنفة الذكر في بلورة تصور واضح عن برامج التربية العملية وأسلوب التدريس المصغر، وكذلك في صياغة مشكلة الدراسة، وبناء الإطار المفهومي وأداه الدراسة، والربط التحليلي عند مناقشة نتائج الدراسة.

٣/ إجراءات الدراسة:

١/٣ منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي الذي يشيع استخدامه في الدراسات الواصفة للواقع الراهن للظاهرة بقصد معرفة ما إذا كان هذا الواقع صالحاً أم أن به حاجة إلى إحداث تغييرات"، (عطية، ١٤٣١هـ: ١٣٩)، وتتضح أهمية هذا المنهج أكثر في الدراسات التربوية التي يكون جانب التحليل بعد جمع البيانات؛ ولعل ما ساعد على اختيار هذا المنهج البحثي ما اطلع عليه الباحث من أدبيات سابقة أكدت في مجملها مناسبته لهذه الدراسة.

٢/٣ مجتمع الدراسة

يشمل مجتمع الدراسة جميع طلبة برنامج التربية العملية في العمادة الفصل الدراسي الثاني ١٤٣٤/١٤٣٥هـ، والبالغ عددهم (٨١٤) طالبًا وطالبة، وجميع مشرفي التربية العملية المدربين للتربية العملية والبالغ عددهم (٧٢) مدرباً ومدربة.

٣/٣ عينة الدراسة

تم اختيارها بشكل عشوائي من المجتمع ـ الأنف الذكر ـ بنسبة تفوق (٢٠٪) تقريبا، ويشير روسكو Roscse إلى أنه من القواعد البديهية لتحديد حجم العينة أن يكون حجمها من (٣٠) إلى (٥٠٠) (فهمي، ٢٠٠٥م: ١٢٥)، وفيما يأتي وصفا لأفراد عينة الدراسة:

جدول رقم (١) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة

النوع	التكرار	النسبة
طلبة العمادة	١٦٨	٨٤,٠
مشرفي التربية العملية الجامعي	٣٢	١٦,٠
المجموع	٢٠٠	٪١٠٠,٠

يتضح من الجدول رقم (١) أن (١٦٨) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٨٤٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة طلاب وهم الفئة الأكثر من أفراد عينة الدراسة، بينما (٣٢) منهم يمثلون ما نسبته ١٦٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة أعضاء هيئة تدريس، وهو توزيع يفي بمتطلبات الدراسة كما روسكو Roscse.

جدول رقم (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة الطلبة ومشرفي التربية العملية الجامعيين وفق متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة	الجنس	التكرار	النسبة
طالب	١١٥	٦٨,٥	مشرف	٢٣	٧١,٩
طالبة	٥٣	٣١,٥	مشرفة	٩	٢٨,١
المجموع	١٦٨	٪١٠٠,٠	المجموع	٣٢	٪١٠٠,٠

يتضح من الجدول رقم (٢) أن (١١٥) من أفراد عينة الدراسة الطلبة يمثلون ما نسبته ٦٨,٥٪ طلاب وهم الفئة الأكثر، بينما (٥٣) منهم يمثلون ما نسبته ٣١,٥٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة طالبات.

وأن (٢٣) من أفراد العينة يمثلون ما نسبته ٧١,٩٪ من إجمالي أفراد العينة المشرفين ذكور وهم الفئة الأكثر من أفراد عينة الدراسة، بينما (٩) منهم يمثلون ما نسبته ٢٨,١٪ من إجمالي أفراد العينة إناث، والملاحظ ارتفاع استجابة الذكور عن الإناث.

جدول رقم (٣) توزيع أفراد عينة الدراسة الطلبة وفق متغير التخصص

التخصص	التكرار	النسبة
شريعة	٣٥	٢٠,٨
دعوة	١٣٢	٧٨,٦
لغة عربية	١	٠,٦
المجموع	١٦٨	١٠٠,٠٪

يتضح من الجدول رقم (٣) أن (١٣٢) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٧٨,٦٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة تخصصهم دعوة وهم الفئة الأكثر من أفراد عينة الدراسة، بينما (٣٥) منهم يمثلون ما نسبته ٢٠,٨٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة تخصصهم شريعة، في حين أن (١) منهم يمثل ما نسبته ٠,٦٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة تخصصه لغة عربية. والملاحظ ارتفاع عدد طلبة الدعوة مقابل الشريعة واللغة العربية في الاستجابة على بنود الاستبانة، وكذلك زيادة عددهم في التدريب العملي.

جدول رقم (٤) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الرتبة العلمية

الرتبة العلمية	التكرار	النسبة
معيد	١	٣,١
محاضر	٢	٦,٣
أستاذ مساعد	١٥	٤٦,٩
أستاذ مشارك	٤	١٢,٥
أستاذ	٢	٦,٣
معلم	٨	٢٥,٠
المجموع	٣٢	١٠٠,٠٪

يتضح من الجدول رقم (٤) أن (١٥) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٤٦.٩٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة تخصصهم أستاذ مساعد وهم الفئة الأكثر من أفراد عينة الدراسة، بينما (٨) منهم يمثلون ما نسبته ٢٥٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة معلمين، كما أن (٤) منهم يمثلون ما نسبته ١٢.٥٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة تخصصهم أستاذ مشارك، مقابل (٢) منهم يمثلان ما نسبته ٦.٣٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة تخصصهما محاضر، في حين أن (٢) منهم يمثلان ما نسبته ٦.٣٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة تخصصهما أستاذ، و(١) منهم يمثل ما نسبته ٣.١٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة معيد، والملاحظ ارتفاع مستوى أعضاء هيئة التدريس حيث أن ما يقارب من ٦٦٪ بدرجة أستاذ مساعد فما فوق، وهذا في نظر الباحث يعزز من جودة البرنامج حيث أنه يقدم المدرب الأعلى تأهيل ما أمكن ذلك، وهذا يتماشى مع ما أشارت له بعض نتائج الدراسات السابقة كدراسة بش ٢٠١٤م في ضرورة الاطلاع على نتائج التقويم من قبل المشرف الجامعي، ودراسة حنان عياد ٢٠١٣م في ضرورة فاعلية المشرف الجامعي، ودراسة نبيلة الكثيري ١٤٣٢هـ في ضرورة تنوع أساليب التدريب من المشرف الجامعي وهو يتحقق بدرجة كبيرة كلما كان متخصصًا.

٤/٣ أداة الدراسة

تم تصميم أداة الدراسة (الاستبانة) موجه إلى عينة من الطلبة المسجلين في برنامج التربية العملي، وقد أفاد الباحث عند إعداد الأداة من الدراسات السابقة التي بحثت في أدبيات التربية العملية وأسلوب التدريس المصغر. وللتأكد من صدق الأداة تم عرضها في صيغتها الأولية على مجموعة من

أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في المناهج وطرق التدريس أنظر ملحق (١/٧)، لتحكيمها والتأكد من مناسبة محاورها للغرض الذي وضعت من أجله، وبناءً على الملحوظات تم حذف بعض العبارات، وتعديل الصياغة للبعض الآخر، ثم قام الباحث بصياغتها بالشكل النهائي، وقد تضمنت المقياس خمسة محاور رئيسة هي على الترتيب: أهداف البرنامج، المحتوى، مشرف التربية العلمية الجامعي بواسطة أسلوب التدريب المصغر، بيئة التعلم الصفية، الأنشطة والوسائل المساعدة، بالإضافة إلى بعض المعلومات الشخصية عن أفراد عينة الدراسة كالجنس والتخصص.

ولتحديد أوزان البدائل وتوزيع الفئات (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى (٥- ١=٤)، ثم تقسيمه على عدد الخلايا للحصول على الوزن الصحيح أي (٤÷٥= ٠,٨) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح وزن البدائل وتوزيع الفئات كما يأتي: من ١,٠٠ وحتى ١,٨٠ يمثل (بدرجة معدومة)، ومن ١,٨٠ وحتى ٢,٦٠ يمثل (بدرجة ضعيفة)، ومن ٢,٦١ وحتى ٣,٤٠ يمثل (بدرجة مقبولة)، ومن ٣,٤١ وحتى ٤,٢٠ يمثل (بدرجة متوسطة)، ومن ٤,٢١ وحتى ٥,٠٠ يمثل (بدرجة كبيرة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

١/٤/٣ صدق الاتساق الداخلي للأداة:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة تم تطبيقها ميدانياً ومن خلال بيانات العينة تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي

للاستبانة بين درجة كل عبارة من عبارات للاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح ذلك الجداول التالية :

جدول (٥) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحاور الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور

ارتباط محور الأهداف بالدرجة الكلية للمحور								
١	٠.٧٤٩❖❖	٢	٠.٨٢٢❖❖	٣	٠.٦٩٠❖❖	٤	٠.٧٤٦❖❖	٥	٠.٦٤٣❖❖
ارتباط محور المحتوي بالدرجة الكلية للمحور								
٦	٠.٦٥٤❖❖	٧	٠.٧٥٤❖❖	٨	٠.٧٩٦❖❖	٩	٠.٧٨٤❖❖	١٠	٠.٨٢٠❖❖
١١	٠.٦٩٥❖❖	١٢	٠.٧٨٣❖❖	١٣	٠.٧١٧❖❖	-	-	-	-
ارتباط محور مدرب التربية العملية بواسطة أسلوب التدريب المصغر بالدرجة الكلية للمحور									
١٤	٠.٦٧٩❖❖	١٥	٠.٧٥٨❖❖	١٦	٠.٨٠٣❖❖	١٧	٠.٦١٩❖❖	١٨	٠.٧١٧❖❖
١٩	٠.٦٩٧❖❖	٢٠	٠.٧٤٨❖❖	-	-	-	-	-	-
ارتباط محور بيئة التعلم الصفية بالدرجة الكلية للمحور									
٢١	٠.٨١٠❖❖	٢٢	٠.٨٧١❖❖	٢٣	٠.٨٠٠❖❖	٢٤	٠.٥٦٤❖❖	-	-
ارتباط محور الأنشطة والوسائل المساعدة بالدرجة الكلية للمحور									
٢٥	٠.٨٤٩❖❖	٢٦	٠.٨٨٣❖❖	٢٧	٠.٨٧٢❖❖	٢٨	٠.٨٦٩❖❖	٢٩	٠.٨٦٢❖❖
٣٠	٠.٨٣٦❖❖	-	-	-	-	-	-	-	-

يلاحظ ❖❖ دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجدل (٥) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوي الدلالة (٠,٠١) فأقل مما يدل على صدق اتساقها مع محاورها.

٢/٤/٣ ثبات أداة الدراسة :

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) استخدم الباحث (معادلة ألفا كرونباخ (α) Cronbach's Alpha) للتأكد من الثبات، والجدول التالي يوضح معاملات ثبات أداة الدراسة.

جدول رقم (٦) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

محاور الاستبانة	عدد العبارات	ثبات المحور
الأهداف	٥	٠,٧٨٢٤
المحتوى	٨	٠,٨٨٣١
مشرف التربية العلمية الجامعي	٧	٠,٨٤١٩
بيئة التعلم الصفية	٤	٠,٧٦٨٤
الأنشطة والوسائل المساعدة	٦	٠,٩٣٠٤
الثبات العام	٣٠	٠,٩٣٨٣

يتضح من الجدول رقم (٦) أن معاملات الثبات لمحاور الدراسة تراوحت بين (٠,٧٧ – ٠,٩٣) وأن معامل الثبات العام لمحاور الدراسة عال حيث بلغ (٠,٩٤) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

٥/٣ أساليب المعالجة الإحصائية

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم حساب التكرارات والنسب المئوية للتعرف على خصائص أفراد عينة الدراسة، وتحديد استجابات أفرادها تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة، وحساب معامل ارتباط بيرسون " R" (Pearson Correlation Coefficient) بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للأداة لتقدير الاتساق الداخلي، ومعامل ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha) للتحقق من ثبات الأداة، كما تم حساب المتوسط الحسابي " Mean " لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات الأفراد على كل عبارة، وعلى المحاور الرئيسة، والانحراف المعياري (Standard Deviation) للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد العينة لكل عبارة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي، كما تم استخدام اختبار (ت T-test) للتعرف على ما إذا

كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة نحو محاور الدراسة باختلافهم (طلبة ومشرفين).

٤/ نتائج الدراسة

١/٤ نتائج السؤال الأول: ما واقع برنامج التربية العملية في عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد من وجهة نظر طلبة ومشرفي التربية العملية الجامعيين في عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد؟

١/١/٤ المحور الأول: أهداف البرنامج

للتعرف على واقع أهداف برنامج التربية العملية في العمادة تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات هذا المحور وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٧) استجابات العينة على عبارات محور الأهداف مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الاستجابة

م	العبارة	التكرار / النسبة ٪	درجة الاستجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة مقبولة	بدرجة ضعيفة	بدرجة معدومة			
٥	تحقق مفردات المقرر	ك	١٤٢	٤٨	٨	٢	-	٤.٦٥	٠.٦٠٨	١
		٪	٧١.٠	٢٤.٠	٤.٠	١.٠	-			
٤	تراعي متطلبات الجودة	ك	١٣٨	٥١	١١	-	-	٤.٦٣	٠.٥٨٦	٢
		٪	٦٩.٠	٢٥.٥	٥.٥	-	-			
٣	تتنوع أهدافه ما بين المعرفية والوجدانية والمهارية	ك	١٣٦	٥٣	١٠	-	١	٤.٦٢	٠.٦٣١	٣
		٪	٦٨.٠	٢٦.٥	٥.٠	-	٠.٥			

م	العبارة	التكرار	درجة الاستجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة مقبولة	بدرجة ضعيفة	بدرجة معدومة			
١	ترتبط بالمحتوى	ك	١٢٢	٦٧	٩	٢	-	٤.٥٥	٠.٦٣٢	٤
		٪	٦١.٠	٣٣.٢	٤.٥	١.٠	-			
٢	تساعد على فهم آليات التدريس المصغر والتربية العملية	ك	١٠٦	٦٩	٢٣	٢	-	٤.٣٩	٠.٧٢٩	٥
		٪	٥٣.٠	٣٤.٥	١١.٥	١.٠	-			
المتوسط العام								٤.٥٧	٠.٤٦٧	

يوضح الجدول (٧) استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور الأهداف مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الاستجابة، حيث اشتمل هذا المحور على (٥) عبارات، وقد جاءت العبارة "تحقق مفردات المقرر" في المرتبة الأولى بمتوسط كلي (٤.٦٥)، وقد جاءت هذه النتيجة كمؤشر هام جدا على أهمية الأهداف وارتباطها، أما العبارة التي حصلت على متوسط حسابي بلغ (٤.٦٣) فهي "تراعي متطلبات الجودة" فقد احتلت المرتبة الثانية، في حين حصلت العبارة "تساعد على فهم آليات التدريس المصغر والتربية العملية" في المرتبة الأخيرة بمتوسط كلي (٤.٣٩) وهذه النتيجة محيرة ومثيرة حيث أنها تتناقض مع النتيجة الأولى وربما يعزى سبب ضعف رتبة العبارة أن أفراد العينة غير مدركين في بداية التدريب فهم آليات التدريس المصغر والتربية العملية، لعدم التركيز عليه من قبل المدربين.

وعندما نتتبع المتوسطات الحسابية لباقي العبارات في الجدول السابق نجد أن عينة الدراسة موافقون على جميع تلك العبارات لأن متوسطاتها تدخل

ضمن درجة موافق (٤,٦٥ ـ ٤,٣٩)، حسب توزيع التكرارات في هذه الدراسة.

والملاحظ أن هذه النتائج تشير بشكل عام إلى ارتفاع تقديرات جميع أفراد العينة نحو أهداف برنامج التربية العملية بعمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، ولعل السبب في نظر الباحث يعزى إلى جودة برنامج التربية العملية وآلياته المستخدمة في العمادة، وإلى حجم الفائدة المتحصلة بعد التدريب، وتتفق هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة ندى السياري ١٤٣١هـ واهمت وآيبان Aypan ٢٠٠٩م وبلقيس الشرعي ٢٠٠٩م وكارسنتي karsenti ٢٠٠٧م وشاهين ٢٠٠٧م في تحقق مفردات البرامج ووضوح تأثير الأهداف، وكذلك الاستفادة من المقرر الدراسي بشكل كبير، ولاشك في أن فاعلية البرنامج تتحقق عندما تتحقق الأهداف، كما أنها تختلف مع دراسة بينجي ومارتن Begenyt & Martainsn ٢٠٠٦م في أن الطلبة تلقوا القليل من التدريب وحصلوا على أقل التقديرات وأقل قدر من التدريب في الاستراتيجيات وتقييم البرامج وخاصة التعليم المباشر والتعلم النشط، ودراسة الحصان والرويس ٢٠٠٩م في عدم مراعاة متطلبات الجودة.

٤/١/٢ المحور الثاني: المحتوى

للتعرف على واقع محتوى برنامج التربية العملية في العمادة تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات هذا المحور وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٨) استجابات العينة على عبارات محور المحتوى مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الاستجابة

م	العبارة	التكرار	درجة الاستجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة مقبولة	بدرجة ضعيفة	بدرجة معدومة			
٦	وجود محتوى تدريبي منظم على شكل حقيبة تدريبية واضحة المتطلبات	ك	١٢٧	٥٧	١٦	-	-	٤,٥٦	٠,٦٤٠	١
		٪	٦٣,٥	٢٨,٥	٨,٠	-	-			
٧	متوافق مع مقررات المناهج وطرق التدريس العامة والخاصة	ك	١٢٠	٦٠	١٨	٢	-	٤,٤٩	٠,٧٠٢	٢
		٪	٦٠,٠	٣٠,٠	٩,٠	١,٠	-			
٩	متوازن في توزيع المادة العلمية	ك	١١٦	٥٦	٢٣	٥	١	٤,٤٠	٠,٨٢٧	٣
		٪	٥٨,٠	٢٧,٥	١١,٥	٢,٥	٠,٥			
٨	يساعد على التعلم الذاتي	ك	١٠٥	٧٤	١٤	٦	١	٤,٣٨	٠,٧٨٧	٤
		٪	٥٢,٥	٣٧,٠	٧,٠	٣,٠	٠,٥			
١١	يغطي كافة جوانب التعلم	ك	١٠٥	٧٣	١٦	٤	٢	٤,٣٧	٠,٧٩٨	٥
		٪	٥٢,٥	٣٦,٥	٨,٠	٢,٠	١,٠			
١٢	يتكامل مع العروض المقدمة	ك	١٠٣	٦٣	٢٩	٥	-	٤,٣٢	٠,٩١٣	٦
		٪	٥١,٥	٣١,٥	١٤,٥	٢,٥	-			
١٠	يحقق استراتيجيات التعلم الذاتي	ك	٩٤	٦٩	٣٣	٣	١	٤,٢٦	٠,٨٢٢	٧
		٪	٤٧,٠	٣٤,٥	١٦,٥	١,٥	٠,٥			
١٣	يتناسب مع الزمن المخصص له	ك	١٠٢	٥٤	٢٣	١٢	٩	٤,١٤	١,١٢١	٨
		٪	٥١,٠	٢٧,٠	١١,٥	٦,٠	٤,٥			
المتوسط العام								٤,٣٦	٠,٦١١	

يوضح الجدول (٨) استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور المحتوى مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الاستجابة، حيث اشتمل هذا المحور على (٨) عبارات، وقد جاءت العبارة "وجود محتوى تدريبي منظم على شكل حقيبة تدريبية واضحة المتطلبات" في المرتبة الأولى بمتوسط كلي (٤,٥٦)، أما العبارة التي حصلت على متوسط حسابي بلغ (٤,٤٩) فهي "متوافق مع مواد المناهج وطرق التدريس العامة و الخاصة" فقد احتلت المرتبة الثانية، وقد جاءت هذه النتائج كمؤشر هام جدا على أهمية المحتوى وتوافقه مع مقررات المناهج وطرق التدريس العامة والخاصة التي تقدم عبر المساندة الأكاديمية وهذا يعزز دور عمليات الإعداد النظري والتدريب العملي، وهي تتفق مع ما توصلت إليه دراسة حنان عياد ٢٠١٣م و يوكار Ucar ٢٠١٢م والموسوي ٢٠١١م والسميح ٢٠١٠م وبيك Beck ٢٠٠٢م، من حيث أهمية ومناسبة ومرونة محتوى البرنامج لتطوير المهارات التدريسية التي تتوافر بكثرة في مقررات المناهج، وتختلف مع دراسة نبيلة الكثيري ١٤٣٢هـ في عدم الاستفادة من البرنامج، والسميح ٢٠١٠م ومنيرة العبد المنعم ٢٠٠٥م في عدم وجود دليل أو حقيبة للبرنامج، حيث تتميز بوجود المحتوى المنظم للبرنامج. في حين حصلت العبارة "يتناسب مع الزمن المخصص له" في المرتبة الأخيرة بمتوسط كلي (٤,١٤) وهذه النتيجة تفيد أن أفراد العينة يرون أن وقت البرنامج قصير مقارنة بالمحتوى المقدم. وعندما نتتبع المتوسطات الحسابية لباقي العبارات في الجدول السابق نجد أن أفراد عينة الدراسة موافقون على جميع تلك العبارات لأن متوسطاتها تدخل ضمن درجة موافق (٤,٥٦ ـ ٤,١٤)، حسب توزيع التكرارات في هذه الدراسة.

والملاحظ أن هذه النتائج تشير بشكل عام إلى ارتفاع تقديرات جميع أفراد العينة نحو المحتوى المقدم في برنامج التربية العملية بعمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، وهو أمر أكدته نتائج أغلب الدراسات السابقة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.

٣/١/٤ المحور الثالث: مشرف التربية العملية الجامعي

للتعرف على واقع مهارات مشرف التربية العملية الجامعي تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات هذا المحور وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٩) استجابات العينة على عبارات محور مشرف التربية العملية الجامعي مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الاستجابة

م	العبارة	التكرار	درجة الاستجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة مقبولة	بدرجة ضعيفة	بدرجة معدومة			
١٧	الإلمام بمفردات البرنامج	ك	١٧٦	٢٢	١	-	١	٤.٨٦	٠.٤٣٧	١
		٪	٨٨.٠	١١.٠	٠.٥	-	٠.٥			
١٥	القدرة على توصيل المعلومات والشرح الجيد والواضح لها	ك	١٦٥	٣٤	-	-	١	٤.٨١	٠.٤٦٤	٢
		٪	٩٢.٥	١٧.٠	-	-	٠.٥			
١٩	القدرة على تنظيم العرض	ك	١٦١	٣٣	٦	-	-	٤.٧٧	٠.٤٨٥	٣
		٪	٨٠.٥	١٦.٥	٣.٠	-	-			

م	العبارة	التكرار	درجة الاستجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة مقبولة	بدرجة ضعيفة	بدرجة معدومة			
	من حيث الوضوح والكفاية									
١٤	التعامل باحترام وتعاون مع المتعلمين	ك	١٥٧	٣٧	٤	١	١	٤,٧٤	٠,٥٦٩	٤
		٪	٧٨,٥	١٨,٥	٢,٠	٠,٥	٠,٥			
١٨	التنوع في الأنشطة والتمارين والوسائل المستخدمة	ك	١٥٣	٤٢	٥	-	-	٤,٧٤	٠,٤٩٤	٥
		٪	٧٦,٥	٢١,٠	٢,٥	-	-			
١٦	القدرة على تحفيز للمتعلمين على التفاعل	ك	١٥٣	٣٩	٧	-	١	٤,٧٢	٠,٥٧٩	٦
		٪	٧٦,٥	١٩,٥	٣,٥	-	٠,٥			
٢٠	تنويع الاستراتيجيات	ك	١٤٤	٤٤	١٢	-	-	٤,٦٦	٠,٥٨٨	٧
		٪	٧٢,٠	٢٢,٠	٦,٠	-	-			
المتوسط العام								٤,٧٦	٠,٣٧٢	

يوضح الجدول (٩) استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور مشرف التربية العملية الجامعي مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الاستجابة، حيث اشتمل هذا المحور على (٧) عبارات، وقد جاءت العبارة "الإلمام بمواضيع البرنامج" في المرتبة الأولى بمتوسط كلي (٤,٨٦)، وقد جاءت هذه النتيجة كمؤشر هام جدا على أهمية مشرف التربية العملية وإلمامه بمفردات

البرنامج، أما العبارة التي حصلت على متوسط حسابي بلغ (٤,٤٩) فهي "القدرة على توصيل المعلومات والشرح الجيد والواضح لها" فقد احتلت المرتبة الثانية. وهي تتفق مع ما توصلت إليه جل الدراسات السابقة ومنها دراسة إيمان الدوغان ١٤٣٣هـ والسميح ٢٠١٠م وأبو شندي وآخرون ٢٠٠٩م وشمو ٢٠٠١م من تعاون وفاعلية وفائدة وجودة مشرف التربية العملية الجامعي، إلا أنها تختلف مع دراسات كل من بش ٢٠١٤م ونبيلة الكثيري ١٤٣٢هـ وبينجي ومارتن Begenyt & Martainsn ٢٠٠٦م في سلبية المشرف وعدم فاعليته.

في حين حصلت العبارة "تنويع الاستراتيجيات" في المرتبة الأخيرة بمتوسط كلي (٤,٦٦) وهذه النتيجة رائعة وتعكس مصداقية للعينة فرغم التأكيد بحسن أداء المشرف الجامعي إلا أن تنويع الاستراتيجيات المقدمة مطلب من جميع الطلبة مما ساهم في انخفاض تقديرات العينة. وعندما نتتبع المتوسطات الحسابية لباقي العبارات في الجدول السابق نجد أن أفراد عينة الدراسة موافقون على جميع تلك العبارات لأن متوسطاتها تدخل ضمن درجة موافق (٤,٨٦ - ٤,٦٦)، حسب توزيع التكرارات في هذه الدراسة. والملاحظ أن هذه النتائج تشير بشكل عام إلى ارتفاع تقديرات جميع أفراد العينة نحو مشرف التربية العملية الجامعي بعمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، ولعل السبب في ذلك يعزى إلى جودة اختيار المشرف والتركيز على أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بالدرجة الأولى.

٤/١/٤ المحور الرابع: بيئة التعلم الصفية

للتعرف على واقع بيئة التعلم الصفية تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات هذا المحور وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٠) استجابات العينة على عبارات محور بيئة التعلم الصفية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الاستجابة

م	العبارة	التكرار	درجة الاستجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة مقبولة	بدرجة ضعيفة	بدرجة معدومة			
٢٤	تحاكي الواقع الفعلي	ك	١٢٣	٦٧	٥	٣	٢	٤,٥٣	٠,٧١٥	١
		٪	٦١,٥	٣٣,٥	٢,٥	١,٥	١,٠			
٢١	تتكامل فيها التجهيزات والوسائل المستخدمة	ك	١١١	٥٥	٢٨	٤	٢	٤,٣٥	٠,٨٦٦	٢
		٪	٥٥,٥	٢٧,٥	١٤,٠	٢,٠	١,٠			
٢٢	توفر أدوات ونماذج التعلم	ك	١٠٢	٦٦	٢٣	٧	٢	٤,٢٩	٠,٨٧٩	٣
		٪	٥١,٠	٣٣,٠	١١,٥	٣,٥	١,٠			
٢٣	تناسب الأعداد للقاعة	ك	١٠٠	٦٩	٢٢	٧	٢	٤,٢٩	٠,٨٧٢	٤
		٪	٥٠,٠	٣٤,٥	١١,٠	٣,٥	١,٠			
المتوسط العام								٤,٣٦	٠,٦٤٢	

يوضح الجدول (١٠) استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور بيئة التعلم الصفية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الاستجابة، حيث اشتمل

هذا المحور على (٤) عبارات، وقد جاءت العبارة "تحاكي الواقع الفعلي" في المرتبة الأولى بمتوسط كلي (٤,٥٣)، وقد جاءت هذه النتيجة كمؤشر هام جدا على أهمية بيئة التعلم الصفية وواقعيتها حيث تقام لطلبة العمادة في قاعات حقيقية في الجامعة أو فصول المعاهد العلمية أو بعض الكليات والمدارس في بعض مناطق المملكة، أما العبارة التي حصلت على متوسط حسابي بلغ (٤,٣٥) فهي "تتكامل فيها التجهيزات والوسائل المستخدمة" فقد احتلت المرتبة الثانية، وهي تتفق مع ما توصلت إليه دراسة ندى السياري ١٤٣١هـ من حيث الاهتمام بيئة التعلم الصفية، وتوفير المتطلبات من التجهيزات والوسائل والأدوات. في حين حصلت العبارة "توفر أدوات ونماذج التعلم" و "تناسب الأعداد للقاعة" في المرتبة الأخيرة رغم ارتفاع المتوسط كلي (٤,٢٩)، وتختلف مع نتائج دراسة الخنيزان ١٤٣٦هـ وبش ٢٠١٤م في كثرة عدد تناسب أعداد الطلبة في القاعة.

وعندما نتتبع المتوسطات الحسابية لباقي العبارات في الجدول السابق نجد أن أفراد عينة الدراسة موافقون على جميع تلك العبارات لأن متوسطاتها تدخل ضمن درجة موافق (٤,٥٣ ـ ٤,٢٩)، حسب توزيع التكرارات في هذه الدراسة. والملاحظ أن هذه النتائج تشير بشكل عام إلى ارتفاع تقديرات جميع أفراد العينة نحو بيئة التعلم الصفية في العموم.

٥/١/٤ المحور الخامس: الأنشطة والوسائل المساعدة

للتعرف على واقع الأنشطة والوسائل المساعدة تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب

لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات هذا المحور وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١١) استجابات العينة على عبارات محور الأنشطة والوسائل المساعدة مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الاستجابة

م	العبارة	التكرار	درجة الاستجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة مقبولة	بدرجة ضعيفة	بدرجة معدومة			
٢٧	كفاية الأنشطة المقدمة	ك	١٣٣	٤٩	١٥	٢	١	٤,٥٦	٠,٧٢١	١
		٪	٦٦,٥	٢٤,٥	٧,٥	١,٠	٠,٥			
٢٨	مناسبتها للمحتوى المقدم	ك	١٢٥	٥٦	١٤	٤	١	٤,٥٠	٠,٧٥٧	٢
		٪	٦٢,٥	٢٨,٠	٧,٠	٢,٠	٠,٥			
٣٠	تقديمها بشكل طبيعي يخدم الطلبة المعلمين	ك	١٢٣	٥٩	١٥	١	٢	٤,٥٠	٠,٧٤٣	٣
		٪	٦١,٥	٢٩,٥	٧,٥	٠,٥	١,٠			
٢٦	سهولة قياسها	ك	١٢٠	٦٣	١٣	٣	١	٤,٤٩	٠,٧٣٠	٤
		٪	٦٠,٠	٣١,٥	٦,٥	١,٥	٠,٥			
٢٩	وضوحها وتكاملها	ك	١٢٠	٦٤	١٠	٤	٢	٤,٤٨	٠,٧٧٠	٥
		٪	٦٠,٠	٣٢,٠	٥,٠	٢,٠	١,٠			
٢٥	تنوعها حسب المفردات	ك	١١٠	٧٠	١٦	١	٣	٤,٤٢	٠,٧٨٥	٦
		٪	٥٥,٠	٣٥,٠	٨,٠	٠,٥	١,٥			
المتوسط العام								٤,٤٩	٠,٦٤٧	

يوضح الجدول (١١) استجابات العينة على عبارات محور الأنشطة والوسائل المساعدة مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الاستجابة، حيث اشتمل هذا المحور على (٦) عبارات، وقد جاءت العبارة "كفاية الأنشطة المقدمة" في

المرتبة الأولى بمتوسط كلي (٤,٥٦)، وقد جاءت هذه النتيجة كمؤشر هام جدا على أهمية الأنشطة والوسائل المساعدة وارتباطها، أما العبارة التي حصلت على متوسط حسابي بلغ (٤,٥٠) فهي "مناسبتها للمحتوى المقدم" و"تقديمها بشكل طبيعي يخدم الطلبة المعلمين" فقد احتلت المرتبة الثانية، وهي تتفق مع ما توصلت إليه دراسة يوكار Ucar ٢٠١٢م وندى السياري ١٤٣١هـ من حيث أهمية توفير أكبر قدر من الأنشطة والوسائل المساعدة وتنوعها، في حين حصلت العبارة" تنوعها حسب المفردات" في المرتبة الأخيرة رغم ارتفاع تقديرات العينة بمتوسط كلي (٤,٤٢) وهذه النتيجة تتسق مع ما قبل من ضرورة تنوع الأنشطة، وهو الأمر الذي أكدته دراسات كل من نبيلة الكثيري ١٤٣٢هـ واهمت وآيبان Aypan ٢٠٠٩م ومنيرة العبد المنعم ٢٠٠٥م و وبيك Beck ٢٠٠٢م جرف وسترودلر Grove & Strudler ٢٠٠١م.

وعندما نتتبع المتوسطات الحسابية لباقي العبارات في الجدول السابق نجد أن أفراد عينة الدراسة موافقون على جميع تلك العبارات لأن متوسطاتها تدخل ضمن درجة موافق (٤,٥٦ ـ ٤,٥٠)، حسب توزيع التكرارات في هذه الدراسة، والملاحظ أن هذه النتائج تشير بشكل عام إلى ارتفاع تقديرات جميع أفراد العينة نحو الأنشطة والوسائل المساعدة المقدمة في برنامج التربية العملية بعمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد.

٢/٤ نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر طلبة ومشرفي التربية العملية الجامعيين تجاه برنامج التربية العملية بعمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد؟

للتعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية متوسطات استجابات الطلاب ومشرف التربية العملية الجامعي حول تطوير برنامج التربية العملية في العمادة

تم استخدم اختبار "ت: Independent Sample T-test " لمعرفة الفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول رقم (١٢) نتائج اختبار "ت: Independent Sample T-test " لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات الطلبة ومشرف التربية العملية الجامعي حول تطوير برنامج التربية العملية في العمادة

المحور	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الأهداف	الطلبة	١٦٨	٤.٥٥	٠.٤٧٨	- ١.٠٠٠	٠.٣١٨
	مشرف التربية العملية	٣٢	٤.٦٤	٠.٤٠٦		
المحتوى	الطلبة	١٦٨	٤.٣٣	٠.٦٣٥	- ٢.٢٢٣	❖٠.٠٣٠
	مشرف التربية العملية	٣٢	٤.٥٤	٠.٤٣٤		
مشرف التربية العملية الجامعي	الطلبة	١٦٨	٤.٧٦	٠.٣٧٨	- ٠.١٧٧	٠.٨٦٠
	مشرف التربية العملية	٣٢	٤.٧٧	٠.٣٤٤		
بيئة التعلم الصفية	الطلبة	١٦٨	٤.٣٦	٠.٦٦٣	- ٠.٤٧١	٠.٦٣٨
	مشرف التربية العملية	٣٢	٤.٤١	٠.٥٢٢		
الأنشطة والوسائل المساعدة	الطلبة	١٦٨	٤.٤٧	٠.٦٧١	- ١.١٩٠	٠.٢٣٦
	مشرف التربية العملية	٣٢	٤.٦١	٠.٤٩٤		

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه في الجدول رقم (١٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ فأقل بين طلبة العمادة ومشرف

التربية العملية الجامعي حول المحاور التالية: الأهداف، مشرف التربية العملية الجامعي، بيئة التعلم الصفية، الأنشطة والوسائل المساعدة، وقد يرجع سبب ارتفاع عدم التباين إلى كفاءة مشرف التربية العملية الجامعي (خاصة منهم بدرجة أستاذ مساعد فما فوق) في ايصال البرنامج ومهارته المختلفة بوسائل حديثة، وبيئة صفية مناسبة، وأنشطة قللت وجود التباين، وكون الدراسة كذلك تمت في مركز الجامعة دون المناطق الأخرى.

كما يتضح من خلال النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ فأقل بين طلبة العمادة ومشرف التربية العملية الجامعي حول محور المحتوى، لصالح مشرف التربية العملية الجامعي، وتتفق هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسات حنان عياد ٢٠١٣م وشاهين ٢٠٠٧م والتل ٢٠٠٣م ككل في وجود فروق ذات دلالة إحصائية، وقد يرجع سبب التباين البسيط في المحتوى في نظر الباحث إلى ارتفاع مستوى مشرف التربية العملية الجامعي العلمي وخبراته، مقارنة بطلبته الذين هم في أول السلم التعليم وهذا أمر مقبول منطقيًا.

والخلاصة فيما ماتقدم من نتائج يلاحظ ارتفاع تقديرات الطلبة ومشرفي التربية العملية الجامعيين على البرنامج المقدم للتربية العلمية في التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد والرضا التام، وأنه أظهر تأثيراً إيجابياً على تعلم المهارات التدريسية.

٣/٤ نتائج السؤال الثالث: ما التصور المقترح لتطوير برنامج التربية العملية بعمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد في ضوء أسلوب التدريس المصغر؟

قام الباحث بالإجابة عن هذا السؤال في ضوء ما قدم من أدبيات وما تم التوصل إليه من نتائج الدراسة على النحو الآتي:

١/٣/٤ الإطار العام والمبررات للتصور المقترح

تشهد المملكة العربية السعودية في الوقت الحاضر (ربيع الأول ١٤٣٦هـ) تطورات وتغييرات سريعة ومتلاحقة في شتى مناحي الحياة والتي لها انعكاس على التعليم بالدرجة الأولى؛ فالتعليم عامل فعال في تطور أفراد المجتمع، وهكذا جاء القرار الملكي الكريم بدمج وزارة التعليم العالي ووزارة التربية والتعليم في وزارة واحدة هي وزارة التعليم، حيث يمكن أن يوجد تعليم فعال ومعلم قادر على تحقيق ذلك. وضاعف من أهمية التصور المقترح موافقة وزارة التعليم على قيام طلبة التعليم عن بعد بممارسة مهنة التدريس في مدارس التعليم العام، إن وجود المعلم الفعال يتطلب تعليماً تعاونياً جامعيا وتدريباً أكاديمياً مكثفاً على أرض الواقع، مما يعزز تطوير برنامج التربية العملية، وقد أشارت بعض الدراسات المتعلقة بهذا الجانب كدراسات: سارة الخنيزان ١٤٣٦هـ وبش ٢٠١٤م والموسوي ٢٠١١م وندى السياري ١٤٣١هـ واهمت وآيبان Aypan ٢٠٠٩م وبلقيس الشرعي ٢٠٠٩م والسميح ٢٠١٠م وشاهين ٢٠٠٧م ومنيرة العبد المنعم ٢٠٥م بوجود قصور في بعض نواحي البرنامج المقدم، وعدم كفاية بعض المحاور والموضوعات؛ وكذلك نتائج الدراسية الحالية التي كانت رتب بعض العناصر فيها أقل من المتوقع والمأمول، والحاجة الدائمة إلى التطوير والتحسين، مما دفع الباحث إلى تطوير برنامج التربية العملية عبر التصور المقترح.

٢/٣/٤ منطلقات التصور المقترح

انطلق التصور المقترح مما يلي:

١. القرار الملكي الكريم بدمج وزارتي التعليم العالي والتربية والتعليم في جهة واحدة هي وزارة التعليم مما يدفع إلى عمليات التطوير في ضوء نظام ونسق متكامل واحد.

٢. موافقة وزارة التعليم على قيام طلبة التعليم عن بعد بالعمل في مهنة التدريس.

٣. وثيقة سياسة التعليم في المملكة التي أشارت في أكثر من موضع إلى أهمية التعليم والمعلم.

٤. مسايرة الاتجاهات العالمية والتجارب الدولية في تطوير برامج التربية العملية والاستفادة من إمكانات التدريس المصغر.

٥. توجهات الخطط التنموية في المملكة وخصوصا الخطة الخمسية العاشرة والتي تعطي أهمية كبيرة لمراجعة وتجويد التعليم.

٦. أهمية المرحلة الجامعية في تأسيس المعلم وبناء حصيلته العلمية من خلال مسارات أكاديمية.

٧. أهمية برامج التربية العملية في تكوين شخصية المعلم ورفع كفاءته وتطوير مهاراته التدريسية.

٨. أهمية مشرف التربية العملية الجامعي في عمليات التدريب وصقل المهارات التدريسية.

٣/٣/٤ أهداف التصور المقترح

يسعى هذا التصور إلى تطوير برنامج التربية العملية بعمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد في ضوء التدريس المصغر، وتحقيق عدد من الأهداف الفرعية والتي من أهمها:

١. إعادة توزيع وقت التدريب العملي ليتوازن مع المحتوى المقدم، ويحقق اشتراطات التدريس المصغر.

٢. إعادة تنظيم محتوى برنامج التربية العلمية.

٣. إكساب الطلبة المعلمين عدد من المهارات التدريسية من خلال التدريس المصغر.

٤. دعم اتجاهات الطلبة المعلمين وإكسابهم الاتجاهات الايجابية نحو مهنة التدريس.

٥. زيادة الأنشطة والوسائل المعينة المصاحبة لعمليات التدريب.

٦. التركيز على التطبيقات العملية لتثبيت المهارات التدريسية ورصد ذلك عبر التغذية الراجعة.

٧. وضع اختبارات قبلية وأخرى بعدية للطلبة المعلمين، وقياس فاعلية البرنامج التدريبي.

٤/٣/٤ المخرجات المتوقعة للتصور المقترح

١. برنامج مبني في ضوء التدريس المصغر يحتوي على مجموعة من الإجراءات والأساليب العلمية والتربوية.

٢. أهداف يسهل على الطلبة تحقيقها وقياس أثرها وفاعليتها.

٣. مؤشرات مناسبة لتقويم البرنامج عبر الطلبة المعلمين والمشرفين الجامعيين.

٤. محتوى يسهل على الطلبة فهم أهدافه ومعرفة مكوناته وعناصره.

٥. أنشطة وتدريبات فعالة تحقق غايات البرنامج.

٦. اتجاهات ايجابية صحيحة تجاه مهنة التدريس والبرنامج التدريبي للتربية العملية.

٧. مرونة وخصوصية للبرنامج حسب تخصص الطلبة المعلمين.

٥/٣/٤ التصور المقترح

فيما يلي التصور المقترح لتطوير برنامج التربية العملية بعمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد في ضوء التدريس المصغر بما يتلاءم مع واقع طلبة عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد على النحو الآتي:

١: خطة برنامج التربية العملية

تستغرق فترة برنامج التربية العملية ثلاثة أيام بواقع (١٥ ساعة تدريبية)، مدة كل جلسة (٦٠ دقيقة)، بالإضافة إلى جلسة عامة تسبق البرنامج يتم فيها افتتاح برنامج التربية العملية، وإجراء الاختبار القبلي وأيضاً جلسة نهائية للاختبار البعدي.

وتشمل خطة البرنامج التدريبي المقترح ما يلي: محاضرات مركزة، وأنشطة داعمة، وعرض للمعلومات، وحلقات نقاش وعصف ذهني، وتدريبات عملية وتطبيقات فردية وجماعية من خلال مواقف صفيه، وتقويم تكويني وختامي، في ضوء أسلوب التدريس المصغر.

٢: الأهداف

إعادة صياغة الأهداف بما يتلاءم مع أهداف التصور المقترح مرتكزة على الهدف الرئيس تنمية وتطوير معارف ومهارات واتجاهات طلبة التربية العملية في ضوء التدريس المصغر والأهداف الفرعية التالية:

١. التعرف على فكرة التربية العملية والتدريس المصغر، والتفريق بينهما وبيان الفوائد منها.
٢. توضيح أدوار مشرف التربية العملية الجامعي.
٣. التعرف على كيفية التخطيط للتدريس.
٤. التعرف على كيفية التنفيذ للتدريس.
٥. التعرف على كيفية التقويم للتدريس.
٦. التعرف على أبرز مشكلات التدريس من خلال مواقف صفية.
٧. التعرف على ميثاق أخلاقيات التدريس.
٨. إتقان بعض المهارات التدريسية.
٩. تقديم نماذج تدريسية حقيقية.
١٠. القيام بتدريس مصغر لكل طالب معلم، ومناقشة ذلك من خلال تغذية راجعة فعالة.

٣: مدة وزمن البرنامج

١. الساعات التدريبية: ١٥ ساعة تدريبية.
٢. عدد الأيام: ٣ أيام.
٣. الزمن التدريبي المستغرق: خمس ساعات تدريبية يوميًا.
٤. الوقت: من الساعة الرابعة ٤ إلى التاسعة ٩ مساءً.

٤ : مراحل التدريس المصغر

يقترح التصور المقترح الحالي أن يمر البرنامج التدريبي لطلبة عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد في ضوء أسلوب التدريس المصغر بعدد من المراحل والتي تعرف بالراءات الخمس Rs5 والتي تحقق أهداف البرنامج بشكل يدعم جودته، والمراحل على النحو التالي :

١. التدريس والتسجيل التلفزيوني.
٢. دراسة التسجيل.
٣. الاستجابة بالتعليق والنقد.
٤. تعديل الدرس.
٥. معاودة الدرس.

ويقترح التصور المقترح عددًا من المواصفات العامة والخاصة للدرس المقدم من قبل الطلبة، على النحو الآتي :

- المواصفات العامة :
- أن تكون واضحة الأهداف.
- أن تتعامل مع محتوى تعليمي محدد.
- أن تشمل على تقويم مناسب للطلبة.
- أن تتحقق فيها التغذية الراجعة.
- المواصفات الخاصة :
- أن تستثير دوافع الطلبة وتحثهم على التعلم.
- أن تكسبهم مهارات معرفية ووجدانية ومهارية.
- أن تستعمل وسيلة تعليمية مناسبة.

- أن يكون فيها تنوع في النشاطات.

٥ : اشتراطات التصور المقترح

١. التدريب في قاعات متكاملة التجهيزات والبنية التحتية.

٢. توافر آلات التسجيل والعرض.

٣. أن يتولى التدريب (مشرف التربية العملية الجامعي) بدرجة أستاذ مساعد فما فوق.

٤. أن يتم تقويم البرنامج بعد نهايته من قبل فريق محايد متخصص في جودة البرامج التدريبية.

٦ : المهارات التدريسية المستهدفة

جدول (١٣) المهارات التدريسية المستهدفة للتصور المقترح

التخطيط والتنفيذ والتقويم	استخدام الأسئلة الصفية	التقويم
التدرج التربوي	استقبال المعلم الأسئلة	التمييز بين الفروق الفردية
استخدام المؤثرات الصوتية والحسية	إدارة الصف	معرفة خصائص النمو
العرض الجيد ووضوح الشرح	إتمام أو غلق الدرس في الحصة	استخدام الوسائل التعليمية
التعزيز	حسن التصرف في المواقف الصعبة	التمهيد أو التهيئة الذهنية
إثارة دافعية المتعلم	معالجة المشكلات التدريسية	الواجب المنزلي وأثرة

٧ : تنظيم محتوى البرنامج التدريبي المقترح

- اليوم التدريبي الأول :

- الافتتاح للبرنامج والتعليمات المصاحبة للبرنامج.

- الاختبار القبلي

الوحدة الأولى: المدخل إلى التدريس.

- الجلسة الأولى: التربية العملية مفهومها، وأهميتها، ودورها التربوي.

أهداف الجلسة :

- أن يتعرف المتدرب على فكرة برنامج التربية العملية.
- أن يتعرف المتدرب على أهمية التربية العملية.
- أن يتعرف المتدرب على دور التربية العلمية التربوي.

موضوعات الجلسة :

- مفهوم التربية العملية.
- أهمية التربية العملية.
- دورها التربوي.

- الجلسة الثانية: المدخل إلى التدريس المصغر وأهم آلياته وخصائصه.

أهداف الجلسة :

- أن يتعرف المتدرب على فكرة التدريس المصغر.
- أن يتعرف المتدرب على أهمية التدريس المصغر كأسلوب للتعلم.
- أن يتعرف المتدرب على كيف يقدم نموذج درس.

موضوعات الجلسة :

- فكرة التدريس المصغر.
- أهمية التدريس المصغر كأسلوب للتعلم.
- كيف يقدم نموذج درس.

الوحدة الثانية: الإجراءات التدريسية.

- الجلسة الثالثة: مفهوم مهارات التدريس وكيفية اكتسابها.

أهداف الجلسة :

- أن يتعرف المتدرب على مفاهيم المهارة، التدريس، ومهارة التدريس.
- أن يشرح المتدرب كيف تكتسب مهارات التدريس.
- أن يعدد مهارات التدريس الأساسية، ويصنفاها حسب النوع.

موضوعات الجلسة :

- مفهوم المهارة، التدريس، ومهارة التدريس.
- كيف تكتسب مهارات التدريس.
- مهارات التدريس الأساسية، وتصنيفاتها حسب النوع.
- الجلسة الرابعة: التعزيز وإثارة الدافعية.

أهداف الجلسة :

- أن يتعرف المتدرب على مفهوم التعزيز.
- أن يتعرف المتدرب على أنواع التعزيز.
- أن يتعرف المتدرب على العوامل التي تؤثر في فعالية التعزيز.
- أن يتعرف المتدرب على بعض وسائل التعزيز الملائمة للطلاب.
- أن يتعرف المتدرب على الوسائل التي تساعد على إثارة الدافعية للتعلم.
- أن يتعرف المتدرب على ميزات عدم وضع الخطأ على دفتر الطالب.

موضوعات الجلسة :

- مفهوم التعزيز.
- أنواع التعزيز.

- العوامل التي تؤثر في فعالية التعزيز.
- بعض وسائل التعزيز الملائمة للطلاب الحلقة الأولى.
- الوسائل التي تساعد على إثارة دافعية الطلاب للتعلم.
- ميزات عدم وضع الخطأ على دفتر الطالب.
- الجلسة الخامسة: أخلاقيات مهنة التدريس والميثاق الأخلاقي.

أهداف الجلسة :

- أن يتعرف المتدرب على أبرز أخلاقيات مهنة التدريس.
- أن يتعرف المتدرب على ميثاق أخلاقيات مهنة التدريس.

موضوعات الجلسة :

- أبرز أخلاقيات مهنة التدريس.
- ميثاق أخلاقيات مهنة التدريس.

❑ اليوم التدريبي الثاني:

الوحدة الثالثة: مهارات تدريسية.

- الجلسة الأولى: التخطيط لعملية التدريس.

أهداف الجلسة :

- أن يتعرف المتدرب على معنى تخطيط الدرس.
- أن يفرق المتدرب بين مستويات التخطيط للدرس .
- أن يتعرف المتدرب على مستويات الأهداف التعليمية.
- أن يستنبط المتدرب مصادر اشتقاق الأهداف.
- أن يتعرف المتدرب على معنى الهدف السلوكي.
- أن يميز المتدرب بين الأهداف السلوكية عن غيرها .

- أن يطبق المتدرب الأهداف السلوكية في درس من دروس التخصص.

موضوعات الجلسة :

- تعريف التخطيط للتدريس.
- فوائد التخطيط للتدريس.
- مستويات التخطيط للتدريس.
- عناصر الخطة اليومية للدرس.
- تعريف الهدف التربوي.
- مصادر اشتقاق الأهداف.
- أقسام الأهداف السلوكية.
- تعريف الهدف السلوكي.
- شروط صياغة الهدف السلوكي.
- مواصفات الأهداف السلوكية.
- مستويات الأهداف السلوكية .
- الأهداف المعرفية - الأهداف المهارية - الأهداف الوجدانية.
- الجلسة الثانية: تنفيذ عملية التدريس.

أهداف الجلسة :

- أن يتعرف المتدرب على مفهوم طريقة التدريس.
- أن يستنبط المتدرب معايير اختيار الطريقة التدريسية المناسبة.
- أن يصنف المتدرب طرق التدريس.
- أن يعرف المتدرب كيف يطبق طريقة من طرق التدريس.

موضوعات الجلسة :

- مفهوم طريقة التدريس.
- معايير اختيار الطريقة التدريسية المناسبة.
- طرق التدريس التقليدية.
- طرق التدريس الحديثة.

الوحدة الرابعة : تطبيقات عملية.

- الجلسة الثالثة : مهارات عملية في إدارة الصف.

أهداف الجلسة :

- التعرف على طرق إدارة الصف.
- أن يستنبط المتدرب طرق اختيار تقنيات التعليم
- أن يتعرف المتدرب على طرق استخدام السبورة.
- أن يتعرف المتدرب على كيفية التعامل مع أسئلة الطلبة.
- أن يكتسب المتدرب بعض مهارات لغة البدن داخل الصف.
- أن يقوم المتدرب بتقويم عروض مرئية لتنفيذ عملية التدريس.

موضوعات الجلسة :

- إدارة الصف
- تقنيات التعليم
- فوائد تقنيات التعليم
- معايير اختيار تقنيات التعليم
- مهارات استخدام تقنيات التعليم
- استخدام السبورة

- كيفية التعامل مع أسئلة الطلاب
- تعبيرات الوجه - كيف تتواصل مع طلابك بصريا ؟
- العناية بمظهرك.
- الحركة والمشي داخل الفصل.
- العناية بنبرة الصوت .
- الجلسة الرابعة : مشكلات التدريس الشائعة.

أهداف الجلسة :

- أن يتعرف المتدرب على إجراءات تطبيق عملية التدريس.
- أن يتعرف المتدرب على آليه تقويم عملية التدريس.

موضوعات الجلسة :

- المشكلات التدريسية.
- الجلسة الخامسة : أنشطة عملية.

أهداف الجلسة :

- أن يتعرف المتدرب على بعض الأنشطة العملية المرتبطة بعملية التدريس.
- أن يتعرف المتدرب على آليه تقويم الأنشطة العملية.

موضوعات الجلسة :

- نشاط عملي لمناقشة تحضير يومي.
- نشاط عملي لتقديم تهيئة صفية.
- نشاط عملي لغلق الدرس.
- نشاط عملي لتقديم تهيئة ملخص سبوري.

- اليوم التدريبي الثالث :

الوحدة الخامسة : مهارات تدريسية.

- الجلسة الأولى : التقويم.

أهداف الجلسة :

- أن يتعرف المتدرب على مفهوم التقويم.
- أن يفرق المتدرب بين التقويم والقياس.

موضوعات الجلسة :

- التقويم والتقييم والقياس.
- أدوات تقويم المعلم .
- الجلسة الثانية : الاختبارات.

أهداف الجلسة :

- أن يستنبط المتدرب معايير الاختبار الجيد.
- أن يتعرف المتدرب على أدوات تقويم المتعلم.
- أن يفرق المتدرب بين أنواع الاختبارات التحصيلية.

موضوعات الجلسة :

- معايير الاختبار الجيد.
- أنواع الاختبارات التحصيلية.

الوحدة السادسة : تطبيقات عملية من الطلبة المعلمين.

- الجلسة الثالثة : تطبيقات عملية من الطلبة المعلمين (درس مصغر ١٥ دقيقة لكل طالب) ١.

أهداف الجلسة :

- أن يعرف المتدرب عناصر الدرس .
- أن يتمكن المتدرب من تقديم درس مصغر في تخصصه .
- أن يتمكن المتدرب تقويم عملية التدريس.

موضوعات الجلسة :

- تطبيقات عملية لخمسة طلاب.
- الجلسة الرابعة: تطبيقات عملية من الطلبة المعلمين (درس مصغر ١٥ دقيقة لكل طالب) ٢.

أهداف الجلسة :

- أن يعرف المتدرب عناصر الدرس.
- أن يتمكن المتدرب من تقديم درس مصغر في تخصصه.
- أن يتمكن المتدرب تقويم عملية التدريس.

موضوعات الجلسة :

- تطبيقات عملية لخمسة طلاب.
- الجلسة الخامسة: تطبيقات عملية من الطلبة المعلمين (درس مصغر ١٥ دقيقة لكل طالب) ٣.

أهداف الجلسة :

- أن يعرف المتدرب عناصر الدرس.
- أن يتمكن المتدرب من تقديم درس مصغر في تخصصه.
- أن يتمكن المتدرب تقويم عملية التدريس.

موضوعات الجلسة :

- تطبيقات عملية لخمسة طلاب.

٨: أسلوب تطبيق أنشطة البرنامج التدريبي والفعاليات المصاحبة

١. التقويم القبلي والبعدي.
٢. حلقات نقاش للمحتوى المعرفي.
٣. جلسات تدريب مكثفة.
٤. تطبيقات (فردية، جماعية).
٥. استطلاع رأي المتدربين.
٦. تصوير فيديو.
٧. تغذية راجعة.

- الاختبارات البعدي.
- ختام البرنامج التدريبي.

٩: قياس نسبة الفاعلية:

لمزيد من التحقق من مدى كفاءة وفاعلية برنامج التربية العملية المطبق في عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، يتم استخدام (بلاك Blacke) لقياس نسبة الكسب المعدل، وفي هذا التحقق يتم التعرف على مدى تقدم الطلبة المتدربين نحو أهداف البرنامج المخطط لها.

* * *

٥/ ملخص النتائج والتوصيات:

١/٥ ملخص النتائج

١/١/٥ أن واقع برنامج التربية العملية بعمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد جاء بدرجة كبيرة جداً وبمتوسط ٤.٥ وهو يمثل واقع مناسب للطلبة ومشرفي التربية العملية.

٢/١/٥ تفاوتت متوسطات درجات الواقع مابين ٤.٣٦ إلى ٤.٧٦ وهي درجات مرتفعة تعكس مناسبة الواقع لعينة الدراسة.

٣/١/٥ حقق محور مشرف التربية العملية الجامعي الرتبة الأولى بمتوسط يبلغ ٤.٧٦ وهو ما يدل على ارتفاع تقديرات الطلبة ومشرفي التربية العملية الجامعيين عن دورهم بدرجة كبيرة جداً.

٤/١/٥ جاء محور الأهداف في الرتبة الثانية بمتوسط يبلغ ٤.٥٧ وهو ما يدل على ارتفاع تقديرات الطلبة ومشرفي التربية العملية الجامعيين بدرجة كبيرة جداً على هذا المحور.

٥/١/٥ وكان المستوى العام لتقييم عينة الدراسة عن محور الأنشطة والوسائل المساعدة قد حقق الرتبة الثالثة بمتوسط يبلغ ٤.٤٩ وهو ما يدل على ارتفاع تقديرات عينة الدراسة عن مدى جودة توافر وتواجد الأنشطة والوسائل المساعدة بدرجة كبيرة جدا.

٦/١/٥ حقق محور محتوى البرنامج ومحور بيئة التعلم الصفية الرتبة الرابعة بمتوسط يبلغ ٤.٣٦ وهو ما يدل أيضا عن ارتفاع تقديرات العينة عن محور المحتوى بدرجة كبيرة جداً.

٧/١/٥ أما بالنسبة لمحاور الدراسة فقد أوضحت النتائج أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة ومشرفي التربية العملية الجامعيين في كل من المحاور التالية: الأهداف وبيئة التعلم ومشرف التربية العملية الجامعي والأنشطة والوسائل المساعدة.

٨/١/٥ أما محور المحتوى فقد أثبتت النتائج أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة ومشرفي التربية العملية الجامعيين لصالح المشرفين حيث كان المستوى العام لتقييمهم للمحتوى أعلى من الطلبة.

* * *

٢/٥ التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج، يوصي الباحث القائمين على برنامج التربية العملية بالعمادة بمتابعة التقويم المستمر للبرنامج، وتطوير المحتوى في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، وتطوير أدوات وآليات علمية للكشف عن تصورات الطلبة المعلمين المسبقة لعمليات التعليم والتعلم وتغييرها نحو الاتجاه الايجابي قبل تسجيلهم في المقررات الدراسية التي لها صلة بالتربية العملية، وكذلك تطوير برامج التربية العملية على أساس توظيف الإشراف التدريبي الجامعي من قسم المناهج وطرق التدريس في المواقف الصفية، وإعادة البناء التدريبي للبرنامج، وتضمينه آليات الإرشاد الأكاديمي، والتسجيل المرئي، والتغذية الراجعة ليكون دليلاً ومرشداً وعاملاً لنجاح الطلبة، وبناء موقع إلكتروني تفاعلي يحتوي على الخطط والنماذج التدريسية، ومقاطع الفيديو المناسبة لتنمية المهارات التدريسية.

* * *

٦/ المراجع

١. أبورياش، حسين وسليم شريف وعبد الحكيم الصافي. (١٤٣٠هـ)، **أصول تعلم استراتيجيات التعلم والتعليم**، عمان: دار الثقافة.

٢. أبوشندي، يوسف عبد القادر، وخالد أبو شعيرة وثائر غباري. (٢٠٠٩م)، تقويم برنامج التربية العملية في جامعة الزرقاء الخاصة ومقترحات لتطويره، **مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية** (المجلد التاسع ـ العدد ١).

٣. أبو عميرة، محبات، وسامية محمد بن لادن. (١٤٢٢ه)، **دليل التربية العملية**، ط٢، جدة.

٤. الأحمد، خالد طه. (٢٠٠٤م)، **إعداد المعلّم وتدريبه**، دمشق: منشورات جامعة دمشق.

٥. البداينة، ذياب. (٢٠٠٥م)، **التوثيق العلمي دليل النشر العلمي**، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

٦. براون، جورج. (٢٠٠٥م)، **التدريس المصغر والتربية العملية الميدانية**، ترجمة: محمد البغدادي وهيام البغدادي، القاهرة: دار الفكر العربي.

٧. بش، طارق محمد. (٢٠١٤م)، المشكلات التي تواجه طالب التربية الميدانية بكلية التربية في جامعة الملك سعود ومقترحات لحلها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

٨. البغدادي، محمد رضا. (١٩٩٧م)، **التدريس المصغر برنامج لتعليم مهارات التدريس**، الكويت: مكتبة الفلاح.

٩. التل، وائل. (٢٠٠٣م)، دراسة لتقويم بعض مكونات التربية العملية في برنامج إعداد المعلمين بكلية المعلمين في جازان من وجهة نظر أعضاء هيئة

التدريس المشرفين، المؤتمر التربوي الأول للتربية العملية، كلية التربية، جامعة أم القرى.

١٠. جامعة عين شمس. (١٩٩٠م)، **دليل التربية العملية**، القاهرة: قسم المناهج بكلية التربية.

١١. حسان، محمد حسان. (١٩٩٢م)، **التربية العملية في دول الخليج العربية واقعها وسبل تطويرها**، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

١٢. الحصان والرويس. (٢٠٠٩م)، تقويم برنامج التربية العملية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في ضوء معايير الجودة ومتطلبات الاعتماد الأكاديمي، ورقة عمل غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

١٣. حمدان، محمد زياد. (١٩٩٨م)، **التربية العملية للطلاب المعلمين**، دمشق: دار التربية الحديثة.

١٤. الحليبي، عبد اللطيف، ومهدي سالم. (٢٠٠٤ه)، التربية الميدانية وأساسيات التدريس، الرياض: مكتبة العبيكان.

١٥. الخليفة، حسن وضياء الدين مطاوع. (١٤٣٦هـ)، **استراتيجيات التدريس الفعال، الدمام: مكتبة المتنبي.**

١٦. الخنيزان، سارة. (١٤٣٦هـ)، معوقات استخدام الطالبات المعلمات في التربية العملية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لاستراتيجيات التدريس الحديثة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام.

١٧. الدريج، محمد، ومحمد جهاد جمل. (٢٠٠٩م)، **التدريس المصغر التكوين والتنمية المهنية**، ط٢، العين: دار الكتاب الجامعي.

١٨. الدوغان، إيمان. (١٤٣٣هـ)، درجة تمكن مشرفات التربية العملية بكلية التربية بجامعة الملك فيصل من معايير تقويم الطالبة المعلمة في ضوء بعض التوجهات المعاصرة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام.

١٩. الزكري، محمد، ومنصور المرابط. (٢٠١٤م)، **هندسة نشر ثقافة الجودة الذاتية في مؤسسات التعليم العالي**، كرسي اليونسكو للجودة في التعليم: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٢٠. الزهراني، عبد الرحمن. (١٤٣٤هـ)، دور مواقع التواصل الاجتماعي في المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية واتجاهاتهم نحوها، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٢١. سعد، محمود حسان. (١٤٢٨هـ)، **التربية العملية بين النظرية والتطبيق**، ط٢، عمان: دار الفكر.

٢٢. سعيد، محمد وأبو السعود محمد. (٢٠٠٥م)، **طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية**، عمان: دار الفكر.

٢٣. سلامة، عادل وسمير الخريسات ووليد صوافطة وغسان قطيط. (١٤٣١هـ)، **طرائق التدريس العامة**، عمان: دار الثقافة.

٢٤. سمارة، نواف أحمد وعبد السلام العديلي. (٢٠٠٨م)، **مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية**، عمان: دار المسيرة.

٢٥. السميح، عبد المحسن محمد. (٢٠١٠م)، **دراسات في الإدارة الجامعية**، الرياض: دار الحامد.

٢٦. السيد، ماجدة حسن وصلاح حسن خضر. (٢٠٠٧م)، **التدريس المصغر**، القاهرة: الدار العربية للنشر.

٢٧. السياري، ندى. (١٤٣١هـ)، واقع التخطيط لبرامج التربية العملية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجه نظر المشرفات وطالبات التربية العملية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام.

٢٨. شاهين، محمد عبد الفتاح. (٢٠٠٧م)، تقويم برنامج التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة، **مجلة جامعة الأقصى**، (المجلد الحادي عشر ـ العدد١).

٢٩. الشرعي، بلقيس غالب. (٢٠٠٩م)، دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي، **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**، (المجلد الثاني ـ العدد ٤).

٣٠. شمو، محاسن. (٢٠٠١م)، تقويم برنامج التربية العملية: دراسة ميدانية من واقع وجهات نظر عينة من مديرات المدارس المتوسطة بالمدينة المنورة، مجلة جامعة الملك عبد العزيز (المجلد ١٤).

٣١. الشهراني، عامر. (١٩٩٣م)، **مرشد الطالب المعلم في التربية الميدانية**، جدة.

٣٢. شوق، محمود أحمد ومحمد مالك سعيد. (١٩٩٥م)، **تربية المعلم للقرن الحادي و العشرين**، الرياض: مكتبة العبيكان.

٣٣. عامر، طارق عبد الرؤف. (٢٠٠٨م)، **التربية العملية**، القاهرة: دار السحاب.

٣٤. عبد الرحمن، صالح عبد الله. (٢٠٠٤م)، **التربية العملية ومكانتها في برامج تربية المعلمين**، عمان: دار وائل للنشر.

٣٥. العبد المنعم، منيرة عبد الله. (٢٠٠٥م)، مشكلات التربية العملية في مركز دراسة الطالبات في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر المشرفات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام.

٣٦. عبيدات، ذوقان وسهيلة أبو السميد. (٢٠٠٥م)، **استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين**، عمان: ديبونو.

٣٧. عدس، عبد الرحمن. (١٩٦٦م)، **المعلّم الفعّال والتدريس الفعّال**، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

٣٨. عطية، محسن علي. (١٤٣١هـ) **البحث العلمي في التربية**، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

٣٩. العمر، عبد العزيز سعود. (٢٠٠٧م)، **لغة التربويين**، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

٤٠. العمري، حصة سعيد. (٢٠٠٨م)، تفعيل الأساليب الإشرافية على التربية العملية بجامعة أم القرى من وجهة نظر مشرفي ومشرفات الجامعة ووزارة التربية والتعليم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٤١. محسن، رمضان علي. (١٩٩٨م)، **التدريس المصغر**، القاهرة دار الفكر العربي.

٤٢. علي، محمد السيد. (٢٠١١م)، **موسوعة المصطلحات التربوية**، عمان: دار المسيرة.

٤٣. علي، محمد السيد. (٢٠١٢م)، **اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس**، عمان: دار المسيرة.

٤٤. علي، محمد السيد. (٢٠١١م)، **قضايا ومشكلات معاصرة في المناهج وطرق التدريس**، عمان: دار المسيرة.

٤٥. عياد، حنان أحمد. (٢٠١٣م)، واقع برنامج التربية العملية في مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية من وجهة نظر الطلبة المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية في نابلس.

٤٦. عوض، فايزة السيد، واحسان عبد الرحمن فهمي وثناء عبد المنعم رجب. (٢٠٠٨م)، التدريس المصغر الأسس والمهارات، كلية البنات: جامعة عين شمس.

٤٧. العيوني، صالح وناصر الفالح. (٢٠٠٤)، **دليل التربية الميدانية لكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية**، الرياض: وكالة الوزارة لكليات المعلمين، عمادة الشئون التعليمية والبحث العلمي.

٤٨. فهمي، محمد شامل بهاء الدين. (٢٠٠٥م)، **الإحصاء بلا معاناة**، الرياض: معهد الإدارة.

٤٩. قطامي، يوسف. (٢٠١٣م)، **استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية**، عمان: دار المسيرة.

٥٠. الكثيري، نبيلة. (١٤٣٢هـ)، المشكلات التي تواجه طالبات تخصص العلوم الشرعية بجامعتي الملك سعود والأميرة نورة بنت عبد الرحمن أثناء تطبيق التربية العملية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

٥١. الكندري، جاسم يوسف. (٢٠٠٢م)، إعداد المعلم بجامعة الكويت: الواقع والمأمول، **مجلة العلوم التربوية والنفسيّة**، (المجلد الثالث، العدد ٣).

٥٢. اللقاني، أحمد حسين وعلي الجمل. (٢٠٠٣م)، **معجم المصطلحات التربوية المعرفة**، ط٣، القاهرة: عالم الكتب.

٥٣. محمد، ربيع، وطارق عبد الرؤف عامر. (٢٠١٠م)، **التدريس المصغر**، عمان: دار اليازوري العلمية.

٥٤. مطاوع، إبراهيم عصمت. (١٩٩٦م)، **التربية العملية وأسس طرق التدريس**، بيروت: دار النهضة العربية للطباعة.

٥٥. المنوفي، سعيد. (٢٠١٤)، اتجاهات حديثة للتربية العملية في الدول المختلفة ـ تطوير التربية العملية، تقرير غير منشور، مشروع تطوير كلية التربية FOEP، جامعة المنوفية.

٥٦. الموسوي، عبد الله حسن. (٢٠٠٥م)، **الدليل إلى التربية العملية**، أربد: عالم الكتب الحديث.

٥٧. الموسوي، نعمان صالح. (٢٠١١م)، تقويم البرنامج التدريبي الميداني في كلية التربية بجامعة البحرين من وجهة نظر الطلبة المعلمين، **المجلة التربوية** (المجلد ٢٦ الجزء ١ـ العدد ١٠١).

٥٨. النصار، صالح عبد العزيز. (٢٠١١م)، مشروع تطوير المهارات الدراسية للطلاب في الجامعات السعودية، **مجلة التعليم** العالي، وزارة التعليم العالي (العدد ـ ٥).

٥٩. الوكيل، حلمي أحمد. (١٩٩٩م)، **تطوير المناهج**، القاهرة: مكتبة الأنجلو.

60 - Aypan, Ahmet (2009). Teachers Evaluation of Their Pre – Service. Education Sciences: Theory & Practice Servece Teachers Training. 3. Vol. 9.

61 - Beck, Cliv (2002). Components of a Good practicum placement, Student Teacher Perceptions.

62 - Begenyt,C,.John & Martainsn, K. Brian (2006). Teachers Training in Behavioral Instruction Practices, School Psychology Quarterly. 3.Vol. 21.

63 - Grove, Karen & Strudler, Neal (2001). Cooperating Teacher Practices in Mentoring Student Teacher Toward Technology Use.

64 - Harris, D. & Sass,T (2006). Teacher Training Teacher Quality and Student achievement. Journal of public economics, 95. Vol. 7.

65 - Karsenti, Thierry (2007). Connecting Student Teachers during Their, Internship, The Role of ICTS, Proceedings the Computer Science and IT Education Conference, Universite de Montreal, Canada.

66 -Morehead, M & Lyman, L. & Foyle, H. (2009). Working with student teachers.UK: Rowman & Littlefield Publishing Group.

67 - Roth, D & Swail, W. (2000). Certification and teacher preparation in the United States.Honolulu, MI: Pacific Resou for education learning.

68 - Sanger, Matthew & Osguthorpe, Richard (2011). Teacher Education Preservice Teacher beliefs and The Moral Work of Teaching. Teaching and Teacher Education Vol. 27.

69 - Taskin, Cigdem Sahin (2006). Student Teacher in The Class Room: Their Perceptions of Teaching, Education Student. 4. Vol. 32

70 - Ucar, Sedat (2012). How Do Pre – Service Science Teachers' Views on Science, Science and Science Teaching Change Over Time in a Science Teacher Training Program, Journal of Science Education & Technology, 2. Vol. 21.

❊ ❊ ❊

٧/ الملاحق

١/٧ قائمة محكمي الدراسة

م	المحكم	الرتبة العلمية	التخصص	الجامعة
١	عبد الله سليمان الفهد	أستاذ	مناهج وطرق تدريس	الإمام محمد بن سعود الإسلامية
٢	عبد المحسن عبد الرزاق الغديان	أستاذ	مناهج وطرق تدريس	الإمام محمد بن سعود الإسلامية
٣	أحمد عبد الرحمن الجهيمي	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس	الإمام محمد بن سعود الإسلامية
٤	محمد شديد البشري	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس	الإمام محمد بن سعود الإسلامية
٥	غالية حمد السليم	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس	الإمام محمد بن سعود الإسلامية
٦	إبراهيم مقحم المقحم	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس	الإمام محمد بن سعود الإسلامية
٧	سليمان الدويش	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس	الإمام محمد بن سعود الإسلامية
٨	سارة ثنيان آل سعود	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس	الإمام محمد بن سعود الإسلامية
٩	منيرة سيف الصلال	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس	الإمام محمد بن سعود الإسلامية
١٠	خالد على التركي	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس	الإمام محمد بن سعود الإسلامية
١١	على سعيد القحطاني	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس	الإمام محمد بن سعود الإسلامية

٢/٧ أداة الدراسة

تطوير برنامج التربية العملية بعمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد في ضوء أسلوب التدريس المصغر

- **المعلومات الأولية:**

- **النوع:** [ ] طالب [ ] طالبة [ ] مشرف التربية العملية الجامعي.
- **التخصص:** [ ] شريعة [ ] دعوة [ ] لغة عربية.
- **الرتبة العلمية:** [ ] معلم [ ] معيد [ ] محاضر [ ] أستاذ مساعد [ ] أستاذ مشارك [ ] أستاذ.

- **واقع برنامج التربية العملية بعمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد:**

م	العبارة	درجة الاستجابة				
		بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة مقبولة	بدرجة ضعيفة	بدرجة معدومة
المحور الأول: الأهداف						
١	ترتبط بالمحتوى					
٢	تساعد على فهم آليات التدريس المصغر والتربية العملية					
٣	تتنوع أهدافه ما بين المعرفية والوجدانية والمهارية					
٤	تراعي متطلبات الجودة					
٥	تحقق مفردات المقرر					
المحور الثاني: المحتوى						
٦	وجود محتوى تدريبي منظم على شكل حقيبة تدريبية واضحة المتطلبات					
٧	متوافق مع مقررات المناهج وطرق التدريس العامة والخاصة					
٨	يساعد على التعلم الذاتي					
٩	متوازن في توزيع المادة العلمية					
١٠	يحقق استراتيجيات التعلم الذاتي					

م	العبارة	درجة الاستجابة				
		بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة مقبولة	بدرجة ضعيفة	بدرجة معدومة
١١	يغطي كافة جوانب التعلم					
١٢	يتكامل مع العروض المقدمة					
١٣	يتناسب مع الزمن المخصص له					
المحور الثالث: مشرف التربية العملية الجامعي						
١٤	التعامل باحترام وتعاون مع المتعلمين					
١٥	القدرة على توصيل المعلومات والشرح الجيد والواضح لها					
١٦	القدرة على تحفيز للمتعلمين على التفاعل					
١٧	الإلمام بمفردات البرنامج					
١٨	التنوع في الأنشطة والتمارين والوسائل المستخدمة					
١٩	القدرة على تنظيم العرض من حيث الوضوح والكفاية					
٢٠	تنويع الاستراتيجيات					
المحور الرابع: بيئة التعلم الصفية						
٢١	تتكامل فيها التجهيزات والوسائل المستخدمة					
٢٢	توفر أدوات ونماذج التعلم					
٢٣	تناسب الأعداد للقاعة					
٢٤	تحاكي الواقع الفعلي					
المحور الخامس: الأنشطة والوسائل المساعدة						
٢٥	تنوعها حسب المفردات					
٢٦	سهولة قياسها					
٢٧	كفاية الأنشطة المقدمة					
٢٨	مناسبتها للمحتوى المقدم					
٢٩	وضوحها وتكاملها					
٣٠	تقديمها بشكل طبيعي يخدم الطلبة المعلمين					

* * *

- Shawq, M. & Sa`īd, M. (1995). *tarbiya al-mu`allim lil-qarn al-hādī wa al-`ishrīn.* Riyadh: Obeikan Bookstore.
- Ubaydāt, Th. & Abū-Alsamīd, S. (2005). *IsTrātījiyyāt al-tadrīs fī al-qarn al-hādī wa al-`ishrīn.* Amman: Dībūnū.

* * *

- Hassān, M. (1992). *Al-tarbiya al-`amaliyya fī duwal al-khalīj al-`arabiyya: Wāqi`uhā wa subul tatwīruhā.* Riyadh: Maktab Al-Tarbiya Al-`Arabī Li-Duwal Al-Khalīj.
- Muhammad, R. & `Aāmir, T. (2010). *Al-tadrīs al-musaghar.* Amman: Dār Al-Yāzūrī Al-`Ilmiyya.
- Muhsin, R. (1998). *Al-tadrīs al-musaghar*. Cairo: Dār Al-Fikr Al-`Arabī.
- Mutāwi`, I. (1996). *Al-tarbiya al-`amaliyya wa usus turuq al-tadrīs.* Beirut: Dār Al-Nahdha Al-`Arabiyya Lil-Tibā`a.
- Qatāmī, Y. (2013).). *IsTrātījiyyāt al-ta`allum wa al-ta`līm al-ma`rifiyya*. Amman: Dār Al-Masīra.
- Sa`ad, M. (2004). *Al-tarbiya al-`amaliyya bayn al-nazhariyya wa al-taTbīq* (2nd ed.). Amman: Dār Al-Fikr.
- Sa`īd, M. & Abu-Alsū`ūd, M. (2005). *Turuq al-tadrīs al-`āmma: Takhtītuhā wa tatbīqātuhā al-tarbawiyya*. Amman: Dār Al-Fikr.
- Salāma, A. et al. (2009). *Tarāiq al-tadrīs al-`āmma.* Amman: Dār Al-Thaqāfa.
- Samāra, N. & Al-`Udaylī, ‘A. (2008). *Mafāhīm wa mustalahāt fī al-`ulūm al-tarbawiyya*. Amman: Dār Al-Masīra
- Shāhīn, M. (2007). Taqwīm barnāmaj al-tarbiya al-`amaliyya fī jāmi`at al-quds al-maftūha. *Majallat Jāmi`at Al-Aqsā, 11*(1).
- Shamū, M. (2001). Taqwīm barnāmaj al-tarbiya al-`amaliyya: Dirāsa maydāniyya min wāqi` wujhāt nazhar `ayyina min mudīrāt al-madāris al-mutawassiTa bil-madīna al-munawara. *Majallat Jāmi`at Al-Malik `Abdul-`Azīz, 14*.

- Al-Tal, W. (2003). Dirāsa li-taqwīm ba`dh mukawināt al-tarbiya al-`amaliyya fī barnāmaj i`dād al-mu`allimīn bi-kulliyyat al-mu`allimīn fī jāzān min wijhat nazhar a`dhā hayat al-tadrīs al-mushrifīn. Paper presented at the First Scientific Conference on Teaching Practicum. Makkah, Saudi Arabia: College of Education, Umm Al-Qura University.
- Al-Wakīl, H. (1999). *Tatwīr al-manāhij*. Cairo: Maktabat Al-Anjlū.
- Al-Zahrānī, A. (2012). *Dawr mawāqi` al-tawāsul al-ijtimā`ī fī al-mushkilāt allatī tuwājih tālib al-tarbiyah al-`amaliyya wa ittijāhātuhum nahwahā* (Unpublished doctoral dissertation). College of Education, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.
- Al-Zakarī, M. & Al-Murābit, M. (2014). *Handasat nashr thaqāfat al-jawda al-thātiyya fī muassasāt al-ta`līm al-`ālī.* Saudi Arabia: Kursī Al-Yūniskū Lil-Jawda Fī Al-Ta`līm, Imam Muhammad bin Saud Islamic University.
- Atiyya, M. (2009). *Al-bahth al-'iīmī fī al-tarbiya.* Amman: Dār Al-Manāhij Lil-Nashr Wa Al-Tawzī`.
- Bash, T. (2014). *Al-mushkilāt allatī tuwājih Tālib al-tarbiyah al-maydāniyya bi-kulliyyat al-tarbiya fī jāmi`at al-malik Su`ūd wa muqtarahāt li-hallahā* (Unpublished master's thesis). King Saud University, Saudi Arabia.
- Brown, G. (2005). *Al-tadrīs al-musaghar wa al-tarbiya al-`amaliyya al-maydāniyya* (M. Al-Baghdādī & H. Al-Baghdādī, Trans.). Cairo: Dār Al-Fikr Al-`Arabī.
- Fahmī, M. (2005). *Al-ihsā bilā mu`ānāt.* Riyadh: Ma`had Al-Idāra.
- Hamdān, M. (1998). *Al-tarbiya al-`amaliyya lil-Tullāb al-mu`allimīn.* Damascus: Dār Al-Tarbiya Al-Hadītha.

- Al-Minūfī, S. (2014). *Ittijāhāt hadītha lil-tarbiya al-`amaliyya fī al-duwal al-mukhtalifa: Tatwīr kulliyyat al-tarbiya.* Unpublished study submitted to Menoufia University.
- Al-Mūsawī, A. (2005). *Al-dalīl ilā al-tarbiya al-`amaliyya.* Irbid: `Aālam Al-Kutub Al-Hadīth.
- Al-Mūsawī, N. (2011). Taqwīm al-barnāmaj al-tadrībī al-maydānī fī kuliyyat al-tarbiya bi-jāmi`at al-bahrayn min wijhat nazhar al-talaba al-mu`allimīn. *Al-Majalla Al-Tarbawiyya, 26*(101).
- Al-Nassār, S. (2011). Mashrū` tatwīr al-mahārāt al-dirāsiyya lil-Tullāb fī al-jāmi`at al-sū`ūdiyya. *Majallat Al-Ta`līm Al-`Aālī,* (5).
- Al-Samīh,A. (2010). *Dirāsāt fī al-idāra al-jāmi`iyya*. Riyadh: Dār Al-Hāmid.
- Al-Sayyārī, N. (2009). *Wāqi` al-tarbiyah al-`amaliyya bi-jāmi`at al-imām Muhammad bin Su`ūd al-islāmiyya min wijhat nazhar al-mushrifāt wa Tālibāt al-tarbiyah al-`amaliyya* (Unpublished master's thesis). College of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Saudi Arabia.
- Al-Sayyid, M. & Khudhur, S. (2007). *Al-Tadrīs al-musaghar*. Cairo: Al-Dār Al-'Arabiyya Lil-Nashr.
- Al-Shahrānī,A. (1993). *Murshid al-Tālib al-mu`allim fī al-tarbiya al-maydāniyya*. Jiddah.
- Al-Shar`ī, B. (2009). Dirāsa taqwīmiyya li-barnāmaj i`dād al-mu`allim bi-kulliyyat al-tarbiya bi-jāmi`at al-sultān qābūs wifqa mutallabāt ma`āyīr al-i`timād al-akādīmī. *Al-Majalla Al-`Arabiyya Li-Dhamān Jawdat Al-Ta`līm Al-Jāmi`ī, 2*(4).

- Al-Hisān & Al-Ruways (2009). *Taqwīm barnāmaj al-tarbiya al-`amaliyya fī jāmi`at al-amīra Nūra bint `Abdul-Rahmān fī dhaw ma`āyīr al-jawda wa mutatallabāt al-i`timād al-akādīmī.* Unpublished study submitted to the College of Education, Princess Nora University.
- Alī, M. (2011). *Mawsū`at al-musTalahāt al-tarbawiyya*. Amman: Dār Al-Masīra.
- Alī, M. (2011). *Qadhāyā wa mushkilāt mu`āsira fī al-manāhij wa turuq al-tadrīs*. Amman: Dār Al-Masīra.
- Alī, M. (2012). *Ittijāhāt wa tatbīqāt hadītha fī al-manāhij wa turuq al-tadrīs*. Amman: Dār Al-Masīra.
- Al-Kandarī, J. (2002). I`dād al-mu`allim bi-jāmi`at al-kuwait: Al-wāqi` wa al-mamūl. *Majallat Al-`Ulūm Al-Tarbawiyya Wa Al-Nafsiyya, 3*(3).
- Al-Kathīrī, N. (2010). *Al-mushkilāt allatī tuwājih tālibāt takhassus al-`lūm al-shar`iyya bi-jāmi`atay al-malik Su`ūd wa al-amīra Nūra bint Abdul-Rahmān athnā tatbīq al-tarbiyah al-`amaliyya* (Unpublished master's thesis). College of Education, King Saud University, Saudi Arabia.
- Al-Khalīfa, H. & Mutāwi', Dh. (2015). *IsTrātījiyyāt al-tadrīs al-fa`āl.* Dmamam: Maktabat Al-Mutanabbī.
- Al-Khunayzān, S. (2015). *Mu`awwiqāt istikhdām al-tālibāt al-mu`allimāt fī al-tarbiyah al-`amaliyya bi-jāmi`at al-imām Muhammad bin Su`ūd al-islāmiyya li-isTrātījiyyāt al-tadrīs al-hadītha* (Unpublished master's thesis). Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Saudi Arabia.
- Al-Laqānī, A. & Al-Jamal, A. (2003). *Mu`jam al-mustalahāt al-tarbawiyya al-ma`rifiyya* (3rd ed.). Cairo: `Aālam Al-Kutub.

- Al-`Amrī, H. (2008). *Taf`īl al-asālīb al-ishrāfiyya `alā al-tarbiyah al-`amaliyya bi-jāmi`at umm al-qurā min wijhat nazhar mushrifī wa mushrifāt al-jāmi`a wa wizārat al-tarbiya wa al-ta`līm* (Unpublished master's thesis). College of Education, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.
- Al-`Umar, ‘A. (2007). *Lughat al-tarbawiyyīn.* Riyadh: Maktab Al-Tarbiya Al-`Arabī Li-Duwal Al-Khalīj.
- Al-`Uyūnī, N. & Al-Fālih, N. (2004). *Dalīl al-tarbiya al-maydāniyya li-kulliyyāt al-mu`allimīn fī al-mamlaka al-`Arabiyya al-Su`ūdiyya.* Riyadh: Deanship of Education Affairs and Academic Research, Ministry of Education.
- Al-Ahmad, Kh. (2004). *I`dād al-mu`allim wa tadrībuh.* Damascus: Manshūrāt Jāmi`at Dimashq.
- Al-Badāyna, Th. (2005). *Al-tawthīq al-`ilmī: Dalīl al-nashr al-`ilmī.* Amman: Dār Al-Manāhij.
- Al-Baghdādī, M. (1997). *Al-tadrīs al-musaghar: Barnāmaj li-ta`līm mahārāt al-tadrīs.* Kuwait: Maktabat Al-Falāh.
- Al-Doghān, I. (2011). *Darajat tamkīn mushrifāt al-tarbiyah al-`amaliyya bi-kulliyyat al-tarbiya bi-jāmi`at al-malik Faisal min ma`āyīr taqwīm al-tāliba al-mu`allima fī dhaw ba`dh al-tawajuhāt al-mu`āsira* (Unpublished master's thesis). College of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Saudi Arabia.
- Al-Durayj, M. & Jamal, M. (2009). *Al-tadrīs al-musaghar: Al-takwīn wa al-tanmiya al-mihaniyya* (2nd ed.). Al-Ain: Dār Al-Kitāb Al-Jāmi`ī.
- Al-Halabī, A. & Sālim, M. (2004). *Al-tarbiya al-maydāniyya wa asāsiyyāt al-tadrīs.* Riyadh: Obeikan Bookstore.

List of References:

- Aāmir, T. (2008). *Al-tarbiya al-`amaliyya.* Cairo: Dār Al-Sahāb.
- Aawadh, F. et al. (2008). *Al-tadrīs al-musaghar: Al-usus wa al-mahārāt.* Egypt: Ain Shams University.
- Abbād, H. (2013). *Wāqi` barnāmaj al-tarbiyah al-`amaliyya fī muassasāt al-ta`līm al-`ālī fī al-dhiffa al-gharbiyya min wijhat nazhar al-talaba al-mu`allimīn* (Unpublished master's thesis). An-Najah National University, Palestine.
- Abdul-Rahmān, S. (2004). *Al-tarbiya al-`amaliyya wa makānatuhā fī barāmij tarbiyat al-mu`allimīn.* Amman: Dār Wāil Lil-Nashr.
- Abū-`Umayra, M. & Bin-Lādin, S. (2001). *Dalīl al-tarbiya al-`amaliyya* (2nd ed.). Jiddah.
- Abū-Rayyāsh, H. et al. (2008). *Usūl ta`allum isTrātījiyyāt al-ta`allum wa al-ta`līm.* Amman: Dār Al-Thaqāfa.
- Abū-Shindī, Y. et al. (2009). Taqwīm barnāmaj al-tarbiya al-`amaliyya fī jāmi`at al-zarqā al-khāssa wa muqtarahāt li-taTwīruh. *Majalla Al-Zarqā Lil-Buhūth Wa Al-Dirāsāt Al-Insāniyya, 9*(1).
- Adas, A. (1966). *Al-mu`allim al-fa`āl wa al-tadrīs al-fa`āl.* Amman: Dār Al-Fikr Lil-Tibā`a Wa Al-Nashr.
- Ain Shams University. (1990). *Dalīl al-tarbiya al-`amaliyya.* Cairo: Qism Al-Manāhij Bi-Kulliyyat Al-Tarbiya.
- Al`abdul-Mun`im, M. (2005). *Mushkilāt al-tarbiyah al-`amaliyya fī markaz dirāsat al-Tālibāt fī jāmi`at al-imām Muhammad bin Su`ūd al-islāmiyya min wujhat nazhar al-mushrifāt* (Unpublished master's thesis). College of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Saudi Arabia.

Developing the Teaching Practicum Program in E-learning and Distance Learning Deanship in the Light of Microteaching

Prof. Ahmad M. Al-Hussain
Curricula and Teaching Methods of Department
College of Social Sciences
Al-Imam Muhammad ibn Suad Islamic University

Abstract:

The present study aims at developing the teaching practicum program in E-learning and Distance Learning Deanship in the light of microteaching, through identifying the situation of the program, the differences in points of view and then submitting a proposal for such a program. The study population consists of all the students enrolled in the teaching practicum program in the second semester 1434/1435 AH, totaling (814) students, and all the academic supervisors of teaching practicum, totaling (72) supervisors. The study sample consists of 168 male and female students, as well as (32) supervisors.

The findings of the study show that the teaching practicum program as practiced in the e-Learning and Distance Learning Deanship has obtained a very high score with an average of (4.5), representing a suitable reflection of the sample. The average scores of the program as it is practiced vary between (4.36) and (4.76) which are considered high scores. The theme of the Teaching Practicum academic supervisor ranked first with an average of (4.76), indicating the importance given to the program training mechanisms by the study sample. On the other hand, the theme of goals ranked second with an average of (4.57), and the theme of activities and means of assistance ranked third with an average of (4.49). For all sections, the findings show that there are no statistically significant differences between students and academic supervisors of Teaching Practicum in the following themes: goals, learning environment, academic supervisors of Teaching Practicum, and activities and means of assistance. For the theme of content, the findins prove that there are statistically significant differences between students and academic supervisors in favor of the supervisors, where the general level of their evaluation of the content is higher than the students'.

Keywords: development, program, teaching practicum, academic supervisors of Teaching Practicum, E-learning and Distance Learning Deanship, method, microteaching.

فاعلية استراتيجية بديودي (PDEODE) في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية المفاهيم الجغرافية ومهارات التفكير الجغرافي والميل نحو المادة لدى طلاب الصف الأول المتوسط

د. كرامي بدوي أبو مغنم
قسم المناهج وطرق التدريس - كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

فاعلية استراتيجية بديودي (PDEODE) في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية المفاهيم الجغرافية ومهارات التفكير الجغرافي والميل نحو المادة لدى طلاب الصف الأول المتوسط

د. كرامي بدوي أبو مغنم
قسم المناهج وطرق التدريس - كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث:

هدف هذا البحث إلى تقصي فاعلية استراتيجية بديودي PDEODE في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية المفاهيم الجغرافية والتفكير الجغرافي والميل نحو المادة، وقد تكونت عينة البحث من (٦٢) طالباً من طلاب الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة؛ وقد درست المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية بديودي PDEODE، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، وتم استخدام منهج البحث التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي لتحقيق أهداف البحث وإعداد أدواته، التي تمثلت في: اختبار المفاهيم الجغرافية، واختبار التفكير الجغرافي، ومقياس الميل نحو المادة.

وقد أوضحت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠١) في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الجغرافية واختبار التفكير الجغرافي، ومقياس الميل نحو الجغرافيا لصالح طلاب المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج أن حجم التأثير لتوظيف استراتيجية بديودي PDEODE كبير في تنمية المفاهيم الجغرافية، والتفكير الجغرافي، والميل نحو المادة، وقد انتهى البحث بتقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات التى ترتبط بتوظيف استراتيجية بديودي PDEODE في بيئة التعلم.

الكلمات المفتاحية: البنائية، استراتيجية بديودي PDEODE ، المفاهيم الجغرافية، التفكير الجغرافي، الميل.

المقدمة:

سيبقى التفكير البديل الأوفر حظاً والأكثر صلاحية الذي بتنمية مهاراته يمكن تنمية مهارات المتعلمين في شتى فروع المعرفة، وباكتساب هذه المهارات يمتلك المتعلمين أدوات للتعلم صالحة لكل زمان ومكان، كما أنه سيبقى من أفضل السُبل لتفتيح عقول المتعلمين ورعايتها لتكون في مستوى تطلعات مجتمعاتها.

والمملكة العربية السعودية شأنها في هذا المجتمع العالمي المعاصر شأن كل المجتمعات، التي تسعى نحو التقدم بخطا سريعة، ولا يمكن للتعليم بالمملكة أن يبقى بمناهجه ونظمه وفلسفته بمنأى عن هذه التطورات التي تحدث في العالم وعن النمط الجديد للحياة الإنسانية وصولاً إلى مستقبل أفضل، ولن يتأتى ذلك إلا بالتعليم المتميز في عالم يموج بالتغيرات وتتدفق فيه المعلومات والاختراعات والاكتشافات كل يوم.

وتأتي مهارات التفكير بتعدد أشكالها واتجاهاتها في مقدمة أهداف المرحلة المتوسطة عامة، ومناهج الدراسات الاجتماعية والوطنية بخاصة، حيث أجمع (اللقاني وآخرون، ٢٠٠٩)، و(الغبيسي، ٢٠٠١) و (محمود، ٢٠٠٥) على أنه أحد الأهداف الرئيسة لتدريس الدراسات الاجتماعية، ذو بُعد وظيفي في تناوله لقضايا وأحداث وظاهرات تحتاج إلى تفسير وربط علاقات وتقويم للنتائج المترتبة عليها.

والجغرافيا كأحد فروع الدراسات الاجتماعية تسعى في قائمة أهدافها إلى تعليم المتعلمين طريقة التفكير بمعنى التفكير في مجال الجغرافيا، وتطوير الحس المكاني للعمليات والأنماط سواء بالنسبة للإنسان أو الأماكن على كوكب

الأرض، والتفكير الجغرافي يساعد المتعلمين على اكتساب المهارات الجغرافية وجعلهم قادرين على معالجة القضايا وفهم الظاهرات الجغرافية فهماً عميقاً(عبد المنعم، ٢٠٠٥).

ويُعد التفكير الجغرافي من المعايير العالمية لمناهج الجغرافيا، لذا تسعى تلك المناهج نحو تحقيق التفكير الجغرافي لما يُدرس بها من قضايا جغرافية، كما يعتبر التفكير الجغرافي هدفاً تسعى أقسام الجغرافيا بكليات التربية إلى تحقيقه، وكذلك توضح فائدة الجغرافيا في اقتراح حلول ممكنة لتلك المشكلات، وفي تقديم الحلول، والسياسات المقترحة في أماكن أخرى (أبازيد، ٢٠٠٦).

فمهارات التفكير الجغرافي ذات علاقة وثيقة بطبيعة علم الجغرافيا الذي يقوم على الفهم واستنتاج المعلومات والنتائج، وعقد المقارنات والتفسير واستخدام القواعد والتعميمات في مواقف جديدة وتحديد أوجه الشبه والاختلاف، وكذلك إدراك العلاقات وتطبيق التعميمات في مواقف الحياة العملية. (دنيا، ١٩٩١) كما أنها تمكن المتعلمين من التدريب على عمليات الجمع والتفسير والتحليل والنقد والاستنتاج من خلال التعامل بشكل صحيح مع المعلومات.

ويضيف " شلبي" (١٩٩٨) إلى أن علم الجغرافيا يقوم على أساس رصد الظاهرات الطبيعية والبشرية لسطح الأرض، وأن يبحث الطلاب ويفكروا ويستقصوا أسباب تكون هذه الظاهرات للوقوف على النتائج التي ترتبت على هذه الأسباب، وخلال قيام الطلاب بالبحث والاستقصاء والتفكير المتأني يمكن لهم تعلم مجموعة كبيرة من المعلومات والحقائق والمفاهيم

والتعميمات الجغرافية في مراحل متصلة وفى مستويات متتابعة، مما يُكسبهم بعض مهارات التفكير الجغرافي التي تمكنهم من تعلم جيد ومُتقن.

من هنا يلحظ أن التفكير الجغرافي ناتج مهم من النواتج التعليمية التي يسعى محتوى مناهج الجغرافيا إلى إكساب وتنمية مهاراته لدى المتعلمين بمختلف المراحل التعليمية، نظراً لطبيعة تلك المادة لما لها من علاقة وطيدة وارتباط وثيق بالتفكير الجغرافي، فلم يصبح الاهتمام فى مجال تدريس الجغرافيا مقصوراً على حفظ المعلومات وتذكرها فقط، وإنما أصبح الاهتمام موجهاً نحو إكساب التلاميذ مهارات التفكير الجغرافي لما لها من دورٍ بارزٍ فى تفسير مختلف المواقف والظاهرات الجغرافية وسهولة تطبيقها في الحياة العملية، وهذا ما أكدت عليه نتائج بعض الدراسات التي اهتمت بالتفكير الجغرافي ودوره في تعليم الجغرافيا وتعلمها، مثل دراسة: (عطية، ٢٠٠٠)، و (عامر، ٢٠٠٠)، و (عبد الباسط، ٢٠٠١)، و"عبد الباسط" (٢٠٠٤)، و" ليمبكين" (Lumpkin, 2008) و " كوركانزك" (Korkanazk, 2009)، و" كاراجكيد" (Karkijk,2013)، و(عباس، ٢٠١٠)، و(موسى، ٢٠١٠)، و" (القرش وعبد الرشيد، ٢٠١٠)، (طه، ٢٠١١)، و (أبو شادي، ٢٠١١)، و (حسن، ٢٠١٢)، و (طايع، ٢٠١٣)، و(كلبوش، ٢٠١٣).

ومن منظور آخر يُعد تعلم المفاهيم الجغرافية من أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية الرئيسة؛ كونها أدوات مهمة للتفكير الجغرافي، ومن الكفايات الكلية التي يجب أن يمتلكها الطلاب؛ لأنها تساعدهم على مواجهة تحديات النمو المعرفي المتسارع، وتلخص المعلومات غير المترابطة وتجمعها في فئات مترابطة، متشابهة في سماتها الجوهرية (Arends,2001).

ويذكر (محمود، ٢٠٠٥) أن المفاهيم مكون جوهري من مكونات محتوى مادة الجغرافيا، وأن تعلمها وتنميتها من أهداف تدريسها نظرا لطبيعة تلك المادة التي تتضمن الحقائق والمعلومات الجغرافية التي تم تنظيمها وتصنيفها تحت مفاهيم يمكن فهمها واستيعابها، ومن ثم تسهم في انتقال اثر التعلم كما تزود المتعلم ببناء معرفي منظم يستخدمه في تفسير الظواهر الجغرافية المختلفة.

والجغرافيا كمادة دراسية تهدف إلى إكساب الطلاب المفاهيم ذات الطبيعة المتعلقة بالعلاقات الاجتماعية وإلى استنتاج الحقائق والمعلومات وتصنيفها ونقدها والتوصل إلى مفاهيم تساعد على تفسير الأحداث والظواهر الجغرافية المختلفة (عمران، ٢٠١٢). الأمر الذي قد يصاحبه نمو لمستوى التفكير الجغرافي خاصة عند استخدام استراتيجيات تعلم تحفز المتعلم على اكتساب وتنمية مفاهيمه بنفسه.

وتُعد النظرية البنائية (Constructivism Theory) إحدى النظريات التي وضعت الأسس لعدد من الاستراتيجيات المستخدمة في عملية التعلم، التي اهتمت بنمط بناء المعرفة وخطوات اكتسابها، حيث تنظر للتعلم على أنه عملية بنائية نشطة ومستمرة وغرضيه وتتضمن إعادة بناء المتعلم لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي في إطار إعادة بناء تراكيبه ومنظومته المعرفية مع الآخرين لإحداث حالة من التكيف تتواءم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرته، التي قد يصاحبها حالة من الابتكار واكتشاف معارف جديدة (زيتون وزيتون، ٢٠٠٦).

وقد أجريت بعض البحوث والدراسات السابقة التي تناولت فاعلية استراتيجيات ونماذج تعلم قائمة على النظرية البنائية في تدريس الدراسات

الاجتماعية في تحقيق بعض الأهداف التعليمية المنشودة لدي المتعلمين في مراحل تعليمية مختلفة، مثل دراسة: (السيد والدوسري، ٢٠٠٣)، و(حماد ومعبد، ٢٠٠٤)، و (عبد المولا، ٢٠١٠)"، والعدوان" (٢٠١١)، و" مذكور" (٢٠١٢)، و(علام، ٢٠١٢)، و (عمران، ٢٠١٣).

وتعد استراتيجية الأبعاد السداسية بديودي (PDEODE) إحدى الاستراتيجيات القائمة على المنحى البنائي، والتي قام بتطويرها " سافندر رين وكولاري (Savender Ranne& Kolari) عام ٢٠٠٣. وعرفاها بأنها سلسلة من الإجراءات المتتابعة تتلخص في مراحل ست هي: التنبؤ (Prediction)، والمناقشة (Discussion)، ثم التفسير (Explanation)، ثم الملاحظة (Observation)، والمناقشة (Discussion)، ثم التفسير (Explanation)، ويمكن إيجاز هذه المراحل في الآتي " كوستيا" (Costu,2008,)، " الخطيب" (٢٠١٢)، و" السلامات" (٢٠١٢)، (قطامي، ٢٠١٣):

- التنبؤ (Predication): في هذه المرحلة، يقدم المعلم ظاهرة حول المفهوم المراد تعليمه للطلاب، ثم يتيح لهم الفرصة لكي يتنبأوا بنتيجة الظاهرة أو المشكلة المطروحة بشكل فردي، وتبرير تلك التنبؤات قبل أن تبدأ أية فعاليات أو أنشطة تعليمية.

- المناقشة: (Discussion): وفي هذه المرحلة، يتم إتاحة الفرصة للطلاب كي يعملوا في مجموعات صغيرة، من أجل مناقشة أفكارهم، وتبادل الخبرات، والتأمل معاً.

- التفسير (Explanation): في هذه المرحلة، يصل الطلاب إلى حل تعاوني للظاهرة والموقف المشكل، ويتم تبادل نتائجهم مع المجموعات الأخرى من خلال المناقشة الجماعية للصف بأكمله.

- الملاحظة (Observation): في هذه المرحلة، يختبر الطلاب أفكارهم وآراءهم حول الظاهرة من خلال الملاحظات.

- المناقشة (Discussion): في هذه المرحلة، يقوم الطلاب بتعديل تنبؤاتهم من خلال الملاحظات الفعلية في الخطوة السابقة، وهذا يتطلب ممارسة مهارات التحليل والمقارنة ونقد زملائهم في المجموعات، وهو ما يميز هذه المرحلة عن المناقشة بالمرحلة الثانية من استراتيجية بدودي PDEODE .

- التفسير(Explain): في هذه المرحلة يواجه الطلاب جميع التناقضات الموجودة بين الملاحظات والتنبؤات، من خلال التناقضات التي توجد ضمن معتقداتهم والتغير المفاهيمي لديهم، وهذا ما يميزها عن التفسير بالمرحلة الثالثة من استراتيجية بدودي PDEODE .

ويتم ذلك من خلال طرح المعلم سؤالا يتحدي عقول المتعلمين ويحثهم على البحث والاستكشاف وفقا للمراحل السابقة.

وتهدف استراتيجية بديودي (PDEODE) إلى مساعدة المتعلم على بناء معرفته بنفسه، وتكوين بنيته المفاهيمية في إطار من الحوار والمناقشة الهادفة للطرح العلمي المقدم؛ حيث يتم ذلك في جو من التنبؤ وفرض الافتراضات ومناقشة وتفسير المواقف العلمية وتحليلها للخروج باستنتاجات تسهم في بناء القرارات وحل المشكلات قيد البحث والتقصي بالمادة الدراسية (Costu,2008; Savender & Kolari,2004). .

ويتفق (Parkins,2009)، و(الأحمدي، ٢٠١٥) أنه هناك عدداً من الأسس التي تُبنى عليها استراتيجية بديودي (PDEODE) تتمثل في:

- التعلم التعاوني Co-operative Learning ؛ تعدد وجهات النظر من خلال تحاور وعمل المجموعات من الطلاب في خطوات استراتيجية بديودي.

- لمعلم الجغرافيا دورا جوهرياً Mainstay في تصميم بيئة التعلم التي تحفز المتعلم على بناء المعرفة وفقاً لحاجاته وقدراته.

- بناء المعرفة يتم من الخبرة ؛ فالمتعلم يستخدم خبرته السابقة في الخطوة الاولى من استراتيجية بديودي من خلال التنبؤ في ضوء الخبرات.

- التعلم عملية نشطة(Active Learning) ؛ فالمتعلم يستخدم مداركه (الحواس، العقل، الحدس، البصيرة) في كل خطوة من خطوات الاستراتيجية.

- تفعيل التفسيرات الشخصية (Personal explanations) ؛ فلكل متعلم تفسير خاص ولا يشترك أكثر من شخص في تفسير واحد بنفس الطريقة للواقع.

- التعلم يحدث من خلال مواقف حقيقية (Real situations) ؛ فالتهيئة والتقديم للدرس يتم من خلال موقف مرتبط بالبيئة المحيطة بالمتعلمين.

وفي السياق نفسه يؤكد " كولاري" (KOLARI, 2005) على أنه بتفعيل استراتيجية بديودي (PDEODE) في التدريس يمكن تحقيق مجموعة من مبادئ الفلسفة البنائية خلال حدوث التعلم عندما يواجه المتعلم مشكلة أو مهمة حقيقية تتحدى أفكاره، وتشجعه على إنتاج تفسيرات متعددة، معتمدا على معرفته القبلية الكامنة في بنيته العقلية. ولعل هذا يجعل المتعلم يشعب تفكيره

في المحتوي العلمي قيد الدراسة وتنمو لديه مهارات الاستنباط والتفسير وإدراك العلاقات بين مفاهيم المحتوي.

ولقد أشارت نتائج عدد من البحوث والدراسات السابقة إلى فاعلية استراتيجية بديودي PDEODE في تنمية بعض نواتج التعلم المطلوبة ؛ حيث أقرت دراسة (Kolari& Savender, 2005) دور استراتيجية بديودي في تحسن اتجاهات الطلاب نحو منهج المياه والتربة في تخصص هندسة البيئة، وجاءت دراسة "كوستا" (Costu,2008) لتبرز دور استراتيجية بديودي في مساعدة الطلاب على فهم الأحداث اليومية، وأكدت دراسة (طانيوس، ٢٠١٢) أهمية بديودي في تنمية المفاهيم العلمية والاحتفاظ بالمادة وأكتساب عمليات العلم، أما (الخطيب، ٢٠١٢) فقد أبرزت دراسته دور بديودي في تنمية المفاهيم الرياضية والتفكير الرياضي، وأشاد (السلامات، ٢٠١٢) بدورها في تنمية المفاهيم الفيزيائية والتفكير العلمي، كما أكدت دراسة (الأسمر، ٢٠١٣) فاعلية بديودي في تنمية المفاهيم الهندسية والتفكير البصري، وجاءت دراسة (الفلاح، ٢٠١٣) لتؤكد على الدور الايجابي لاستراتيجية بديودي في تنمية التحصيل والتفكير التأملي، كذلك أظهرت نتائج دراسة (العمراني والكروي، ٢٠١٤) فاعلية استراتيجية بديودي في تنمية المفاهيم الفيزيائية، وجاءت دراسة (الأحمدي، ٢٠١٥) لتؤكد فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجية (PDEODE) في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدي طالبات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية ؛ حيث بلغت قيمة ت (٣١,٩٧) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) كما تم حساب مربع ايتا (n2)

وكانت قيمتة (٠.٩٦) وهو حجم تاثير للبرنامج القائم على استراتيجية بديودي (PDEODE) كبير.

ويلحظ على هذه الدراسات جميعا أنها أكدت على فاعلية استراتيجية بديودي PDEODE في تنمية المفاهيم في مجالات دراسية متنوعة كالعلوم والرياضيات والفيزياء، وهندسة البيئة، واللغة العربية بيد أنها لم تتطرق إلى استخدام بديودي في تدريس الدراسات الاجتماعية عامة والجغرافيا منها بخاصة على الرغم من أن طبيعة الجغرافيا تحتوى على مفاهيم ومواقف واقعية تحتاج إلى دراستها بأسلوب يحفز المتعلمين على التنبؤ والملاحظة والمناقشة والتفسير وإدراك العلاقات وأوجه الشبه والاختلاف وتركيب المنظومات الجغرافية واتخاذ القرارات الجغرافية، الأمر الذي دفع الباحث لتقصي فاعلية بديودي في تعليم الجغرافيا.

ولقد أشار عبابنة (٢٠٠٦) إلى أهم التحديات التي تواجه تحقيق أهداف الجغرافيا تتمثل في عدم استخدام استراتيجيات تدريس حديثة، حيث يشير كثير من التربويين إلى أن طرق التدريس في الدراسات الاجتماعية عامة والجغرافيا منها بخاصة تتمحور حول التلقين والحفظ؛ الأمر الذي جعل الطلاب يعتادون على التلقي والاستظهار والاعتماد على المعلم في التعلم، والبعد عن مهارات التفكير المتنوعة كالاستنباط والتفسير والتحليل وتقويم المعلومات الجغرافية.

ولعل هذا يجعلنا نتساءل: لماذا لا ينفذ منهج الدراسات الاجتماعية والوطنية بالطريقة التي تتناسب وطبيعته الاستقصائية البنائية؟ بدلاً من قيام

المعلمين بتبني مفاهيم متعارضة مع البنائية مثل نمطية التلقين وكثافة الواجبات المنزلية، وعدم تنشيط مهارات التفكير الجغرافي في محتوي المادة.

لذلك يري الخطيب (٢٠١٢) أن جودة التعليم ونتائج التعلم لا تتحقق في المواقف التعليمية من ذاتها، وإنما هي نتيجة لأساليب التدريس التي يستخدمها المعلم؛ ليحقق الأهداف التعليمية، وأن من تلك الاستراتيجيات التي تؤدي إلى تدريس فعال؛ استراتيجية بديودي (PDEODE) البنائية.

وكون المتعلم إنساناً له ميوله ودوافعه وحاجاته، وجب على التعليم أن يرتقي إلى المستوي الذي يمكن به سد حاجات المتعلمين وإرضاء ميولهم، وتحقيق أهداف العملية التعليمية المنشودة (عطية، ٢٠٠٨، ٦٠). حيث إن كل متعلم يتفاعل مع الموقف التعليمي من زاوية مختلفة وفقاً لاهتماماته وقدراته وميوله واستعداداته (الطناوي، ٢٠٠٩) لذا فإن تقصي ميول المتعلمين واستعداداتهم تجاه المناهج الدراسية من الأمور المهمة التي يمكن أن تساعد في توفير بيئة تعليمية ذات أسس سيكولوجية بناءة متمركزة حول المتعلم، خاصةً وأن الميول قد لا تأتي من الطرق التقليدية.

واعتماداً على ما سبق ونظرا لقلة البحوث والدراسات السابقة التي تناولت فاعلية تدريس الدراسات الاجتماعية عامة والجغرافيا بخاصة باستخدام استراتيجية (PDEODE) في المرحلة المتوسطة، فان الباحث يرى وجود حاجة ماسة للقيام بالبحث الحالي للكشف عن فاعلية استراتيجية بديودي (PDEODE) في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية المفاهيم الجغرافية ومهارات التفكير الجغرافي والميل نحو المادة لدى طلاب الصف الأول المتوسط بالرياض.

مشكلة البحث:

ثمة جهود تُبذل لتطوير تدريس الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية عامة، والجغرافيا منها بخاصة، بيد أن الواقع يُظهر أن طرق وأساليب التدريس السائدة في مدارس التعليم العام تركز على تلقين المعارف والمعلومات لحفظها واستظهارها، ولا توفر المواقف التدريسية القائمة على نشاط المتعلم في بناء معارفه وثقل مهاراته من خلال إدراك العلاقات والوصول إلى القرارات بشأن المواقف الجغرافية محل الدراسة والتعلم (عرفه، ٢٠٠٥).

وعلى الرغم من تأكيد أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية عامة والجغرافيا بخاصة في المرحلة المتوسطة على تنمية المفاهيم الجغرافية وأهمية التزود بالمعلومات والأفكار الصحيحة، وتنمية قدرة الطالب علي الملاحظة والتنبؤ والتفسير والتحليل للظاهرات الجغرافية، فإن واقع الممارسات الفعلية لتدريس هذه المادة ليس بالصورة المرغوبة؛ حيث من خلال قيام الباحث بالإشراف على التربية العملية وملاحظته لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة ببعض مدارس مدينة الرياض وُجد أن عدداً كبيراً من معلمي الدراسات الاجتماعية يعتمدون في تدريسهم للدراسات الاجتماعية والوطنية على الطرق التقليدية التي تتلخص في الإلقاء من جانب المعلم والتلقي من جانب الطلاب، فضلاً عن عدم تقديم معظم المعلمين تعريفات للمفاهيم الواردة في الدروس أو إثارة التفكير في معانيها، مما ترتب عليه ضعف القدرة على استنباط المعرفة وصعوبة الوصول إلى مستويات الفهم

والتطبيق والاستدلال للمفاهيم الجغرافية الواردة في منهج الدراسات الاجتماعية.

وهذا ما أكدت عليه نتائج مجموعة من الدراسات والبحوث التي أُجريت في مجال تعلم المفاهيم الجغرافية في مراحل تعليمية مختلفة منها على المستوى العربي دراسة: " إسماعيل" (٢٠٠٣)، و " محمود" (٢٠٠٤)، و " وادي" (٢٠٠٦)، و " الهباش" (٢٠١٠)، و " ابو حمادة" (٢٠١٣)، و " عمران" (٢٠١٣)، و " سقاو" (٢٠١٤)، وعلى المستوى الأجنبي دراسة: " إيجنوفر " (Egnehofer et al,1999)، و"اسفيدو" (Acevedo, 2000)، و" أيلم" (Ailm,2009)، و " العدوان" (AL-Edwan,2014) لذا فالحاجة ماسة لاستخدام استراتيجية تدريسية تتخذ من نشاط وفاعلية الطالب في بناء معارفه بنفسه محورا لتعلم المفاهيم الجغرافية قد تسهم في رفع مستوى تحصيل واكتساب الطلاب لتلك المفاهيم، وتنمية تفكيرهم الجغرافي.

وفي محاولة ميدانية من الباحث للوقوف على مستوى طلاب الصف الأول متوسط في اكتساب المفاهيم الجغرافية ومهارات التفكير الجغرافي؛ قام الباحث بإعداد اختبارين استطلاعيين الأول: للمفاهيم الجغرافية، ويتكون من (١٥مفردة) عند مستويات المعرفية المختلفة، والثاني: لبعض مهارات التفكير الجغرافي (تفسير المعلومات الجغرافية، وإدراك العلاقات، وتحليل المعلومات الجغرافية، وتقويم المعلومات الجغرافية) مكون من (١٠ أسئلة) موزعة على مهارات التفكير الجغرافي، وبعد تطبيق الاختبارين على عينة قوامها (٢٨) طالباً من طلاب الصف الأول متوسط بمدرسة الشيخ عبد الرحمن الدوسري المتوسطة بحي القدس في الرياض، أظهرت النتائج تدني مستوى طلاب

الصف الأول المتوسط في اكتساب المفاهيم الجغرافية وضعف مهاراتهم في التفكير الجغرافي.

من العرض السابق يتضح ما يلى:

١. أن المفاهيم الجغرافية مكون مهم من مكونات محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية والوطنية، وأن تعلمها وتنميتها يعد من أهداف تدريسها.

٢. أن مادة الجغرافيا ميداناً خصباً للتدريب على أساليب التفكير، فالجغرافيا بها من المواقف المُشكلة ما يجعل دارسيها يتدربون على إدراك العلاقات بين عناصرها والتخطيط لحلها واكتشاف البصيرة الجغرافية والفهم العميق الذى يقودهم إلى حل هذه المواقف المشكلة .

٣. تنمية مهارات التفكير الجغرافي من الأهداف التربوية المهمة لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط، حيث تعد هذه المرحلة بداية فترة تميز ونضج القدرات العقلية والنمو العقلى، كما تزداد فيها القدرة على أكتساب مهارات التفكير العليا كالتفسير، وإدراك العلاقات، وتركيب المنظومات الجغرافية، واتخاذ القرارات.

٤. ندرة الدراسات السابقة حول استراتيجية بديودي (PDEODE) في تعليم الدراسات الاجتماعية عامة والجغرافيا بخاصة في ضوء البحث باستخدام محركات البحث عبر الانترنت والمكتبات الالكترونية وقواعد بيانات الجامعات العربية، والدوريات العلمية المتخصصة.

٥. استخدام استراتيجية تعلم تتمركز حول المتعلم ونشاطه في بناء معرفته الجغرافية من خلال الحوار والنقاش وتقصي الخبرات وتصويب المفاهيم البديلة قد يكون نوعاً من الميل والحب لمادة الجغرافيا.

لذا تتحديد مشكلة البحث الحالي في تدني كل من تحصيل المفاهيم الجغرافية ومهارات التفكير الجغرافي وعزوف الطلاب عند دراسة المادة، الأمر الذي جعل الباحث يسعى إلى تقصي فاعلية استراتيجية (PDEODE) في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية المفاهيم الجغرافية وبعض مهارات التفكير الجغرافي والميل نحو المادة.

أهداف البحث:

١)- إعداد قائمة بالمفاهيم الجغرافية المتضمنة بوحدة " البيئة الطبيعية" لطلاب الصف الأول المتوسط.

٢)- تحديد مهارات التفكير الجغرافي التي يجب توافرها لدى طلاب الصف الاول المتوسط .

٣)- اعادة صياغة وحدة " البيئة الطبيعية" وفقا لاستراتيجية بديودي (PDEODE) البنائية.

٤)- تعرف فاعلية استراتيجية بديودي (PDEODE) في تنمية المفاهيم الجغرافية لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

٥)- الكشف عن فاعلية استراتيجية بديودي (PDEODE) في تنمية التفكير الجغرافي لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

٦)- تقصي فاعلية استراتيجية بديودي (PDEODE) في تنمية الميل نحو المادة لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

أسئلة البحث:

أجاب البحث الحالي عن السؤال الرئيس الآتي:

مـا فاعليـة اسـتخدام اسـتراتيجية بـديودي (PDEODE) في تـدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية المفاهيم والتفكير الجغرافي والميل نحو المادة لدى طلاب الصف الأول المتوسط؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما المفاهيم الجغرافية المتضمنة بوحدة " البيئة الطبيعية " المقررة ضمن منهج الدراسات الاجتماعية والوطنية لدي طلاب الصف الأول المتوسط؟

٢- ما مهارات التفكير الجغرافي اللازمة لطلاب الصف الأول المتوسط – في مجال تدريس الجغرافيا؟

٣- مـا معـالم وحـدة (الخـصائص الطبيعيـة) مـن كتـاب الدراسـات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط التي تم إعادة صياغتها باستخدام استراتيجية الأبعاد السداسية بديودي (PDEODE).

٤- مـا فاعليـة استخدام استراتيجية بـديودي (PDEODE) في تـدريس الجغرافيا في تنمية المفاهيم الجغرافية لدي طلاب الصف الأول المتوسط؟

٥- مـا فاعليـة استخدام استراتيجية بـديودي (PDEODE) في تـدريس الجغرافيا في تنمية بعض مهـارات الـتفكير الجغـرافي لـدي طـلاب الـصف الأول المتوسط؟

٦- مـا فاعليـة استخدام استراتيجية بـديودي (PDEODE) في تـدريس الجغرافيا في تنمية الميل نحو الجغرافيا لدي طلاب الصف الأول المتوسط؟

أهمية البحث:

تتمثل الأهمية النظرية والعملية للبحث الحالي فيما يلي :

١- يأتي استجابة لما ينادى به التربويون في الوقت الحاضر من ضرورة إعادة النظر في المناهج الدراسية وتقديمها بطرق واستراتيجيات تدريس جديدة تساعد على جعل عملية التعلم نشطة وتفاعلية و متمركزة حول المتعلم، ومن هذه الإستراتيجيات استراتيجية بديودي (PDEODE).

٢- يقدم نموذجاً إجرائياً لكيفية صياغة وحدة من كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية المقرر على طلاب الصف الأول المتوسط باستخدام استراتيجية بديودي (PDEODE)، مما يساعد معلمي الدراسات الاجتماعية على كيفية تنفيذ دروس مادتهم باستخدام استراتيجية بديودي (PDEODE).

٣- يقدم قائمة بأهم مهارات التفكير الجغرافي اللازمة لطلاب الصف الأول المتوسط، يمكن أن تفيد في توجيه القائمين علي وضع مناهج الدراسات الاجتماعية عامة والجغرافيا منها بخاصة نحو تضمين هذه المهارات في محتوى المادة الدراسية.

٤- يقدم أدوات تقويم تتمثل في : اختبار المفاهيم الجغرافية– اختبار مهارات التفكير الجغرافي، مقياس الميل نحو المادة ؛ يمكن الإفادة منها في تقويم جوانب تعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية عامة والجغرافيا منها بخاصة لدي طلاب الصف الأول المتوسط.

حدود البحث :

التزم البحث الحالي بالحدود الآتية :

١- وحدة "البيئة الطبيعية" المقررة ضمن كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط، للعام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ.

٢- مجموعة من طلاب الصف الأول المتوسط بمدينة الرياض.

٣- تنمية المفاهيم الجغرافية في مستويات: المعرفة – الفهم– التطبيق– التحليل– التركيب– التقويم.

٣- مهارات التفكير الجغرافي الآتية: جمع المعلومات الجغرافية – تفسير المعلومات الجغرافية - تحديد أوجه الشبه والاختلاف- تركيب المنظومات الجغرافية – تقويم المعلومات الجغرافية – اتخاذ القرار

مواد وأدوات البحث:

أعد الباحث المواد والأدوات الآتية:

١) قائمة المفاهيم الجغرافية.

٢) قائمة مهارات التفكير الجغرافي.

٣) دليل إرشادي للمعلم مُعد وفقاً لاستراتيجية بديودي (PDEODE).

٤) أوراق عمل الطالب وفقاً لاستراتيجية بديودي (PDEODE).

٥) اختبار المفاهيم الجغرافية.

٦) اختبار التفكير الجغرافي.

٧) مقياس الميل نحو المادة.

مصطلحات البحث:

١). استراتيجية بديودي: (PDEODE Strategy)

يعرفها " الخطيب" (٢٠١٢) بأنها إستراتيجية تدريسية قائمة على المنحنى البنائي تمر في تعاملها مع المواقف التدريسية بالمراحل التالية: التنبؤ، المناقشة، التفسير، الملاحظة، المناقشة، التفسير.

وعرفها (العمراني والكروي، ٢٠١٤) بأنها إستراتيجية حديثة ذات المنحنى البنائي التي تتضمن ست خطوات (التنبؤ، المناقشة، التفسير، الملاحظة، المناقشة، التفسير) التي تجعل المتعلم المحور الاساسي فيها إذ أنها توفر جوا مدعماً بالمناقشات الجماعية والتجارب والتنبؤ حو ظاهرة معينة وتفسيرها ووضع الحلول حولها.

كما عرفتها (الإحمدي، ٢٠١٥) على أنها استراتيجية تدريسية قائمة على المنحنى تتميز بأنها تتيح مناخاً مثيراً للنقاش، وتتضمن سلسلة من الإجراءات المتتابعة وتتلخص في الخطوات الست الآتية: التنبؤ(Predication)، والمناقشة (Discuss)، والتفسير(Explain)، والملاحظة (Observation)، والمناقشة (Discuss)، والتفسير(Explain) وتتم بإثارة المعلم سؤالا موجها، أو ظاهرة أو مشكلة معينة. ثم يقوم الطالب بعمل تنبؤات حولها ثم يبررها، ثم يقوم بعمل مجموعة من الأنشطة يصممها وينفذها، ويجمع البيانات، ويفسر، ويحلل.

وتعرف إجرائياً بأنها استراتيجية تدريسية قائمة على المنحني البنائي، تتضمن سلسلة من الإجراءات المتتابعة تتلخص في مراحل ست هي: التنبؤ prediction، المناقشة Discuss، التفسير Explain، الملاحظة Observation، المناقشة Discuss، التفسير Explain، تتم من خلال إثارة المعلم سؤالاً جغرافياً موجهاً أو مشكلة واقعية أو ظاهرة جغرافية من الظواهر يقوم الطالب على أثرها بعمل تنبؤات ثم يبررها، ويقوم بعدها بمجموعة من الأنشطة فيصمم وينفذ الأنشطة، ويجمع البيانات ويحللها ويفسرها.

٢). المفهوم الجغرافي: (Geographical Concept)

ويعرف إجرائياً بأنه تصور عقلي مجرد كان أو محسوس، يعطى اسما أو لفظا ليدل على ظاهرة جغرافية، ويتم تكوينه عن طريق الخصائص الحرجة المشتركة لأفراد هذه الظاهرة، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها طالب الصف الاول المتوسط في اختبار المفاهيم الجغرافية الذي أعده الباحث لهذا الغرض.

٢). مهارات التفكير الجغرافي (Geographical Thinking Skills):

يعرف "محمود" (٢٠٠٥) مهارات التفكير الجغرافي على أنها تلك المهارات المرتبطة بتشكيل وتنظيم الأفكار والمعلومات من قبل المتعلم بطريقة ما؛ بهدف إعادة تراكيب الخبرات السابقة.

وتعرفه " أبو شادي" (٢٠١١) بأنه إدراك العلاقات وتفسير جديد للظاهرات وتحليلها ونقدها بموضوعية والتنبؤ بها.

وتعرفه " طايع" (٢٠١٣) على أنها مجموعة من الأنشطة العقلية التي يقوم بها التلاميذ لدراسة الظاهرة الجغرافية بهدف إدراك العلاقات بينها والآثار المترتبة عليها وتفسير الظاهرة وتحليلها جغرافيا وترتيب وتنظيم المعلومات، وتقيم المعلومات، والتنبؤ في ضوء النتائج الجغرافية والتصور الذهني للظاهرات الجغرافية وطرح الأفكار الجغرافية.

وتعرف اجرائياً بأنها الأنشطة العقلية المنظمة الهادفة لحل المشكلات الجغرافية باستخدام بعض أو كل المهارات العقلية الآتية: جمع المعلومات الجغرافية، وتفسير المعلومات الجغرافية، وتحديد أوجه الشبه والاختلاف، وتحليل وتركيب المنظومات الجغرافية، وتقويم المعلومات الجغرافية، واتخاذ

القرارات الجغرافية، ويقاس هنا من خلال الدرجة التي يحصل عليها طالب الصف الأول متوسط في اختبار مهارات التفكير الجغرافي المُعد لهذا الغرض.

٤). الميل: (Tends)

ويعرف اجرائياً بأنه مدى شعور طالب الصف الأول متوسط بالحب والارتياح نحو دراسة مادة الجغرافيا، وما يصاحب ذلك من الاهتمام والرغبة في دراسة الموضوعات الجغرافية، والأنشطة والمهام المرتبطة بها، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الميل الذي أعده الباحث لهذا الغرض.

* * *

منهجية البحث وإجراءته :

منهجية البحث:

استخدام البحث المنهج الوصفي، والمنهج شبه التجريبي Quiz-experimental Design للمجموعتين المتكافئتين، حيث يقوم الباحث بدراسة أثر استخدام استراتيجية بديودي PDEODE (متغير مستقل) في تنمية المفاهيم الجغرافية ومهارات التفكير الجغرافي والميل نحو المادة (متغيرات تابعة) لدي طلاب الصف الأول المتوسط بمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية.

عينة البحث:

تم اختيار مدرسة " متوسطة حي الوادي" بشمال الرياض بالطريقة العشوائية من مجتمع البحث وهو طلاب الصف الأول المتوسط بمدينة الرياض، وتكونت عينة البحث من (٦٢) طالباً بالصف الأول المتوسط موزعين على فصلين بشكل متساوٍ، وتم اختيار أحد الفصلين عشوائياً ليمثل المجموعة التجريبية والآخر يمثل المجموعة الضابطة، والجدول (١) يوضح توزيع أفراد العينة :

جدول(١): توزيع أفراد عينة البحث

المجموعة	الفصل	عدد الطلاب
التجريبية	١/٤	٣١
الضابطة	١/٢	٣١
اجمالي العينة		٦٢

مواد وأدوات البحث:

لتقصي أثر استراتيجية بديودي PDEODE في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية المفاهيم الجغرافية ومهارات التفكير الجغرافي والميل نحو الجغرافيا لدي طلاب الصف الأول المتوسط تم إجراء ما يأتي :

أولا : تحليل موضوعات الوحدة المختارة :

وقد مرت عملية التحليل بالخطوات الآتية :

- اختيار وحدة الدراسة : اختار الباحث وحدة " البيئة الطبيعية" الوحدة الأولى من مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط للعام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ ، ويرجع اختيار هذه الوحدة إلى كثرة المفاهيم الجغرافية التي تمثل مشكلات ومواقف حياتية مهمة لدي الطلاب ، كما أنها تتضمن بعض المفاهيم التي لم يرد لها تعريفات حيث إن استخدام استراتيجيات تدريس ووصولهم اليها بأنفسهم يثري تعلم الجغرافيا ، كما تتضمن الوحدة عديد من مشكلات التعلم التي يتطلب إدراكها مهارات التفكير المتنوعة.
- هدف التحليل : تحديد المفاهيم الجغرافية المتضمنة في وحدة " البيئة الطبيعية" المقررة على طلاب الصف الأول المتوسط.
- إجراءات التحليل : اعتمد الباحث " الفقرة " وحدة التحليل وقد تم تقسيم الوحدة إلى فقرات بالاستعانة بمتخصص في اللغة العربية ، تم الالتزام بالتعريف الإجرائي " للمفهوم الجغرافي" الوارد سابقاً.
- موضوعية التحليل : للتاكد من موضوعية التحليل قام الباحث بحساب ما يأتي :

أ- ثبات التحليل: حيث قام الباحث بإجراء عملية التحليل بالاشتراك مع أحد الزملاء(*) في التخصص نفسه، ومعرفة مدي تطابق نتائج التحليل مع تحليل الزميل، وكانت النتائج كما بالجدول (٢) الآتي:

جدول(٢): نتائج تحليل المحتوي بين الباحث والزميل

القائم بالتحليل	عدد المفاهيم	نسبة الاتفاق
الزميل	٦٤	٠,٩٢
الباحث	٦٩	

وباستخدام معادلة كوبر (Cooper)(**) تبين أن نسبة الاتفاق بين التحليلين = ٠,٩٢ مما يشير إلى معامل ثبات مرتفع للتحليل.

ب- صدق التحليل: حيث اعتمد الباحث على الصدق الذاتي:

$\sqrt{\text{معامل الصدق}} = \sqrt{\text{معامل الثبات}}$ ٠,٩٢ = ٠,٩٥ وهذا يعد معامل صدق مرتفعاً.

- نتائج التحليل: تم التوصل إلى قائمة المفاهيم الجغرافية النهائية (٦٩) مفهوما جغرافياً.
- تحديد الدلالة اللفظية للمفاهيم الجغرافية.
- عرض القائمة على مجموعة من المحكمين من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس (ملحق ١)، حيث تم الالتزام بتعديلاتهم على القائمة، وبذلك يكون قد تم الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث (ملحق ٢).

(*) د/ إبراهيم بن مقحم المقحم ، استاذ المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية المساعد ، كلية العلوم الاجتماعية – جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية.

(* *) ملحق (١٧) المعادلات الإحصائية المستخدمة في البحث .

ثانياً: تحديد مهارات التفكير الجغرافي اللازمة لطلاب الصف الأول المتوسط:

١- اشتقاق المهارات: تم اشتقاق مهارات التفكير الجغرافي من خلال الرجوع إلى المصادر الآتية: البحوث والدراسات السابقة التي تناولت مهارات التفكير الجغرافي في مجال الدراسات الاجتماعية، والكتابات النظرية والمراجع المتخصصة، وأهداف تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة، واستطلاع آراء المتخصصين في مجال تدريس الدراسات الاجتماعية، وأدلة معلم الدراسات الاجتماعية.

٣- ضبط القائمة: من خلال عرضها بصورتها المبدئية علي مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس(ملحق ١)، لإبداء الرأي حول: مدي ارتباط المهارة الفرعية بالتفكير الجغرافي، ومناسبتها لطلاب الصف الأول المتوسط.

٤- الصورة النهائية للقائمة: في ضوء التعديلات التي أجراها السادة المحكمين، تم التوصل إلى الصورة النهائية لقائمة مهارات التفكير الجغرافي اللازمة لطلاب الصف الأول المتوسط، بحيث أصبح العدد الكلى للمهارات (٦) مهارات، يوضحها الجدول (٣) الآتي:

جدول (٣): الصورة النهائية لقائمة مهارات التفكير الجغرافي

م	المهارة
١	جمع المعلومات الجغرافية
٢	تفسير المعلومات الجغرافية
٣	تحديد أوجه الشبه والاختلاف
٤	تركيب المنظومات الجغرافية
٥	تقويم المعلومات الجغرافية
٦	اتخاذ القرارات الجغرافية

وبذلك يكون قد تم الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث.

ثانياً: إعداد الوحدة المختارة وفق لاستراتيجية بديودي:

وقد تطلب إعداد وحدة "البيئة الطبيعية" وفق استراتيجية بوديودي (PDEODE)، إعداد كل من:

(أ)- دليل المعلم واوراق عمل الطالب:

تطلبت الدراسة الحالية إعداد دليل للمعلم يوضح كيفية تنفيذ موضوعات الوحدة باستخدام استراتيجية (PDEODE)، وتضمن هذا الدليل ما ياتي: مقدمة توضح أهداف الدليل، ومفهوم استراتيجية (PDEODE)، والخطوات الإجرائية لتنفيذها داخل الصف الدراسي، وإرشادات وتوجيهات عامة للمعلم، والأهداف العامة للوحدة المختارة، والمحتوى العلمي، والخطة الزمنية المتوافقة مع خطة وزارة التربية والتعليم لتدريس الوحدة، والوسائل والأنشطة التعليمية المقترحة لتنفيذ الدروس بالوحدة، وأساليب التقويم، كما تضمن الدليل تخطيطاً مقترحاً لتنفيذ دروس الوحدة المختارة باستخدام استراتيجية (PDEODE)، كالآتي:

- عنوان الدرس.
- الأهداف السلوكية.
- المحتوي العلمي.
- الوسائط التعليمية والإلكترونية.
- المتطلبات القبلية للدرس.
- خطوات السير في الدرس وفقا لاستراتيجية بديودي (PDEODE) البنائية:

١)- التنبؤ. ٢)- المناقشة. ٣)- التفسير

٤)- الملاحظة. ٥)- المناقشة. ٦) التفسير.

(ب)- عرض دليل المعلم وأوراق عمل الطالب علي مجموعة من المحكمين ؛ للتأكد من مدى صلاحيتهما للاستخدام، وقد أجمع المحكمون على صلاحيتهما وكفايتهما للتطبيق، مع إبداء بعض الملاحظات التى وُضعت فى الاعتبار عند إعداد الصورة النهائية، وبذلك أصبح دليل المعلم (ملحق ٣)، وأوراق عمل الطلاب (ملحق ٤) فى صورتهما النهائية صالحين للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية، وبذلك يكون قد تم الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث.

ثالثاً: إعداد أدوات البحث.

(١). اختبار المفاهيم الجغرافية: وقد مر بالخطوات الآتية:

أ)- تحديد هدف الاختبار: هدف الاختبار إلى قياس مستوى تحصيل طلاب كل من المجموعة التجريبية والضابطة فى المحتوى العلمى لوحدة " البيئة الطبيعية".

ب)- وصف الاختبار ونوعه: تكون الاختبار من (٤٢) سؤالاً، من نوع الاختيار من متعدد، تقيس مستويات بلوم المعرفية الستة، موزعة كما هو مبين بجدول (٤) الآتي:

جدول (٤): جدول مواصفات اختبار المفاهيم الجغرافية

م	الأهداف الدروس	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	مجـ	النسبة المئوية
١	علاقة الأرض بالمجموعة الشمسية	١- ٢٣- ٣١- ٣٣			٤٠			٥	١١,٩
٢	شكل الأرض		٣		٤١			٢	٤,٨
٣	خطوط الطول ودوائر العرض		١٢	٢٤				٢	٤,٨
٤	حركات الأرض		٢٩	٢٦				٢	٤,٨
٥	سطح اليابس والماء	٥		٢٢	٦- ٧	٨- ١٨	٣٦	٧	١٦,٦
٦	أشكال سطح الأرض	١١- ٢٨	١٦- ٣٢	٤- ١٩		١٧- ٣٩		٨	١٩
٧	الطقس والمناخ	٢- ٢٠	٢١	٢٥	١٣	٣٨	٩- ١٠- ٤٢	٩	٢١,٤
٨	الحياة النباتية والحيوانية	١٥	٣٤- ٣٧		٣٠	١٤	٢٧- ٣٥	٧	١٦,٦
	المجمـــوع.	١٠	٨	٦	٦	٦	٦	٤٢	٪١٠٠
	الوزن النسبي للأهداف.	٢٣,٨	١٩	١٤,٣	١٤,٣	١٤,٣	١٤,٣	١٠٠	-

ب)- صدق الاختبار من خلال: عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس وفي مجال علم النفس، وقد اوصى المحكمون بالتعديل على بعض الصياغات ونقل بعض الأسئلة بين المستويات المكونة للاختبار، وأُجريت التعديلات اللازمة التى أشار إليها المحكمون.

التطبيق الاستطلاعي للاختبار: طُبق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالباً، وبعد التصحيح والرصد أجريت العمليات الحسابية والإحصائية باستخدام برنامج (SPSS, "17") للمعالجات الإحصائية، وذلك بهدف حساب معاملات:

- ثبات الاختبار: وذلك باستخدام معادلة "سبيرمان- براون" للتجزئة النصفية (Split-Half Method) لكل جزء من أجزاء الاختبار على حدة، وللاختبار ككل، وقد أشارت النتائج إلى أن معامل ثبات الاختبار ككل يساوى "٠,٨٨" وهذا يشير إلى أن اختبار المفاهيم الجغرافية له درجة ثبات عالية.

- السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار: وقد تراوحت السهولة ما بين (٠,٤٣- ٠,٦٠)، ومن ثم كانت الصعوبة ما بين (٠,٤٠- ٠,٥٧)، وهى قيم مناسبة لمعاملات السهولة والصعوبة (ملحق ٨).

- التمييز لمفردات الاختبار: ووجد أنها تتراوح بين (٠,٣٦- ٠,٦٣)، وهذا يدل على أن مفردات الاختبار كلها مميزة.

- حساب زمن تطبيق الاختبار: تم حساب زمن تطبيق الاختبار وذلك عن طريق استخدام معادلة حساب متوسط زمن الاختبار، وقد بلغ (٤٠) دقيقة تقريباً.

٣)- طريقة تصحيح الاختبار: تم تحديد درجة واحدة لكل سؤال من أسئلة الاختبار، وبذلك تكون الدرجة النهائية للاختبار (٤٢) درجة.

(ب)- اختبار مهارات التفكير الجغرافي: وقد مر بالمراحل الآتية:

♦ تحديد هدف الاختبار: يهدف الاختبار إلى قياس مهارات التفكير الجغرافي لدي طلاب الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية.

♦ أبعاد الاختبار: تمثلت أبعاد الاختبار في مهارات التفكير الجغرافي (جمع المعلومات الجغرافية – تفسير المعلومات الجغرافية - تحديد أوجه الشبه والاختلاف- تركيب المنظومات الجغرافية – تقويم المعلومات الجغرافية – اتخاذ القرار).

♦ إعداد جدول مواصفات الاختبار: تم بناء جدول مواصفات اختبار مهارات التفكير الجغرافي في ضوء الأبعاد، كما هو موضح في الجدول (٥):

جدول(٥): مواصفات اختبار مهارات التفكير الجغرافي

م	أبعاد اختبار التفكير الجغرافي	أرقام المفردات	مج	الدرجة	٪
١	جمع المعلومات الجغرافية	١- ٢- ٣- ٤- ٥	٥	٢٠	١٦.٧
٢	تفسير المعلومات الجغرافية	٦- ٧- ٨- ٩- ١٠	٥	٢٠	١٦.٧
٣	تحديد أوجه الشبه والاختلاف	١١- ١٢- ١٣- ١٤- ١٥	٥	٢٠	١٦.٧
٤	تركيب المنظومات الجغرافية	١٦- ١٧- ١٨	٣	١٥	١٠
٥	تقويم المعلومات الجغرافية	١٩- ٢٠- ٢١- ٢٢	٤	١٦	١٣.٢
٦	اتخاذ القرار في المواقف	٢٣- ٢٤- ٢٥- ٢٦- ٢٧- ٢٨- ٢٩- ٣٠	٨	٢٤	٢٦.٧
		٣٠			١٠٠٪

♦ صياغة بنود الاختبار: تم صياغة أسئلة الاختبار في صور أسئلة موضوعية ومقالية.

♦ حساب صدق المحكمين: رأى السادة المحكمون صلاحية الاختبار، وبناء على ذلك بلغ عدد مفردات اختبار التفكير الجغرافي (٣٠) مفردة.

♦ حساب معامل الثبات: بلغت قيمة معامل الثبات لاختبار التفكير الجغرافي (٠,٩٣)، وهو معامل ثبات مناسب، كما بلغت قيمية الصدق الداخلي للاختبار (٠,٩٦).

♦ حساب معامل التمييز: تراوحت قيمة معاملات التميز لاختبار التفكير الجغرافي ما بين (٠,٥٠- ٠,٨٧)، وهي معاملات تمييز مناسبة (ملحق١١).

♦ زمن الاختبار: تم حساب متوسط زمن إجابة جميع الطلاب على الاختبار، وقد بلغ زمن الاختبار (٧٥) دقيقة.

(جـ)- مقياس الميل نحو الجغرافيا: وقد مر بالمراحل الآتية:

لإعداد مقياس الميل نحو الجغرافيا تم الاطلاع على بعض الأدبيات والدارسات التي اهتمت ببناء مقاييس الميل عامة، والميل نحو الجغرافيا بخاصة، مثل دراسة: السيد" (٢٠٠٧)، و " و" الشكرجي" (٢٠٠٨)، و" طه" (٢٠١١)، و" أحمد" (٢٠١١)، و" طايع" (٢٠١٣)، و " القائد" (٢٠١٣)، وعلى ذلك اتُبعت الخطوات الآتية في إعداد المقياس:

أ- تحديد هدف المقياس: هدف المقياس إلى قياس ميول طلاب الصف الأول متوسط نحو الجغرافيا.

ب- تحديد أبعاد المقياس: تم تحديد أبعاد المقياس في أربعة محاور رئيسة: الأول: الميل نحو طبيعة مادة الجغرافيا، والثاني: الميل نحو الاستمتاع بالجغرافيا، والثالث: الميل نحو تعلم الجغرافيا، والرابع: الميل نحو معلم

الجغرافيا. وقد تم تحديد مواصفات مقياس الميل نحو الجغرافيا كما بالجدول (٦) الآتي:

جدول(٦): مواصفات مقياس الميل نحو الجغرافيا

العبارات	البعد الأول (طبيعة مادة الجغرافيا)	البعد الثاني (الاستمتاع بدراسة الجغرافيا)	البعد الثالث (تعلم الجغرافيا)	البعد الرابع (معلم الجغرافيا)	م
الايجابية	١، ٩، ١٣، ٢٩	٢، ٦، ١٤، ٢٢، ٢٦، ٣٠	٣، ٧، ١١، ١٩	٤، ٨، ١٢، ٢٤	١٨
السالبة	٥، ١٧، ٢١، ٢٥	١٠، ١٨	١٥، ٢٣، ٢٧، ٣١	١٦، ٢٠، ٢٨، ٣٢	١٤
مج	٨	٨	٨	٨	٣٢
النسبة المئوية	٢٥٪	٢٥٪	٢٥٪	٢٥٪	١٠٠٪

جـ- تحديد نوع المقياس: تم استخدام طريقة ليكرت (Likert) بالصورة الثلاثية (موافق – غير متأكد – غير موافق).

د- تحديد طريقة تصحيح المقياس: بالنسبة للعبارات الموجبة (موافق ٣- غير متأكد٢- غير موافق١)، أما العبارات السالبة فكانت (موافق١- غير متأكد٢- غير موافق٣).

هـ- تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين، وقد قام الباحث بإجراء التعديلات المناسبة في ضوء اقتراحات لجنة المحكمين، وأصبح المقياس يتكون من (٣٢) اثنان وثلاثين عبارة إيجابية وسلبية موزعة على أبعاد المقياس.

و- التجربة الاستطلاعية للمقياس: تم تطبيق الصورة المعدلة للمقياس على عينة ممثلة للعينة الأصل للبحث عددها (٣٠) طالباً، وبعد الانتهاء من

التطبيق الاستطلاعي، تم التصحيح، حيث حُددت درجة النهاية العظمى لكل بعد من أبعاد المقياس بـ (٢٤) اربع وعشرين درجة، وبذلك تكون درجة النهاية العظمى للمقياس ككل (٩٦) ستا وتسعين درجة، وكان الهدف من إجراء التجربة الاستطلاعية للمقياس ما يأتي:

- التأكد من الصدق الظاهري: تم من خلال عرض المقياس على مجموعة من المحكمين في مجال علم النفس والمناهج وطرق التدريس، وقد أجمع أعضاء لجنة التحكيم على أن كل عبارة من عبارات المقياس تقيس ما وضعت لقياسه.
- حساب معامل الثبات: بلغت قيمة معامل الثبات لمقياس الميل نحو الجغرافيا (٠,٨٣)، وهو معامل ثبات مناسب، كما بلغت قيمية الصدق الداخلي للاختبار (٠,٩١).
- حساب معامل التمييز: تراوحت قيمة معاملات التميز لمقياس الميل نحو المادة ما بين (٠,٣٦- ٠,٨٦)، وهي معاملات تمييز مناسبة(ملحق ١٦).
- حساب درجات الواقعية: وقد حُسبت درجات الواقعية لعبارات المقياس، وتبين أنها تقع في المدى المرتفع جداً حسب تصنيف " هوفستاتر" لدرجات الواقعية، حيث تراوحت بين (٢٠- ٢١٠) (ملحق، ١٥)، وهى قيم مناسبة.
- زمن المقياس: تم حساب متوسط زمن إجابة جميع الطلاب على المقياس، وقد بلغ زمن المقياس (٣٥) دقيقة.

تجربة البحث ونتائجها:

١- هدفت تجربة البحث إلى تقصي فاعلية استراتيجية بديودي (PDEODE) في تدريس وحدة " البيئة الطبيعية" المقررة على طلاب الصف الأول المتوسط ضمن كتاب "الدراسات الاجتماعية والوطنية" للعام الدراسي ١٤٣٥- ١٤٣٦هـ في الفصل الدراسي الأول في تنمية المفاهيم الجغرافية والتفكير الجغرافي والميل نحو المادة. وذلك من خلال المقارنة بين نتائج المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لأدوات البحث.

٢- وتم اختيار فصلين من فصول الصف الأول المتوسط بمدرسة " متوسطة حي الوادي" بشمال الرياض، حيث وقع الاختيار على فصل(٤/١) كمجموعة تجريبية تدرس الوحدة المختارة باستخدام استراتيجية بديودي (PDEODE)، وفصل (٢/١) كمجموعة ضابطة تدرس الوحدة نفسها بالطريقة المعتادة، وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٦٢) طالباً.

٣- استغرق تنفيذ تجربة البحث (٧) أسابيع حيث بدأت في يوم الأحد الموافق ١٤٣٥/١١/٥هـ، إلى يوم الخميس الموافق ١٤٣٦/١/٦هـ بواقع (١٤) حصة، بمعدل حصتين كل أسبوع بما فيها التطبيق القبلي والبعدي.

٤- بالاتفاق مع إدارة المدرسة تم اختيار اثنين من معلمي الدراسات الاجتماعية(*) للقيام بالتدريس أحدهما للمجموعة التجريبية والآخر للمجموعة الضابطة، وقد روعي في اختيارهما التكافؤ في المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، كما تم تزويدهما بدليل المعلم وأوراق عمل الطلاب

(*) أ/ أحمد الشايق، أ/ مهند الدخيل

لتدريس موضوعات الوحدة باستخدام استراتيجية بديودي (PDEODE)، وقد التزم الباحث بالإشراف على تجربة البحث ومتابعتها أسبوعياً.

تنفيذ تجربة البحث:

مر تنفيذ تجربة البحث بالخطوات الآتية:

١- القياس القبلي: تم تطبيق اختبار المفاهيم الجغرافية، واختبار مهارات التفكير الناقد، ومقياس الميل نحو المادة للتأكد من تكافؤ المجموعتين قبل البدء في التدريس وذلك يوم الخميس ١٤٣٥/١١/٩هـ، وتم التصحيح وحساب المتوسطات والتباين واستخدام اختبار " ت" (T- Test) لعينتين غير مرتبطتين مع تساويهما في العدد، حيث أظهرت النتائج أن الفرق بين متوسطيّ المجموعتين التجريبية والضابطة غير دال إحصائياً(*) وهذا يشير إلى أن المجموعتين متكافئتان تقريباً في تحصيل المفاهيم الجغرافية واختبار التفكير الناقد ومقياس الميل نحو المادة.

٢- تدريس وحدة الدراسة " البيئة الطبيعية":

أ- للمجموعة الضابطة: سار التدريس مع المجموعة الضابطة وفقاً للطريقة المعتادة التي يتبعها المعلم مع طلابه، حيث كان المعلم يقوم بذكر عنوان الدرس ويسرد الحقائق والمفاهيم والتعميمات المتضمنة من خلال الإلقاء واستخدام الخرائط الجغرافية، وأحيانا طريقة المناقشة.

ب- المجموعة التجريبية: قبل البدء في عملية التدريس التقى الباحث مع المعلم القائم بالتدريس للمجموعة التجريبية بهدف تدريبه على كيفية

(* ❖) ملحق (١٨) نتائج القياس القبلي لاختبار المفاهيم والتفكير الجغرافي ومقياس الميول.

استخدام استراتيجية بديودي (PDEODE)، وتم تزويده برسم تخطيطي لخطوات الاستراتيجية، وأثناء هذه اللقاءات أثار المعلم عدداً من الأسئلة التوضيحية المتعلقة بتجربة البحث كان من أبرزها أنه هناك مراحل متكررة تحمل نفس الاسم، وقد أجاب الباحث عن الأسئلة التي طرحها وأظهر له الفرق بين المراحل التي تحمل نفس الاسم، وأكد له أنه لا يوجد تغيير في محتوي الوحدة، وإنما تم إعادة صياغتها وفق استراتيجية بديودي (PDEODE)، وأن وقت التجربة محدد ومطابق للوائح التي وضعتها وزارة التربية والتعليم السعودية، كما سيتم توزيع أوراق العمل على جميع طلاب المجموعة التجريبية فصل (٤/١)، وتم تدريس موضوعات الوحدة في حجرة الدراسة، وهناك بعض الموضوعات التي تطلب تدريسها الانتقال بالطلاب إلى حجرة مصادر التعلم بالمدرسة للاطلاع على بعض الكتب العلمية ذات الصلة بوحدة الدراسة، والاستماع إلى مقاطع من الأفلام التسجيلية، أو مطالعة CD.

وبعد ذلك تم توزيع أوراق عمل الطالب المعدة وفقاً لاستراتيجية بديودي (PDEODE) على طلاب المجموعة التجريبية، وطلب منهم الاطلاع عليها مع التركيز على الإرشادات الموجودة في الصفحة الأولى منها، وضرورة إحضارها معهم في حصة الدراسات الاجتماعية والوطنية.

٣- القياس البعدي: بعد الانتهاء من تدريس وحدة " البيئة الطبيعية" للمجموعتين التجريبية والضابطة تم تطبيق اختبار المفاهيم الجغرافية، واختبار مهارات التفكير الجغرافي، ومقياس الميل على طلاب المجموعتين، وذلك يومي الأربعاء والخميس ٥- ١٤٣٦/١/٦هـ.

اختبار صحة فروض البحث وتحليل وتفسير النتائج:

١- اختبار صحة الفرض الأول للبحث الذي نص على:

" لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الجغرافية". ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعتين في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم ككل ولكل مستوى من المستويات المكونة له، ثم استخدام اختبار " ت" لمتوسطين غير مرتبطين ن١ = ن٢ لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (٧): دلالة الفروق بين متوسطيّ درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الجغرافية

البيان / المستوى	المجموعة التجريبية			المجموعة الضابطة			درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع				
التذكر	٣١	٩,٢	٠,٨٩	٣١	٧	١,٤	٦٠	٢,٦٦	٧,٤	دالة عند مستوى ٠,٠١
الفهم		٧,٥	٠,٦٢		٥,٧	١,٣			٦,٦	
التطبيق		٤,٦	٠,٩٥		٣,٢	١			٥,٣	
التحليل		٥,٩	٠,٣٠		٤,١	١,٢			٧,٩	
التركيب		٥,٤	٠,٦٢		٣,٧	١,٣			٦,٧	
التقويم		٥,٨	٠,٥٢		٤,٥	٠,٩٢			٦,٤	
الاختبار ككل		٣٨,٦	١,٩		٢٨,٥	٢,٩			١٥,٧	

❖❖- قيمة ت الجدولية (٠,٠١ ، ٦٠) = ٢,٦٦

يتضح من جدول (٧) أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم ككل وفي كل مستوى من مستوياته على حدة، حيث بلغت قيمة " ت" المحسوبة (١٥,٧) في حين وجدت قيمة " ت" الجدولية لدلالة الطرفين ودرجة حرية (٦٠) تساوي (٢,٦٦) عند مستوى (٠,٠١). الأمر الذي يقود إلى: رفض الفرض الأول من فروض الدراسة وقبول الفرض البديل.

٢- إجابة السؤال الرابع من أسئلة البحث الذي نص على:

ما فاعلية استراتيجية بديودي (PDEODE) في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية المفاهيم الجغرافية لدى طلاب الصف الأول المتوسط؟ .. وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب حجم التأثير لاستخدام استراتيجية بديودي (PDEODE) في تحصيل المفاهيم الجغرافية، وذلك تم بحساب مربع إيتا (η2)، وكانت النتائج كما هو مبُين في جدول (٨) الآتي:

جدول (٨): قيمة "d" وقيمة " η2 " وحجم تأثير استراتيجية بديودي PDEODE في تحصيل المفاهيم الجغرافية

المتغير المستقل	المتغير التابع	T-test	Cohen's d	Effect Size η2	مقدار التاثير
	التذكر	٧,٤	١,٩١	٠,٦٩	متوسط
	الفهم	٦,٦	١,٧٠	٠,٦٤	متوسط

المتغير المستقل	المتغير التابع	T-test	Cohen's d	Effect Size η2	مقدار التاثير
استراتيجية بديودي PDEODE	التطبيق	٥,٣	١,٣٦	٠,٥٦	متوسط
	التحليل	٧,٩	٢,٠٣	٠,٧١	متوسط
	التركيب	٦,٧	١,٧٢	٠,٦٥	متوسط
	التقويم	٦,٤	١,٦٥	٠,٦٣	متوسط
	الاختبار ككل	١٥,٧	٤,٠٥	٠,٨٩	كبير

يتضح من جدول (٨) أن نسبة حجم الأثر تساوي (٠,٨٩) وهي نسبة " كبيرة "، وهذا يُعد مؤشراً لارتفاع حجم تأثير استراتيجية بديودي PDEODE البنائية في التدريس في تحصيل المفاهيم الجغرافية لطلاب المجموعة التجريبية.

وبذلك يكون قد تم الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث الحالي، الذي نص على: ما فاعلية استراتيجية بديودي (PDEODE) في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية المفاهيم الجغرافية لدى طلاب الصف الأول المتوسط ؟

يتضح من إجابة السؤال الثالث ونتائج اختبار صحة الفرض الأول أن استخدام استراتيجية بديودي PDEODE في تعليم وحدة " البيئة الطبيعية" أدى إلى زيادة تحصيل المفاهيم الجغرافية لمحتوي الوحدة لدى طلاب المجموعة التجريبية.

ويمكن أن تُعزى النتيجة السابقة إلى:

- أسهمت استراتيجية بديودي PDEODE من خلال مرور الطلاب في تعلمهم بمرحلة الملاحظة والتجريب ثم تعديل تنباءتهم أحدث نوعاً من التغير المفاهيمي للمفاهيم الجغرافية البديلة مما أدى لزيادة اكتسابها.

- تمحور استراتيجية PDEODE حول مفاهيم ومشكلات جغرافية واقعية من حياة الطلاب وتناولها بالدراسة أسهم في تطبيق المواقف الدراسية بوحدة " البيئة الطبيعة" على أمثلة واقعية مما أدي إلى زيادة مستوي تطبيق المفاهيم الجغرافية لدي الطلاب.

- ما تم توفيره من مواد ووسائل جغرافية مرئية ومسموعة وفقاً لمتطلبات استراتيجية بديودي PDEODE أسهم في إثراء المعلومات الجغرافية لدى الطلاب مما زاد من تحصيلهم للحقائق والمفاهيم والتعميمات الجغرافية المرتبطة بوحدة " البيئة الطبيعة".

- أتاحت استراتيجية PDEODE فرص المناقشة والحوار بين الطلاب وبعضهم البعض، وبينهم وبين المعلم دعم النمو اللغوي من خلال عملية الاتصال وتبادل المعلومات والتعبير عن الأفكار والاستماع إلي آراء الآخرين ومناقشتها بموضوعية، مما أدي إلى ارتفاع مستوى فهم المفاهيم الجغرافية وتحليلها وتركيبها.

- تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة غير متجانسه فى مستوى التحصيل، ويسمح لكل طالب فيها يتبادل الرأى والحوار مع أقرانه خلق جواً من الألفه والاتصال بين أفراد المجموعة بعضهم البعض وبينهم وبين المعلم،

وقد شجع ذلك الطلاب على الاستفسار عن النقاط الغامضة فى الدرس واستيعابها، مما أدى إلى رفع مستوى استيعابهم للمفاهيم الجغرافية.

وتتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج بعض الدراسات التي استهدفت تنمية تحصيل المفاهيم باستخدام استراتيجية بديودي PDEODE مثل دراسة: " الخطيب" (٢٠١٢)، و " سلامات" (٢٠١٢)، و" الفلاح" (٢٠١٣)، و " الأسمر" (٢٠١٤)، و" العمراني والكروي" (٢٠١٤)، الأمر الذي يؤكد على فاعلية استراتيجية بديودي PDEODE في تنمية المفاهيم الجغرافية.

٣ - اختبار صحة الفرض الثاني للبحث، الذي نص على:

" لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدى لاختبار التفكير الجغرافي". ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعتين في التطبيق البعدى لاختبار التفكير الجغرافي ككل، ولكل مهارة من مهاراته (جمع المعلومات الجغرافية – تفسير المعلومات الجغرافية - تحديد أوجه الشبه والاختلاف- تركيب المنظومات الجغرافية – تقويم المعلومات الجغرافية – اتخاذ القرار) على حدة، ثم استخدام اختبار " ت" لمتوسطين غير مرتبطين ن١ = ن٢ لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (٩): دلالة الفرق بين درجات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار التفكير

البيان / المستوى	المجموعة التجريبية			المجموعة الضابطة			درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع				
جمع المعلومات الجغرافية	٣١	١٥,٥	٢,٢	٣١	٩	١,٣	٦٠	٢,٦٦	١٤	دالة عند مستوى ٠,٠١
تفسير المعلومات الجغرافية		١٥,٤	١,٦		٩,٤	٢,٤			١١,٥	
تحديد أوجه الشبه والاختلاف		١٣,٨	١,٤		٨,٧	١,٨			١٢,٣	
تركيب المنظومات الجغرافية		٨,٦	١,٥		٤,٤	١,٩			٩,٤	
تقويم المعلومات الجغرافية		١١,٦	١,٤		٥,٩	١,٩			١٣,٤	
اتخاذ القرارات الجغرافية		٢٤,٣	٢,٢		١٣,٦	٢,٣			١٨,٧	
ككل		٨٩,١	٥,١		٥١. ٢	٤,٨			٢٩,٩	

❖❖- قيمة ت الجدولية (٠,٠١ ، ٦٠) = ٢,٦٦

يتضح من جدول (٩) أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في

التطبيق البعدي لاختبار التفكير الجغرافي ككل وفي كل مهارة من مهاراته على حدة، حيث بلغت قيمة " ت" المحسوبة (٢٩,٩) في حين وجدت قيمة " ت" الجدولية لدلالة الطرفين ودرجة حرية (٦٠) تساوي (٢,٦٦) عند مستوى (٠,٠١). الأمر الذي يقود إلى: رفض الفرض الثاني من فروض البحث وقبول الفرض البديل.

٤- إجابة السؤال الخامس من أسئلة البحث الذي نص علي:

ما فاعلية استراتيجية بديودي (PDEODE) في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية التفكير الجغرافي لدى طلاب الصف الأول المتوسط ؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب حجم التأثير لاستخدام استراتيجية بديودي PDEODE في تنمية التفكير الجغرافي لدي طلاب الصف الأول المتوسط، وذلك من خلال حساب مربع إيتا (η2)، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول(١٠): قيمة "d" وقيمة " η2 " وحجم تأثير استراتيجية بديودي PDEODE في التفكير الجغرافي

المتغير المستقل	المتغير التابع	T-test	Cohen's d	Effect Size η2	مقدار التاثير
	جمع المعلومات الجغرافية	١٤	٣,٦١٤٧٨	٠,٨٧٥	كبير
	تفسير المعلومات الجغرافية	١١,٥	٢,٩٦٩٢٩	٠,٨٢٩٤	كبير
	تحديد أوجه الشبه	١٢,٣	٣,١٧٥٨٥	٠,٨٤٦١٩	كبير

المتغير المستقل	المتغير التابع	T-test	Cohen's d	Effect Size η2	مقدار التاثير
استراتيجية بديودي PDEODE	والاختلاف				
	تركيب المنظومات الجغرافية	٩,٤	٢,٤٢٧٠٧	٠,٧٧١٧٤	كبير
	تقويم المعلومات الجغرافية	١٣,٤	٣,٤٥٩٨٧	٠,٨٦٥٧٦	كبير
	اتخاذ القرارات الجغرافية	١٨,٧	٤,٨٢٨٣٢	٠,٩٢٣٨٨	كبير
	اختبار التفكير الجغرافي	٢٩,٩	٧,٧٢٠١٥	٠,٩٦٨٠٤	كبير

يتبين من جدول (١٠) السابق أن حجم تأثير استراتيجية بديودي PDEODE كبير في اختبار التفكير الجغرافي ككل، وفى مهاراته الست، وهذا يدل على ارتفاع مؤشر حجم التأثير باستخدام استراتيجية بديودي في التدريس لدي طلاب المجموعة التجريبية.

وبذلك يكون قد تم الإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة البحث الحالي، الذي نص على: ما فاعلية استراتيجية بديودي (PDEODE) في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية التفكير الجغرافي لدى طلاب الصف الأول المتوسط ؟

يتضح من إجابة السؤال الخامس ونتائج اختبار صحة الفرض الثاني أن استخدام استراتيجية بديودي PDEODE في تعليم وحدة " البيئة الطبيعية" أدى إلى تنمية التفكير الجغرافي لدى طلاب المجموعة التجريبية.

ويمكن أن تُعزى النتيجة السابقة إلى :

- أن استراتيجية بديودي PDEODE بما وفرته من فرص المشاركة النشطة للطلاب في عملية التعلم ؛ من خلال اشتراك الطلاب في تنفيذ الأنشطة التعليمية ، وقيامهم بجمع المعلومات الجغرافية والبحث عنها وتسجيلها وربطها بمواقف حياتية وتوظيفها في اتخاذ القرارات أدي إلي ارتفاع مستوي التفكير الجغرافي لديهم.

- استخدام استراتيجية بديودي PDEODE ، قد أسهم فى تنمية التفكير الجغرافي لدى طلاب المجموعة التجريبية ، بما وفره لهم من مواقف تعليمية يمارسون فيها مهارات الاستقراء والاستنباط من خلال تنفيذ الأنشطة وحل التدريبات ، وتعلم المفاهيم والتعميمات الجغرافية المتضمنة بوحدة " البيئة الطبيعية".

- سماح استراتيجية بديودي PDEODE للطالب بالتنبؤ ثم تعديل تنباءته في جو يسوده النقد والتحليل والتبرير أسهم في زيادة مهارات التفكير الجغرافي.

- أن استخدام استراتيجية بديودي PDEODE فى التدريس يركز على إبراز المفاهيم الجغرافية من خلال الملاحظة والتفسير وإبراز العلاقات السببية بين الظاهرات الجغرافية ، الأمر الذى أدى إلى تنمية قدرة الطلاب على الفهم واتخاذ القرارات نحو المعلومات الجغرافية.

- طبيعة استراتيجية بديودي PDEODE بأبعادها السداسية أسهم في إدراك الطلاب للنظرة الشمولية للبنية الهرمية للمفاهيم الجغرافية والعلاقات المتبادلة بينها، التي بدورها كانت عاملاً في نمو مهارة تركيب المنظومات الجغرافية كأحد مهارات التفكير الجغرافي.

- أسهمت استراتيجية PDEODE في توفير جو من الملاحظة والمناقشات التفسيرية والتفاوض الاجتماعي الحر، والتعبير عن الأفكار والاستماع إلي آراء الآخرين ومناقشتها بموضوعية، مما أدي إلى نمو مهارة تحديد أوجه الشبه والاختلاف وإدراك العلاقات بين المفاهيم الجغرافية.

- تضمنت استراتيجية بدودي PDEODE لأنشطة تفكير متنوعة ما بين: الملاحظة، والتفسير، والمناقشة، والتنبؤ، والافتراضات، وتوليد المفاهيم الجديدة، والاستقطاب Polarization، واتخاذ القرار أسهم في تحسين مهارات التفكير الجغرافي لدى طلاب المجموعة التجريبية.

وتتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج بعض الدراسات التي استهدفت تنمية التفكير الجغرافي باستخدام بعض إستراتيجيات وبرامج تدريس حديثة مثل دراسة: " عطية" (٢٠٠٠)، و" لامبكين" (Lumpkin,2008)، و " كوركمازك" (Korkmazk,2009) و" موسى" (٢٠١٠)، و" أبو شادي" (٢٠١١)، و" جابر" (٢٠١٢)، و" طايع" (٢٠١٣)، و " كركد جيكا" (Karkdijka, 2013) و" كلبوش" (٢٠١٣)، كذلك من الدراسات التي استخدمت استراتيجية بديودي لتنمية مهارات ما وراء المعرفة دراسة " محمد" (٢٠١٤) الأمر الذي يؤكد على فاعلية استراتيجية بديودي PDEODE في تنمية مهارات التفكير الجغرافي.

٣ - اختبار صحة الفرض الثالث للبحث، الذي نص على:

" لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدى لمقياس الميل نحو المادة". ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعتين في التطبيق البعدى لمقياس الميل نحو المادة ككل، ولكل بُعد من أبعاده (الميل نحو طبيعة مادة الجغرافيا، والثاني: الميل نحو الاستمتاع بالجغرافيا، والثالث: الميل نحو تعلم الجغرافيا، والرابع: الميل نحو معلم الجغرافيا) على حدة، ثم استخدام اختبار " ت" لمتوسطين غير مرتبطين ن١ = ن٢ لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (١١): دلالة الفرق بين درجات

مجموعتي البحث في التطبيق البعدي للمقياس

البيان / المستوى	المجموعة التجريبية			المجموعة الضابطة			درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع				
الأول	٣١	٢٢,٥	١,٠٦	٣١	١٧,٥	٢,٤	٦٠	٢,٦٦	١٠,٥	دالة عند مستوى ٠,٠١
الثاني		٢٢,٨	١,١		١٧	٢,١			١٣,٣	
الثالث		٢٢,٩	١,١		١٦,١	٢,٤			١٤,٣	
الرابع		٢٣	١,٠٧		١٦,٧	٢,٣			١٣,٥	
ككل		٩١,٢	٢,٦		٦٧,٤	٤,٥			٢٥,٦	

❖❖- قيمة ت الجدولية (٠,٠١ ، ٦٠) = ٢,٦٦

يتضح من جدول (١١) أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الميل نحو المادة ككل وفي كل بُعد من أبعاده على حدة، حيث بلغت قيمة " ت" المحسوبة (٢٥,٦) في حين وجدت قيمة " ت" الجدولية لدلالة الطرفين ودرجة حرية (٦٠) تساوي (٢,٦٦) عند مستوى (٠,٠١). الأمر الذي يقود إلى: رفض الفرض الثالث من فروض البحث وقبول الفرض البديل.

٤- إجابة السؤال السادس من أسئلة البحث الذي نص علي:

ما فاعلية استراتيجية بديودي (PDEODE) في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية الميل نحو المادة لدى طلاب الصف الأول المتوسط ؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب حجم التأثير لاستخدام استراتيجية بديودي PDEODE في تنمية الميل نحو المادة لدي طلاب الصف الأول المتوسط، وذلك من خلال حساب مربع إيتا (η2)، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول(١٢): قيمة "d" وقيمة " η2 " وحجم تأثير استراتيجية بديودي PDEODE في التفكير الجغرافي

المتغير المستقل	المتغير التابع	t-test	Cohen's d	Effect Size η2	مقدار التاثير
	الميل نحو طبيعة مادة الجغرافيا	١٠,٥	٢,٧١١٠٩	٠,٨٠٤٧٢	متوسط
	الميل نحو الاستمتاع بالجغرافيا	١٣,٣	٣,٤٣٤٠٥	٠,٨٦٤١٣	كبير

المتغير المستقل	المتغير التابع	t-test	Cohen's d	Effect Size η2	مقدار التاثير
استراتيجية بديودي PDEODE	الميل نحو تعلم الجغرافيا	١٤.٣	٣.٦٩٢٢٤	٠.٨٧٩٢٩	كبير
	الميل نحو معلم الجغرافيا	١٣.٥	٣.٤٨٥٦٩	٠.٨٦٧٣٦	كبير
	المقياس ككل	٢٥.٦	٦.٦٠٩٨٩	٠.٩٥٧١٤	كبير

يتبين من جدول (١٢) السابق أن حجم تأثير استراتيجية بديودي PDEODE كبير في مقياس الميل نحو المادة ككل، وفى أبعاده الاربعة، وهذا يدل على ارتفاع مؤشر حجم التأثير باستخدام استراتيجية بديودي في التدريس لدي طلاب المجموعة التجريبية.

وبذلك يكون قد تم الإجابة عن السؤال السادس من أسئلة البحث الحالي، الذي نص على: ما فاعلية استراتيجية بديودي (PDEODE) في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية الميل نحو المادة لدى طلاب الصف الأول المتوسط ؟

يتضح من إجابة السؤال السادس ونتائج اختبار صحة الفرض الثالث أن استخدام استراتيجية بديودي PDEODE في تعليم وحدة " البيئة الطبيعية" أدى إلى تنمية ميول طلاب المجموعة التجريبية نحو مادة الجغرافيا.

ويمكن أن تُعزى النتيجة السابقة إلى:

- استراتيجية بديودي PDEODE بما توفره من جو يسوده الحوار الاجتماعي بين مجموعات الطلاب قد أسهم في ميلهم لتعلم المشكلات الجغرافية المطروحة للنقاش في سياق جماعي.

- دراسة موضوعات وحدة " البيئة الطبيعية" من خلال استراتيجية بديودي PDEODE أوجد نوعاً من التفكير في البيئة المحيطة ومشكلاتها الطبيعية مما أدى إلى رغبة الطلاب وميلهم لاستكشاف المزيد عن البيئة وحب المادة.

- تسلسل خطوات استراتيجية بديودي PDEODE، ووضوح الأهداف والأنشطة ومهارات التعلم المستهدفة، وعلاقتها بالبيئة المحيطة بالطالب كون نوعاً من الرغبة في ثقل البينية المعرفية بالأفكار الجغرافية من خلال محتوي الجغرافيا.

- تعايش طلاب المجموعة التجريبية لمدة شهرين مع خطوات استراتيجية بديودي PDEODE المتمثلة في (التنبؤ prediction، المناقشة Discuss، التفسير Explain، الملاحظة Observation، المناقشة Discuss، التفسير Explain) كون نوعاً من الألفة والإيجابية التي كونت ميلا نحو المحتوى العلمي المطور بهذه الاستراتيجية.

وتتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج بعض الدراسات التي استهدفت تنمية الميل نحو مادة الجغرافيا باستخدام بعض إستراتيجيات وبرامج تدريس حديثة مثل دراسة: (السيد ومحمد، ٢٠٠٨)، " أحمد " (٢٠٠٩) و " علي والطائي" (٢٠١١)، و" عمران" (٢٠١١)، و " طايع" (٢٠١٣)، الأمر الذي يؤكد على استخدام نماذج واستراتيجيات التدريس البنائية عامة واستراتيجية بديودي PDEODE في تنمية الميل نحو المادة الدراسية.

ثالثاً: توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

١- ضرورة إعادة النظر في تطوير المناهج المدرسية في مراحل التعليم العام بما يتفق وفلسفة التدريس البنائي القائم على التفاوض الاجتماعي للطلاب في مواقف تعلم الجغرافيا.

٢- تبني استراتيجية PDEODE في تدريس المفاهيم الجغرافية لما لها من أثر ايجابي في عمليات تكوين المفهوم، وتصويب التصورات الخطأ لدي المتعلمين.

٣- إقامة دورات تدريبية لمعلمي الجغرافيا في كافة المراحل الدراسية في إطار التنمية المهنية لتدريبهم على استراتيجيات البنائية عامة واستراتيجية PDEODE بخاصة.

٤- تدريب معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية قبل وأثناء الخدمة على مهارات التفكير الجغرافي باعتبارها مهارات وظيفية مهمة في جميع المراحل التعليمية.

٥- الاهتمام بتنمية مهارات التفكير الجغرافي لدى الطلاب من خلال استخدام إستراتيجيات التدريس البنائي.

٦- ضرورة تأسيس مواقف التعلم في الجغرافيا على مشكلات واقعية يعايشها المتعلمون في حياتهم.

رابعا: بحوث مقترحة:

في ضوء النتائج التي توصل اليها البحث الحالي، يقترح البحث الآتي:

١- فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجية بديودي PDEODE في تنمية مهارات التفكير الناقد والوعي ببعض القضايا الجغرافية المعاصرة لدي الطلاب معلمي الجغرافيا.

٢- أثر استراتيجية بديودي PDEODE المعززة ببعض أدوات الويب ٠.٢ في تنمية التفكير الجغرافي والميل نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

٣- تقويم أداء معلمي الجغرافيا بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات التفكير الجغرافي.

٤- فاعلية وحدة تعليمية مقترحة في الجغرافيا قائمة على استراتيجية بديودي PDEODE في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية والوعي البيئي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٥- توظيف استراتيجية بديودي PDEODE البنائية لتدريس الجغرافيا في تنمية التحصيل والمهارات الاجتماعية لدي طلاب الصف الأول الثانوي.

* * *

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبازيد، أميرة محمد .(٢٠٠٦)." فاعلية برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية الفهم الجغرافي لبعض المشكلات المعاصرة لدى طلاب شعبة الجغرافيا بكلية التربية." رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
- أبو حمادة، سها يحي.(٢٠١٣)." أثر توظيف السبورة الذكية في تدريس الجغرافيا على تنمية المفاهيم الجغرافية ومهارة استخدام الخرائط لدي طلاب الصف التاسع في محافظة غزة." رسالة ماجستير كلية التربية، جامعة الأزهر، فلسطين.
- أبو شادي، منال محمود السيد .(٢٠١١). تطوير منهج الجغرافيا للصف الأول الثانوي في ضوء القضايا الجغرافية المعاصرة وأثره على تنمية مهارات التفكير الجغرافي." رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- أحمد، أحمد محمد الصغير .(٢٠١١). فاعلية التعليم الخليط في تنمية بعض المفاهيم الجغر افية والميل نحو المادة لدى طلاب المرحلة الاعدادية. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، مصر، العدد (٣٣)، ١٦٨- ٢٠٧.
- أحمد، ثناء جمعة .(٢٠٠٩). فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية المهارات الجغرافية والميل نحو المادة لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- الاحمدي، مريم محمد.(١٤٣٦). فاعلية برنامج قائم على استراتيجية (PDEODE)في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طالبات المرحلة المتوسطة. مجلة العلوم التربوية، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، العدد (٣)، ١٣٤- ٢٣٣.

- إسماعيل، السيد إبراهيم (٢٠٠٣). "فاعلية نموذج ميرل - تنسون في تنمية بعض مفاهيم الجغرافيا الاقتصادية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي الأزهري واتجاهاتهم نحو المادة". رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- الأسمر، آية رياض صابر .(٢٠١٤). أثر استخدام الاستراتيجية البنائية (PDEODE) في تنمية المفاهيم الهندسية ومهارات التفكير البصري في الرياضيات لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة." رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- حسن، محمود جابر .(٢٠١٢). استراتيجية تدريسيةمقترحة قائمة على خرائط التفكير في تنمية مهارات التفكير الجغرافي والمفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية." الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، العدد (٤٢)، ١١٧- ١٥٦.
- حماد، عادل رسمي ؛ معبد، علي كمال.(٢٠٠٤). أثر استخدام نموذج التعلم البنائي الاجتماعي في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل وتنمية مهارات اتخاذ القرار وخفض القلق لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد (٢٠)، العدد (٢)، ٢١٥- ٢٥١.
- حمادة، فايزة أحمد محمد (٢٠٠٠). أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم للاتقان فى تدريس القسمة للصف الخامس الابتدائى. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أسيوط.
- الخطيب، محمد .(٢٠١٢). أثر استراتيجية تدريسية (PDEODE) قائمة على المنحنى البنائي في التفكير الرياضي واستيعاب المفاهيم الرياضية والاحتفاظ بها

لدى طلاب الصف العاشر الاساسي." دراسات العلوم التربوية، المجلد (٣٩)، العدد (١)، ٢٤١- ٢٥٧.

- دنيا، محمود طنطاوى (١٩٩١). استراتيجيات تدريس المواد الاجتماعية. الكويت: مكتبة الفلاح.
- زيتون، حسن حسين ؛ زيتون، كمال عبدالحميد .(٢٠٠٦م). التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية. القاهرة: عالم الكتب.
- سقاو، محمد محمود عبدالعال.(٢٠١٤). أثر استخدام بعض استراتيجيات نظرية تريز (TRIZ) في تدريس الجغرافيا على تنمية المفاهيم والتفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة سوهاج، جمهورية مصر العربية.
- السلامات، محمد خير .(٢٠١٢). فاعلية استخدام استراتيجية PDEODE لطلبة المرحلة الاساسية العليا في تحصيلهم للمفاهيم الفيزيائية وتفكيرهم العلمي." مجلة جامعة النجاح للابحاث (العلوم الانسانية)، المجلد (٢٦)، ع(٩)، ٢٠٤١- ٢٠٦٤.
- السيد، جيهان كمال ؛ والدوسري، فوزية محمد.(٢٠٠٣). "فاعلية نموذج التعلم البنائي في تعديل التصورات البديلة لبعض المفاهيم الجغرافية وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى تلميذات الصف الأول من المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية" . دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ع٩١، ٨٧- ١١٦.
- السيد، فايزة أحمد أحمد .(٢٠٠٧). تأثير مقرر في طرق تدريس الجغرافيا باستخدام أسلوب التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل واكتساب بعض مهارات

البحث في طرق تدريس الجغرافيا والميل نحو دراستها لدى طلاب الفرقة الثالثة شعبة الجغرافيا بكلية التربية جامعة المنيا. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، مصر، العدد (١٢)، ١٨١- ٢٢٩.

- السيد، فايزة أحمد أحمد؛ محمد، صفاء محمد علي.(٢٠٠٨). " فاعلية وحدة مقترحة في الدراسات الاجتماعية على ضوء المعايير القومية للتعليم في رفع مستوى التحصيل واكتساب المفاهيم وبعض مهارات التفكير الناقد والميل نحو العمل الجماعي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي." مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية - مصر ، ع ١٤ ، ١٢ – ٦٧.
- الشكرجي، لجين سالم .(٢٠٠٨). الممارسات التدريسية للطلبة والمدرسين بكلية التربية وعلاقتها بميل طلبتهم نحو الجغرافيا. مجلة أبحاث كلية التربية الاساسية، المجلد (٨)، العدد (١)، ٢٣- ٥٤.
- شلبي، أحمد إبراهيم .(١٩٩٨). تدريس الجغرافيا في مراحل التعليم العام. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
- طايع، منى سعد حسن (٢٠١٣)." فاعلية الأنشطة الإثرائية القائمة على الخرائط الذهنية في تنمية مهارات التفكير الجغرافي والميل نحو المادة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي." رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة حلوان.
- الطناوي، عفت مصطفى.(٢٠٠٩). التدريس الفعال. عمان: دار المسيرة.
- طنوس، انتصار جورج .(٢٠١١). أثر استراتيجية تدريسية (PDEODE) قائمة على المنحنى البنائي في فهم واحتفاظ المفاهيم العلمية لدي طلبة المرحلة الاساسية في ضوء موقع الضبط لديهم. رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا، الجامعة الاردنية.

- طه، مروة حسين إسماعيل .(٢٠١١). برنامج لتنمية مهارات التفكير الجغرافي والتحصيل المعرفي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. دراسات فى المناهج وطرق التدريس - مصر ،ع ١٧٥ ، ، ص ص ١٣٩ - ١٨٢.
- عامر، محمود على (٢٠٠٠)." أثر استخدام كل من المخططات المفاهيمية والمخططات الإدراكية في تنمية التفكير الجغرافي والتحصيل لدى تلاميذ الصف الأول من المرحلة الإعدادية ذوى السعات العقلية المختلفة." مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد (٣٤)، ٣١ – ٦٣.
- عبابنة، ضرار أحمد (٢٠٠٦). تقويم منهاج الجغرافيا للمرحلة الاساسية العليا في ضوء المعايير العالمية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.
- عباس، فاطمة محمود .(٢٠١٠)." فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني الاتقاني في تنمية بعض مهارات التفكير الجغرافي في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية." رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- عبد الباسط، حسين محمد أحمد .(٢٠٠١)." فعالية استخدام تكنولوجيا المعلومات في تدريس الجغرافيا على تنمية بعض المهارات البحثية والتحصيل لدى طلاب الصف الأول الثانوي." رسالة ماجستير، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي.
- عبد الباسط، حسين محمد أحمد .(٢٠٠٤)." فعالية استخدام نظم المعلومات الجغرافية في تنمية بعض المفاهيم والمهارات الجغرافية لدى طلاب كلية التربية." رسالة دكتوراه، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي.

- عبد المنعم، منصور أحمد .(٢٠٠٥). تدريس الجغرافيا وبداية عصر جديد. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- عبد المولا ، أسامة عبد الرحمن أحمد (٢٠١٠)." فاعلية برنامج قائم علي البنائية الاجتماعية باستخدام التعلم الخليط في تدريس الدراسات الاجتماعية علي تنمية المفاهيم الجغرافية والتفكير البصري والمهارات الحياتية لدي التلاميذ الصم بالحلقة الإعدادية" . رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر.
- العدوان، زيد .(٢٠١١). فاعلية استخدام استراتيجية دورة التعلم في اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طلبة الصف العاشر الاساسي في الاردن. مجلة جامعة النجاح للعلوم الانسانية، فلسطين، مج (٢٥)، العدد (١٠)، ٣٥٨٣- ٢٦٠٨.
- العدوي، مروة صلاح أنور .(٢٠٠٧)." أثر تدريس وحدة في الجغرافيا باستخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية فهم المفاهيم البيئية والتفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي." رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
- عطية، على حسين (٢٠٠٠)." برنامج مقترح قائم على استخدام الحاسوب لتنمية بعض مهارات التفكير الجغرافي لدى طلاب الجغرافيا بكلية التربية." رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- عطية، محسن علي.(٢٠٠٨). الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال. عمان: دار صفاء.
- علام، عباس راغب.(٢٠١٢). فعالية نموذج التعلم البنائي الاجتماعي لتدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير التأملي وحل المشكلة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، العدد (٤٣)، ٩٣- ١٣١.

- علي، موفق حياوي؛ الطائي، رنا غانم (٢٠١١). اثر استخدام طريقتي المشروع والتعلم بالاستراتيجية التكاملية في تنمية مفاهيم ومهارات مادة الخرائط لدى طلاب معهدي إعداد المعلمات في مدينة الموصل وميلهن نحو مادة الجغرافية." مجلة التربية والعلم، المجلد (١٨)، العدد (٣)، ٢٩١- ٣٢٢.
- عمران، خالد عبد اللطيف محمد.(٢٠٠٥)." فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم الذاتي لتنمية بعض المهارات الوظيفية في الجغرافيا لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية." رسالة دكتوراه، كلية التربية بسوهاج، جامعة جنوب الوادي.
- عمران، خالد عبد اللطيف محمد.(٢٠١٢). تقنيات تعليم الدراسات الاجتماعية وتعلمها في عصر المعلومات وثورة الاتصالات رؤى تربوية معاصرة. الأردن: عمان: دار الوراق للنشر والتوزيع.
- عمران، خالد عبد اللطيف محمد.(٢٠١٣). أثر استخدام استراتيجية التعارض المعرفي في تدريس الجغرافيا على تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية و تنمية الوعي ببعض القضايا البيئية المعاصرة لدى طلاب المرحلة الثانوية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية، ع ٤٢، ج ٣، ٦٥ - ١٠٥.
- العمراني، عبد الكريم جاسم؛ الكروي، حيدر عمار.(٢٠١٤).فاعلية التدريس باستراتيجية PDEODE في اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. مركز دراسات الكوفة: الدراسات الميدانية والتطبيقية، ٣٨٢-٤٠١.
- الغبيسي، محمد عبد المقصود (٢٠٠١). تدريس الدراسات الاجتماعية: تخطيطه، تنفيذه، تقويم عائده التعليمي. الكويت- الإمارات: مكتبة الفلاح.

- الفلاح، فخرى على.(٢٠١٣). أثر استخدام استراتيجية PDEODE القائمة على مبادئ النظرية البنائية في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية الأردنية في الكيمياء وفي تحسين مهارات التفكير التأملي والمهارات الأدائية لديهم. رسالة دكتوراه، كلية الآداب والدراسات التربوية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، فلسطين.
- القائد، فاطمة جبريل.(٢٠١٣). تأثير استخدام استراتيجية التعلم التعاوني على تنمية المفاهيم الجغرافية والميل نحو المادة لدي تلاميذ المرحلة الاعدادية بليبيا. مجلة القراءة والمعرفة، مصر، العدد (١٣٨)، ١١٣- ١٤٢.
- القرش، حسن حسن، حسين، أحمد عبد الرشيد. (٢٠١٠) . فاعلية استخدام التعلم النشط في تنمية بعض مهارات التفكير الجغرافي والتحصيل والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة كلية التربية – جامعة عين شمس، العدد الرابع والثلاثون الجزء الرابع، ٢٩- ٨٠.
- قطامي، يوسف .(٢٠١٣).استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية. عمان: دار المسيرة.
- كلبوش، محمد مصطفي أبو شعيشع .(٢٠١٣)." فاعلية برنامج مقترح قائم على الوسائط المتعددة في الجغرافيا لتنمية مهارات التفكير الجغرافي والوعي ببعض القضايا البيئية لدى طلاب المرحلة الثانوية." رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنوفية.
- اللقانى، أحمد حسين، محمد، فارعة حسن، رضوان، برنس أحمد (٢٠٠٩). تدريس المواد الاجتماعية. القاهرة: عالم الكتب.
- محمد، أحمد .(٢٠١٤). فاعلية استراتيجية الابعاد السداسية (PDEODE) لتدريس العلوم في التحصيل وتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف

الأول المتوسط. مخطط رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود، متاح على http://goo.gl/miw5BU تاريخ الزيارة (١٠- ١٠- ٢٠١٥).

- محمود، صلاح الدين عرفه.(٢٠٠٥). تعليم الجغرافيا وتعلمها في عصر المعلومات: أهدافه، محتواه، أساليبه، تقويمه. القاهرة: عالم الكتب.
- محمود، علام علي محمد.(٢٠٠٤)." استخدام أسلوب دورة التعلم في تدريس المفاهيم الجغرافية وأثره على التحصيل المعرفي واتجاهات تلاميذ الصف الثاني الإعدادي نحو مادة الجغرافيا." رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة جنوب الوادي. مصر.
- مذكور، بشرى حسن .(٢٠١٢). أثر التدريس وفق انموذج الاستراتيجيات البنائية في اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافيا. مجلة كلية التربية الاساسية، كلية التربية الاساسية، الجامعة المستنصرية، العراق، العدد (٧٣)، ٣٦٩- ٤٠٨.
- موسى، محمود محمدين .(٢٠١٠)." فاعلية برنامج مقترح قائم على بنائية المعرفة لتنمية بعض مهارات التفكير الجغرافي واستشراف المستقبل والاتجاه نحو الجغرافيا لدى طلاب الصف الأول الثانوي." رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أسيوط.
- الهباش، عبير جميل أحمد.(٢٠١٠)." أثر استخدام مدخل الدراما في اكتساب بعض المفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف السابع الأساسي بمحافظة غزة." رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر بغزة، فلسطين.
- وادي، كرم .(٢٠٠٦)." أثر استخدام أسلوب الاكتشاف الموجه على اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظة غزة." رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، فلسطين.

- وزارة المعارف (١٤١٦). وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية: المملكة العربية السعودية، ط٤، مطابع البيان، الرياض، ١٤١٦هـ- ١٩٩٥م.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Acevedo, G.H. (2000)." Using Computer Assisted Instruction to Improve Learning of Social Studies Concepts ." MA. California State University. Domin Guez Hill Available at http:// wwwlib.Umi.com/ dissertation /fullcit/1401576 (Retrieved on june,2015).
- Ahad, S., Blokhuis, J., & Richardson, M. (2005) Codifying Constructivist Literature. Unpublished PowerPoint document. Niagara Falls, NY: Niagara University College of Education.
- AL-Edwan, Z. S.(2014)." Effectiveness of Web Quest Strategy in acquiring geographic concepts among eighth grade students in Jordan." International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT), 2014, Vol. 10, Issue 4, 31-46
- Alım. M.(2009). The effects of natural environment and direct interaction on geographical concepts teaching Scientific Research and Essay Vol. 4 (7) pp. 700-704.
- Arends,R.L(2001) , Learning to teach ,5 the Edit., New York: Mccraw.hill companies.

- Beyer, B. (1999)." What Research says about Teaching Thinking in Social Studies." Avalable at http://mochcal.fannio.comsocial .studies/ research/Byer.htm/33k
- Compel,M. (2006)." The effect of the 5 elearning Model on student sunder standing of force and motion comcepts." D.A.I-A, Vol (44), No (5), 2071.
- Costu, B. (2008)." Learning Science through the PDEODE Teaching Strategy Helping Students make Sence of everyday Situation." Eurasia Journal of Mathematic Science & Technology, 4(1),3-9.
- Costu,B.; Ayas,A. & Niaz,M.(2012). Investigating the effectiveness of a POE-based teaching activity on students' understanding of condensation." Instr Sci 40:47–67 Avalable at http://lsc.ecnu.edu.cn/images/2012 /1989/Investigating %20the %20effectiveness %20of%20a%20POE-based%20teaching%20activ ity%20on %20students %E2%80% 99%20understanding%20of%20condensation.pdf
- Egnehofer, et al (1999)." Progress in Computational methods for Representing geographical concepts." International for geographical Information science, 13(8), 775-796.
- Hill,A. (2000)." Geography Syllabus General Certificate of Secondary education syllabus. Cambridge oxford combridge.
- Karkdijka, J.; Scheeb,J.V & Admiraalc,W.(2013)." Effects of teaching with mysteries on students' geographical thinking skills. International

Research in Geographical and Environmental Education. V(22), Issue 3, 183-190

- Kolari, S. and Savender-Ranne, C. (2004). Visualisation Promotes Apprehension and Comprehension. International Journal of Engineering Education, 20 (3), 484- 493.
- Kolari, S. Savander-Ranne, C. & Tiili, J. (2004). Enhancing the engineering students confidence using interactive teaching methods. World Transactions on Engineering and Technology Education, .3 (1), 57-61.
- Korkmazk, O. (2009)." The Impact of Blended learning Model on Student Attitdes towards Geography Course and their critical thinking dispositions and levels." The Turkish Online Journal of Educational Technology vol(8) Issue 4 , 51-63.
- Lumpkin, C.(2008)." Effect of Teaching Thinking skills on the Geography Thinking Ability achievement and retention of Social Studies content by fifth and sith grades." Journal of research in education, V(2), N(1), 36-94.
- Parkins, D. (2009). The Many faces of constructivism. Educational Leadership. 57 (3), 6 -16.

❊ ❊ ❊

al-mathala al-asāsiyya fī dhaw mawqi` al-dhabt ladayhim (Doctoral dissertation). University of Jordan, Jordan.

- Tantāwī, D. (1991). *IsTrātījiyyāt tadrīs al-mawād al-ijtimā`iyya.* Kuwait: Maktabat Al-Falāh.
- Umrān, Kh. (2005). *Fā`iliyyat barnāmaj muqtarah qāim `alā al-ta`līm al-thātī li-tanmiyat ba`dh al-mahārāt al-wadhīfiyya fī al-jughrāfiyā ladā al-Tullāb al-mu`allimīn* (Doctoral dissertation). South Valley University, Egypt.
- Umrān, Kh. (2012). *Tiqniyāt ta`līm al-dirāsāt al-ijtimā`iyya wa ta`allumuhā fī `asr al-ma`lūmāt wa thawrat al-ittisālāt: Ruā tarbawiyya mu`āsira*. Cairo: Dār Al-Warrāq Lil-Nashr Wa Al-Tawzī`.
- Umrān, Kh. (2013). Athar istikhdām isTrātijiyyāt al-ta`ārudh al-ma`rifī fī tadrīs al-jughrāfiyā `alā taswīb al-tasawurāt al-badīla lil-mafāhīm al-jughrāfiyya wa tanmiyat al-wa`ī bi-ba`dh al-qadhāyā al-bīiyya al-mu`āsira ladā Tullāb al-marhala al-thānawiyya. *Dirāsāt `Arabiyya Fī Al-Tarbiya Wa `Ilm Al-Nafs, 3*(42), 65-105.
- Wādī, K. (2006). *Athar istikhdām uslūb al-iktishāf al-muwajjah `alā iktisāb al-mafāhīm al-jughrāfiyya ladā Talabat al-Saf al-tāsi‘ al-asāsī bi-muhāfazhat ghazza* (Master's thesis). Gaza University, Palestine.
- Wazārat Al-Ma`ārif (1995). *Wathīqat siyāsat al-ta`līm fī al-mamlaka al-`Arabiyya al-Su`ūdiyya* (4th ed.). Riyadh: Wazārat Al-Ma`ārif.
- Zaytūn, H. & Zaytūn, K. (2006). *Al-ta`allum wa al-tadrīs min manzhūr al-nazhariyya al-bināiyya.* Cairo: `Aālam Al-Kutub.

* * *

- Mathkūr, B. (2012). Athar al-tadrīs wifqa unmūthaj al-isTrātijiyyāt al-bināiyya fī iktisāb al-mafāhīm al-jughrāfiyā ladā Tālibāt al-Saf al-thānī al-mutawaSit fī māddat al-jughrāfiyā. *Majallat Kulliyyat Al-Tarbiya Al-Asāsiyya,* (73), 369-408.
- Muhammad, A. (2014). *Fā`iliyyat istikhdām isTrātījiyyat al-ab`ād al-sudāsiyya PDEODE li-tadrīs al-`ulūm fī al-tahsīl wa tanmiyat mahārāt mā warā al-ma`rifa ladā Tullāb al-saf al-awal al-mutawassit* (Master's thesis). Menoufia University, Egypt.
- Mūsā, M. (2010). *Fā`iliyyat barnāmaj muqtarah qāim `alā bināiyyat al-ma`rifa li-tanmiyat ba`dh mahārāt al-tafkīr al-jughrāfī wa istishrāf al-mustaqbal wa al-ittijāh nahwa al-jughrāfiyā ladā Tullāb al-saf al-awal al-thānawiyya* (Doctoral dissertation). Assiut University, Egypt.
- Saqqāw, M. (2014). *Athar istikhdām ba`dh isTrātījiyyāt nazhariyya TRIZ fī tadrīs al- jughrāfiyā `alā tanmiyat al-mafāhīm wa al-tafkīr al-nāqid ladā Tullāb al-saf al-awal al-thānawī al-azharī* (Master's thesis). Sohag University, Egypt.
- Shalabī, A. (1998). *Tadrīs al-jughrāfiyā fī marāhil al-ta`līm al-`ām*. Cairo: Maktabat Al-Dār Al-`Arabiyya Lil-Kitāb.
- Tābyi‘, M. (2014). *Fā`iliyyat al-anshita al-ithrā Atharāiyya al-qāima `alā al-kharāit al-thihniyya fī tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-jughrāfī li-talāmīth al-saf al-thānī al-i`dādī* (Master's thesis). Helwan University, Egypt.
- Tāhā, M. (2011). Barnāmaj li-tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-jughrāfī wa al-Tahsīl al-ma`rifī ladā talāmīth al-Saf al-awal al-i`dādī. *Dirāsāt Fī Al-Manāhij Wa Turuq Al-tadrīs,* (175), 139-182.
- Tannūs, I. (2011). *Athar isTrātījiyya tadrīsiyya PDEODE qāima `alā al-munhanā al-bināī fī fihm wa ihtifāzh al-mafāhīm al-`ilmiyya ladā talabat*

- Hamāda, F. (2000). *Athar istikhdām ba`dh isTrātījiyyāt al-ta`allum lil-itqān fī tadrīs al-qismā lil-saf al-khāmis al-ibtidāī* (Doctoral dissertation). Assiut University, Egypt.
- Hammād, A. & Ma`bad, A. (2004). Athar istikhdām namūthaj al-ta`allum al-bināī al-ijtimā`ī fī tadrīs al-dirāsāt al-ijtimā`iyya `alā al-tahsīl wa tanmiyat mahārāt ittikhāth al-qarār wa khafdh al-qalaq ladā talāmīth al-saf al-khāmis al-ibtidāī. *Majallat Kulliyyat Al-Tarbiya Li-Jāmi`at Asyūt, 20*(2), 215-251.
- Hasan, M. (2012). IsTrātījiyya tadrīsiyya muqtaraha qāima `alā kharāit al-tafkīr fī tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-jughrāfī wa al-mafāhīm al-jughrāfiyya ladā talāmīth al-marhala al-i`dādiyya. *Al-Jam`iyya Al-Tarbawiyya Lil-Dirāsāt Al-Ijtimā`iyya,* (42), 117-156.
- Ismā'īl, A. (2003). *Fā`iliyyat namūthaj mīrl tetsun fī tanmiyat ba`dh mafāhīm al- jughrāfiyā al-iqtisādiyya li-talāmīth al-saf al-i`dādī al-azharī wa ittijāhātuhum nahwa al-mādda* (Master's thesis). Al-Azhar University.
- Kalbūsh, M. (2013). *Fā`iliyyat barnāmaj muqtarah qāim `alā al-wasāit al-muta`addida fī al-jughrāfiyā li-tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-jughrāfī wa al-wa`ī ba`dh al-qadhāyā al-bīiyya ladā Tullāb al-marhala al-thānawiyya* (Master's thesis). Menoufia University, Egypt.
- Mahmūd, A. (2004). *Istikhdām uslūb dawrat al-ta`allum fī tadrīs al-mafāhīm al-jughrāfiyya wa atharuh `alā al-tahsīl al-ma`rifī wa ittijāhāt talāmīth al-saf al-thānī al-i`dādī nahwa māddat al-jughrāfiyā* (Master's thesis). South Valley University, Egypt.
- Mahmūd, S. (2005). *Ta'līm al-jughrāfiyā wa ta'allumuhā fī 'asr al-ma'lūmāt: Ahdāfuh, muhtawāh, asālībuh, taqwīmuh*. Cairo: 'Aālam Al-Kutub.

jāmi`at al-minyā. *Majallat Al-Jam`iyya Al-Tarbawiyya Lil-Dirāsāt Al-Ijtimā`iyya,* (12), 181-229.

- Al-Sayyid, J. & Al-Dawsarī, F. (2003). Fā`iliyyat istikhdām namūthaj al-ta`allum al-bināī fī ta`dīl al-taSawurāt al-badīla li-ba`dh al-mafāhīm al-jughrāfiyya wa tanmiyat al-ittijāh nahwa al-mādda ladā talāmīth al-Saf al-awal min al-marhala al-mutawassita bil-mamlaka al-`Arabiyya al-Su`ūdiyya. *Dirāsāt Fī Al-Manāhij Wa Turuq Al-tadrīs,* (91), 87-116.
- Al-Shikrajī, L. (2008). Al-Mumārasāt al-tadrīsiyya lil-Talaba wa al-mudarrisīn bi-kulliyyat al-tarbiya wa `alāqatuhā bi-mayl Talabatihim nahwa al-jughrāfiyā. *Majallat Abhāth Kulliyyat Al-Tarbiya Al-Asāsiyya, 8*(1), 23-54.
- Al-Sughayyar, A. (2011). Fā`iliyyat al-ta`līm al-khalīT fī tanmiyat ba`dh al-mafāhīm al-jughrāfiyya wa al-mayl nahwa al-mādda ladā Tullāb al-marhala al-i`dādiyya. *Majallat Al-Jam`iyya Al-Tarbawiyya Lil-Dirāsāt Al-Ijtimā`iyya,* (33), 168-207.
- Al-Tantāwī, I. (2009). *Al-tadrīs al-fa`āl*. Amman: Dār Al-Masīra.
- Al-Udwān, Z. (2011). Taqwīm barnāmaj al-tarbiya al-`amaliyya fī jāmi`at al-quds al-maftūha. *Majallat Jāmi`at Al-Najāh Lil-`Ulūm Al-Insāniyya, 25*(10), 2608-3583.
- Atiyya, A. (2005). *Barnāmaj muqtarah qāim `alā istikhdām al-hāsūb li-tanmiyat ba`dh mahārāt al-tafkīr al-jughrāfī ladā Tullāb al-jughrāfiyā bi-kulliyyat al-tarbiya* (Doctoral dissertation). Zaqāzīq University, Egypt.
- Atiyya, M. (2008). *Al-isTrātījiyya al-hadītha fī al-tadrīs al-fa`āl*. Amman: Dār Safā.
- Fatāmī, Y. (2013). *IsTrātījiyyat al-ta`allum wa al-ta`līm al-ma`rifiyya*. Amman: Dār Al-Masīra.

hal al-mushkila ladā talāmīth al-marhala al-ibtidāiyya. *Majallat Al-Jam`iyya Al-Tarbawiyya Lil-Dirāsāt Al-Ijtimā`iyya,* (43), 93-131.

- Al-Laqānī, A. et al. (2009). *Tadrīs al-mawād al-ijtimā`iyya*. Cairo: `Aālam Al-Kutub.
- Al-Qāid, F. (2013). Tathīr istikhdām isTrātījiyyat al-ta`allum al-ta`āwunī `alā tanmiyat al-mafāhīm al-jughrāfiyya wa al-mayl nahwa al-mādda ladā talāmīth al-marhala al-i`dādiyya bi-lībiā. *Majallat Al-Qirāa Wa Al-Ma`rifa*, (138), 113-142.
- Al-Qarsh, H. & Husain, A. (2010). Fa`āliyyat istikhdām al-ta`allum al-nashit fī tanmiyat ba`dh mahārāt al-tafkīr al-jughrāfī wa al-tahsīl wa al-ittijāh nahwa al-`amal al-ta`āwunī ladā talāmīth al-Saf al-awal al-i`dādī. *Majallat Kulliyyat Al-Tarbiya*, (34), 29-80.
- Al-Salāmāt, M. (2012). Fā`iliyyat istikhdām isTrātījiyyat PDEODE li-Talabat al-marhala al-asāsiyya al-`ulyā fī tahSīlihim lil-mafāhīm al-fīzyāiyya wa tafkīruhum al-`ilmī. *Majallat Al-Najāh Lil-Abhāth, 26*(9), 2041-2064.
- Al-Sayyid, F. & Muhammad, S. (2008). Fā`iliyyat wihda muqtaraha fī al-dirāsāt al-ijtimā`iyya `alā dhaw ma`āyīr al-qawmiyya lil-ta`līm fī raf` mustawā al-Tahsīl wa iktisāb al-mafāhīm wa ba`dh mahārāt al-tafkīr al-nāqid wa al-mayl nahwa al-`amal al-jamā`ī ladā talāmīth al-Saf al-khāmis al-ibtidāī. *Majallat Al-Jam`iyya Al-Tarbawiyya Lil-Dirāsāt Al-Ijtimā`iyya,* (14), 12-67.
- Al-Sayyid, F. (2007). Tathīr muqarrar fī Turuq tadrīs al-jughrāfiyā bi-istikhdām uslūb al-ta`līm al-iliktrūnī li-tanmiyat al-Tahsīl wa iktisāb ba`dh mahārāt al-bahth fī Turuq tadrīs al- jughrāfiyā wa al-mayl nahwa dirāsatihā ladā Tullāb al-firqa al-thālitha shu`bat al-jughrāfiyā bi-kulliyyat al-tarbiya

- Al-Asmar, A. (2014). *Athar istikhdām al-isTrātījiyya al-bināiyya PDEODE fī tanmiyat al-mafāhīm al-handasiyya wa mahārāt al-tafkīr al-basarī fī al-riyādhiyyāt ladā Tālibāt al-saf al-thāmin al-asāsī bi-ghazza* (Master's thesis). Islamic University, Palestine.
- Al-Falāh, F. (2013).). *Athar istikhdām isTrātijiyyāt PDEODE al-qāima `alā mabādi al-nazhariyya al-bināiyya fī tahsīl Talabat al-marhala al-asāsiyya al-urduniyya fī al-kīmiyā wa fī tahsīn mahārāt al-tafkīr al-taammulī wa al-mahārāt al-adāiyya ladayhum.* (Doctoral dissertation). Kulliyyat Al-Aādāb Wa Al-Dirāsāt Al-Tarbawiyya, Jāmi`at Al-`Ulūm Al-Islāmiyya Al-`Aālamiyya, Palestine.
- Al-Ghubaysī, M. (2001). *Tadrīs al-dirāsāt al-ijtimā`iyya: takhtītuh, tanfīthuh, taqwīm `āiduh al-ta`līmī.* Kuwait: Maktabat Al-Falāh.
- AL-Habbāsh, A. (2010). *Athar istikhdām madkhal al-dirāmā fī iktisāb ba`dh al-mafāhīm al-jughrāfiyya ladā tālibāt al-saf al-sābi` al-asāsī bi-muhāfazhat ghazza* (Master's thesis). Gaza University, Palestine.
- Alī, M. & Al-Tāī, R. (2011). Athar istikhdām tarīqatay al-mashrū` wa al-ta`allum bil-isTrātijīyya al-takāmuliyya fī tanmiyat mafāhīm wa mahārāt māddat al-kharāiT ladā Tullāb ma`haday i'dād al-mu`allimāt fī madīnat al-mūsil wa maylahun nahwa mādda jughrāfiyya. *Majallat Al-Tarbiya Wa Al-`Ilm, 18*(3), 291-322.
- Al-Khatīb, M. (2012). Athar isTrātījiyya tadrīsiyya PDEODE qāima `alā al-munhanā al-bināī fī al-tafkīr al-riyādhī wa istī`āb al-mafāhīm al-riyādhiyya wa al-ihtifāzh bihā ladā Tullāb al-saf al-`āshir al-asāsī. *Dirāsāt Al-`Ulūm Al-Tarbawiyya, 39*(1), 241-257.
- Allām, A. (2012). Fa`āliyyat namūthaj al-ta`allum al-bināī al-ijtimā`ī li-tadrīs al-dirāsāt al-ijtimā`iyya fī tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-taammulī wa

wa al-mahārāt al-hayātiyya ladā al-talāmīth al-sum bil-halaqa al-i`dādiyya (Doctoral dissertation). Sohag University, Egypt.

- Abdul-Mun`im, M. (2005). *Tadrīs al-jughrāfiyā wa bidāyat `asr jadīd.* Cairo: Maktabat Al-Anjlū Al-Masriyya.
- Abū-Hamāda, S. (2013). *Athar tawdhīf al-sabbūra al-thakiyya `alā tanmiyat al-mafāhīm al-jughrāfiyya wa mahārat istikhdām al-kharāit ladā tullāb al-saf al-tāsi` fī muhāfazhat ghazzah* (Master's thesis). Al-Azhar University, Palestine.
- Abū-Shādī, M. (2011). *Tatwīr manhaj al-jughrāfiyā lil-saf al-awal al-thānawī fī dhaw al-qadhāyā al-jughrāfiyya al-mu`āsira wa atharuh `alā tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-jughrāfī* (Doctoral dissertation). Ain Shams University, Egypt.
- Adawī, M. (2007). *Athar tadrīs wihda fī al-jughrāfiyā bi-istikhdām namūthaj al-ta`allum al-bināī fī al-mafāhīm al-bīiyya wa al-tafkīr al-nāqid ladā Tullāb al-saf al-awal al-thānawī* (Master's thesis). Alexandria University, Egypt.
- Ahmad, Th. (2009). *Fā`iliyyat istikhdām ba`dh isTrātījiyyāt al-ta`allum al-nashit fī tanmiyat al-mahārāt al-jughrāfiyya wa al-mayl nahwa al-mādda ladā talāmīth al-marhala al-i`dādiyya* (Doctoral dissertation). Ain Shams University, Egypt.
- Al-`Umrānī, A. & Al-Kurawī, H. (2014). Fā`iliyyat al-tadrīs bi-isTrātījiyyat PDEODE fī iktisāb al-mafāhīm al-fīzyāiyya ladā Tullāb al-Saf al-thānī al-mutawassit. *Markaz Dirāsāt Al-Kūfa*, 382-401.
- Al-Ahmadī, M. (2014). Fā`iliyyat barnāmaj qāim `alā isTrātījiyyat PDEODE fī tanmiyat mahārāt al-istimā` al-nāqid ladā Tālibāt al-marhala al-mutawassiTa. *Majallat Al-`Ulūm Al-tarbawiyya,* (3), 134-233.

List of References:

- Aāmir, M. (2000). Athar istikhdām kul min al-mukhattatāt al-mafāhīmiyya wa al-mukhattatāt al-idrākiyya fī tanmiyat al-tafkīr al-jughrāfī wa al-tahsīl ladā talāmīth al-saf al-awal min al-marhala al-i`dādiyya thawī al-si`āt al-`aqliyya al-mukhtalifa. *Majallat Kulliyyat Al-Tarbiya Li-Jāmi`at Zaqāzīq,* (34), 31-63.Abbās, F. (2010). *Fa`āliyyat istikhdām istirātījiyyat al-ta`allum al-ta`āwunī al-itqānī fī tanmiyat ba`dh mahārāt al-tafkīr al-jughrāfī fī māddat al-dirāsāt al-ijtimā`iyya ladā talāmīth al-marhala al-i`dādiyya* (Master's thesis). Ma`had Al-Dirāsāt Al-Tarbawiyya, Cairo.Abāyna, Dh. (2006). *Taqwīm minhāj al-jughrāfiyā lil-marhala al-asāsiyya al-`ulyā fī dhaw al-ma`āyīr al-`ālamiyya* (Unpublished master's thesis). Yarmouk University, Irbid.
- Abā-Zayd, A. (2006). *Fā`iliyyat barnāmaj qāim `alā nazhariyyat al-thakāāt al-muta`addida fī tanmiyat al-fihm al-jughrāfī li-ba`dh al-mushkilāt al-mu`āsira ladā tullāb shu`bat al-jughrāfiyā bi-kulliyyat al-tarbiya* (Master's thesis). Alexandria University, Egypt.
- Abd-Albāsit, H. (2001). *Fa`āliyyat istikhdām tuknūlūjiya al-ma`lūmāt fī tadrīs al- jughrāfiyā `alā tanmiyat ba`dh al-mahārāt al-bahthiyya wa al-tahsīl ladā tullāb al-saf al-awal al-thānawī* (Master's thesis). South Valley University, Egypt.
- Abd-Albāsit, H. (2004). *Fa`āliyyat istikhdām nuzhum al-ma`lūmāt al-jughrāfiyya fī tanmiyat ba`dh al-mafāhīm wa al-mahārāt al-jughrāfiyya ladā tullāb kulliyyat al-tarbiya* (Doctoral dissertation). South Valley University, Egypt.
- Abdul-Mawlā, A. (2010). *Fā`iliyyat barnāmaj qāim `alā al-bināiyya al-ijtimā`iyya bi-istikhdām al-ta`allum al-khalīt fī tadrīs al-dirāsāt al-ijtimā`iyya `alā tanmiyat al-mafāhīm al-jughrāfiyya wa al-tafkīr al-basarī*

The Effectiveness of Using PDEODE Strategy for Teaching Social Studies in Developing Geographical Concepts and Geographical Thinking Skills and the Tendency towards Geography among First Intermediate Students

Dr. Karami B. Abu-Moghnem
Department of Curricula and Teaching Methods
College of Social Sciences
Al-Imam Muhammed ibn Saud Islamic University

Abstract:

This research aims at investigating the effectiveness of using PDEODE strategy for teaching Social Studies to develop geographical concepts and thinking skills and the tendency towards this field of study. The sample of the study consists of (62) first intermediate students in the Kingdom of Saudi Arabia, divided into two groups: experimental and control group. The experimental group was taught using the PDEODE strategy whereas the control group was taught using the traditional method. The experimental research method with semi-experimental design was used to achieve the objectives of the research and design its tools in terms of a geographical concepts test, a geographical thinking test and a scale of tendency towards geography.

The findings of this research show that there are statistically significant differences at the level of (0.01) in the post application of the geographical concepts test, geographical thinking test and scale of tendency towards geography in favor of the experimental group students. The findings also show that the effect of employing PDEODE strategy is significant in developing geographical concepts, geographical thinking and the tendency towards geography. The research concludes with a set of recommendations and suggestions related to utilizing PDEODE strategy in the learning environment.

Keywords: Constructivism, PDEODE strategy, Geographical concepts, Geographical thinking, Tendency towards geography.

مستوى التقصي في أنشطة كتب العلوم المطورة بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية (دراسة تحليلية)

د. خلود بنت سليمان بن عبدالرحمن آل الشيخ
قسم المناهج وطرق التدريس العلوم – كلية التربية
جامعة جدة

مستوى التقصي في أنشطة كتب العلوم المطورة بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية (دراسة تحليلية)

د. خلود بنت سليمان بن عبدالرحمن آل الشيخ
قسم المناهج وطرق التدريس العلوم – كلية التربية
جامعة جدة

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستويات التقصي في أنشطة كتب العلوم المطورة في المملكة العربية السعودية. من خلال تحليل أنشطة كتب العلوم المطورة للمرحلة المتوسطة وكتب الأحياء للمرحلة الثانوية، وذلك للكشف عن مستويات التقصي في أنشطة الكتب ونسبة تواجدها وكيفية توزع الأنشطة على كتب المرحلتين.

واستخدمت الدراسة أسلوب تحليل المحتوى، من خلال أداة تم إعدادها. وبعد التأكد من صدق وثبات تم تحليل ١٧٤ نشاط من أنشطة كتب العلوم المطورة بناء على المستويات الأربعة للتقصي وهي: التقصي التأكيدي، التقصي البنائي، التقصي الموجة، التقصي المفتوح.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن التقصي البنائي كان له النصيب الأكبر من أنشطة كتب العلوم للمرحلتين، بينما لا يظهر في كتب العلوم المطورة للمرحلتين المتوسطة والثانوية اعتمادها على التقصي المفتوح. كما اتضح أن كتب علوم للصف الثاني متوسط وكتب الأحياء للثاني ثانوي هما الموجهين الأكبر في أنشطة كتب العلوم نحو التقصي البنائي، كما توصلت النتائج أيضا إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستويات التقصي والتوزيع الداخلي لأنشطة كتب العلوم للمرحلتين المتوسطة والثانوية، كما أظهرت وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستويات التقصي وتوزيعها بين أنشطة كتب المرحلتين المتوسطة والثانوية.

الكلمات المفتاحية: مستويات التقصي، كتب العلوم المطورة، التقصي التأكيدي، التقصي البنائي، التقصي الموجة، التقصي المفتوح.

أدبيات الدراسة:

اهتمت المملكة العربية السعودية بتوجيه من خادم الحرمين الشريفين بتطوير مناهج التعليم العام ومناهج العلوم والرياضيات بشكل خاص، بهدف بناء مناهج تضاهي أحدث ما توصلت له الدول المتقدمة في هذا المجال، وجاء هذا الاهتمام مسايرة للأهمية التي تحظى بها مادتي العلوم والرياضيات في الدول المتقدمة والتي تعتبرهما الأداة الفعالة لتنشئة أفراد يتسمون بقدر من مرونة الفكر والقدرة على الإبداع والابتكار؛ وبناء المفكر الناقد القادر لمواجهة مستجدات العصر بأساليب عصرية تكنولوجية متقدمة، وكان أبرز مشاريع تطوير التعليم العام هو مشروع تطوير مناهج العلوم والرياضيات الذي بدأ مطلع العام الدراسي ١٤٣٠هـ. ويعد المشروع خطوة سباقة تهدف إلى إحداث نقلة نوعية في حياة الطالب ليصبح متعلما باحثا عن المعرفة، مجتهدا وموظفا لها في حياته، وقد تم العمل في المشروع وفق معايير عالمية مع التركيز على آخر ما توصلت إليه الأبحاث والاستفادة من الخبرات العالمية المتميزة في هذا المجال، بهدف بناء جيل قادر على التعامل مع مشكلاته ومشكلات مجتمعه ووطنه ويسهم بشكل فاعل في بنائهما ورقيهما. وقد تمت الاستعانة بأحدث طبعة من سلاسل"ماك جروهل"McGraw-Hill الأمريكية للعلوم والرضيات المطورة، والتي تستند فلسفاتها على عدة مبادئ تربوية وتعليمية من أهمها التعلم النشط القائم على الاستكشاف والاستقصاء (الشايع وعبدالحميد، ٢٠١١).

التقصي وأهميته :

يعتبر التقصي تطبيقا من تطبيقات النظرية البنائية التي تهدف أن يتعلم المتعلم كيف يتعلم، من خلال اعتماد المتعلم على نفسه في بناء وتنظيم معرفته بدلا من حفظ المعلومات وتذكرها. ويهتم التقصي بالمتعلم وجعله محور العملية التعليمية، بهدف مساعدته على تطوير فهمه للعلم ولطريقة العلماء في دراسة الظواهر الطبيعية..(Anderson, 2002)

يساعد التقصي على توفير بيئة تعلم مفتوحة توفر للمتعلم العديد من فرص الاكتشاف، والمعرفة القائمة على المعنى، ويساعد على تحسين قدرة المتعلم على تعلم العلوم (Tuan et al., 2005) ؛ (Bell,et al., 2010). وقد اختلف الباحثون في تعريف التقصي ؛ حيث أشارا كلا من بارمان (Barman)، وكيسيلما (Keselman) بأنه استراتيجية تدريس بالإضافة إلى مجموعة مهارات يمتلكها المتعلم (Barman,2002) ؛ (Keselman,2003) بينما اختلف ليدرمان (Lederman) في تعريفه للتقصي حيث اعتبر التقصي هو الوصول للمعرفة (Lederman,2004). أما بيدستي وآخرون (Pedaste, et.al.) فوصفوها بأنها إجراء يمارس فيه المتعلمون فرض الفروض للتوصل إلى الحل (Pedaste, et.al. 2012). أما منيسترال (Minestrell) فقد استعرض في دراسته التعريفات المختلفة لمعنى التقصي التي اجتهد الباحثون في تحديده ؛ فهناك من اعتبره وسيلة لتحفيز الاستطلاع والفضول للمعرفة، وهناك من عرفه على أنه استراتيجية تدريس لتحفيز المتعلمين، وهناك من حدد التقصي بأنه مجموعة من التدريبات العقلية والعملية (Minds-on and Hands-on)، وهناك من وصفها بأنها طريقة لدراسة ظاهرة محددة، أو وسيلة لإثارة أسئلة المتعلمين

(AAAS, 2009.). وقد خلص مينسترال (Minestrell) إلى أن التقصي يحدث عندما نتعلم عن شيئ لم نكن نعرفه من قبل حتى ولم يتم التوصل إلى الإجابة ؛ لأن التقصي يكون قد حدث عند فهم العوامل التي تقود إلى الإجابة (Minestrell,2000).

وتنبع أهمية التقصى من كونه أُسلوب تعلم يشترك فيه المتعلم فى عملية التعلم. وقد وصفه برونر (Bruner) فى مقالته الشهيرة فعل الاكتشاف (The Act of Discovery) بانه عمليه نحاول من خلالها ان نجد شيء وهذه العملية تضم سلسله من الأفعال وبينما لا يوجد ضمان للحصول على الشيء المطلوب او النتيجه فان العملية تكتسب اهميه فى حد ذاتها من كونها نظام تعليم وتعلم يتدرب فيه المتعلم ان يصل الى المعرفة بنفسه. ويؤكد برونر انه لا سبيل الى تعلم التقصى الا بممارسته. فالمتعلم لن يتعلم التقصى بشرحه له او بالقراءة عنه ولكن يتعلمه من خلال أنشطه معينه يمارس فيها المتعلم التقصى (Bruner,1961). ويتفق بيداستى واخرون (Pedaste et al.) على أن التقصى هو عبارة عن إجراءات يقوم فيها المتعلمون بفرض الفروض للوصول الى حلول (Pedaste et al 2012). وقد حددت الهيئه الوطنية للبحوث National Research Council, 2000 خمسة معايير التقصى هي :

١. طرح أسئلة علميه لإشراك الطلاب فى عملية التعلم.

٢. جمع الأدلة العلمية للوصول الى اجابات لكل ما تم طرحه من استفسارات.

٣. تفسير المتعلمين للإجابات بناء على الأدلة التى جمعوها.

٤. مقارنة المتعلمين لتفسيراتهم بالتفسيرات البديلة للتأكد من مستوى فهمهم

٥. تبرير المتعلمين لتفسيراتهم والدفاع عنها بطريقه مناسبه

وتركز هذه المعايير على العملية والنتيجة معا كما رأينا فى تعريفات (Lederman,2004) و (Pedaste et al., 2012) وقد اعتبر ستاغر وباي (Stager & Bay) التقصى غير موجود فى أي نشاط عندما تكون فيه النتيجه معروفه وبناء على ذلك فهو لا يعتبر التقصى الإثباتى أو التدريبي نوع من أنواع التقصى (Stager Bay,1987).

ومن البارز أن هذه المعايير لم تساعد على التوصل إلى تعريف متفق عليه من قبل الجميع حول تعريف التقصي. وقد ظهر أثر عدم اتفاق الجميع حول معنى التقصي في تطبيقات التقصي في المدارس حيث أظهرت دراسة ويزلي وآخرون (Weiss et al., 2003) أن نسبة ممارسة التقصي في المراحل من الابتدائية ١٥٪ بينما بلغت النسبة في المرحلة الثانوية ٢٪ فقط. وقد انعكس ذلك أيضا على مدى تضمن الكتب الدراسية لأنشطة التقصي حيث أظهرت نتائج الدراسات أن ٢٪ فقط من أنشطة التقصي الواردة في الكتاب المدرسي تتيح لهم اختيار المتغيرات، والقليل منها تتيح للمتعلمين الفرصة للتخطيط لضبط المتغيرات (Chinn & Malhotra,2002).

مستويات التقصي للأنشطة التعلم:

تختلف أنشطة التعلم المبني على التقصي باختلاف مستوى المسؤولية الملقاة على عاتق كل من المعلم والمتعلم قبل وأثناء إجراء نشاط التقصي. وقد أتفق على أن كلا من على أن الاستقصاء يعتمد على عاملين أساسين هما:

مـشاركة المـتعلم في عمليـة الاستقـصاء ؛و درجـة تـدخل المعلـم بالتوجيـه والإرشاد في عملية الاستقصاء (زيتون، ١٩٩٨) ؛(عطا االله ، ٢٠٠١).

ويـصنف التقـصي إلى أربعـة مـستويات هـي كمـا يلـي: التقـصي إلى أربعـة مستويات من التقصي Inquiry Levels هي:

المـستوى صـفر: ويعـرف بالتقـصي التأكيـدي (Confirmation or Verification Inquiry) وفيـه يـبرهن الطالـب المبدأ العلمـي مـن خـلال القيـام بنشاط تكون فيه المشكلة والإجراءات والنتيجة محددة سلفا من قبل المعلم. ويوازي هذا المستوى التعليم التقليدي ؛ حيث يكون دور المتعلم فقط إتباع التعليمات والتوجيهات بطريقة آلية دون إتاحة الفرصة لكي يفكر، ويشترط أن يدرك المتعلم الغرض من كل خطوة من خطوات الاكتشاف ويناسب هذا الأسلوب تلاميذ المرحلة التأسيسية ويمثل أسلوبا تعليميا يسمح للتلاميذ بتطوير معرفتهم من خلال خبرات عملية مباشرة .

المستوى ١ : ويعرف بالتقصي البنائي (Structured Inquiry)، حيث المشكلة والإجراءات محددة سلفا من قبل المعلم وعلى الطلاب اكتشاف الحل. ويتميز هذا المستوى من أنشطة التقصي بأنه لايقيد المتعلم ولا يحرمه من فرص النشاط العملي والعقلي.

المستوى ٢ : ويعرف بالتقصي الموجه (Guided Inquiry)، وفيه يحدد المعلم المشكلة ويقوم الطلاب بتحديد الإجراءات ومعها بعض التوجيهات الإرشادات العامة التي تمكنهم من التوصل إلى الحل.

المستوى ٣: ويعرف بالتقصي المفتوح (Open Inquiry)، وفيه يصيغ الطلاب المشكلة ويحددون الإجراءات التي تمكنهم من التوصل إلى الحل.

ويعتبر من أرقى أنواع الاستقصاء ؛ حيث يواجه الطالب مشكلة محددة ويطلب منه إيجاد حل لها، دون تزويده بأي توجيهات سابقة، ويتجنب المعلم التدخل قدر الإمكان. ويترك له حرية صياغة الفروض وتصميم التجارب وتنفيذها في سبيله للوصول إلى الحل. (Herron, 1971) ؛ (Tafoya et al.,١٩٨٠)

ويوضح الجدول أدناه مستويات التقصي

جدول(١) مستويات أنشطة التقصي

المستوى	المشكلة	الإجراءات	الحل
صفر	+	+	+
١	+	+	-
٢	+	-	-
٣	-	-	-

أدوات تحليل أنواع التقصي:

لقد تعددت الأدوات التي يتم بها تحليل أنشطة التقصي ؛ فبعضها ركز على تحليل الأنشطة بناء على مراحل التقصي والعمليات العقلية الخاصة بكل مرحلة من خلال مقياس لتحليل الأنشطة كدراسة مثل دراسة شن ومالهوترا (Chinn & Malhotra, 2002) وهناك من استخدم قائمة للتعرف على مدى محتوى الأنشطة مثل دراسة فولكمان وأبل (Volkmann & Abell, 2003).

ويعرف التحليل الذي يتم بواسطة استخدام الأدوات، بأنه طريقة منهجية منظمة للتعرف على مكونات المحتوى، وينقسم التحليل إلى نوعين تحليل مفاهيمي (conceptual analysis) وتحليل علاقي (relational analysis). وتتضح أهمية استخدام أسلوب تحليل المحتوى بأنها تحدد اتجاه ونمط محتوى الوثيقة (Stemler, 2001). وقد اختلفت آراء الباحثين حول تحليل المحتوى

كمنهجية كمية أو منهجية نوعية أو من كونها منهجية كمية نوعية. ولعل التسلسل التاريخي لآراء الباحثين أظهر في البداية على اعتبارها منهجية كمية ثم تحولت مع مرور الزمن إلى اعتبارها منهجية مختلطة أي كمية نوعية. وقد صنفها بيرلسون (Berelson, 1952) أنها منهج كمي، بينما اعتبرها سيليتز (Sellitiz, 1959) منهج نوعي. وبعد خمسة عشر عاما صنف سميث (Smith, 1975) تحليل المحتوى على أنه عبارة عن منهجية كمية نوعية. وقد علل ذلك أن التحليل النوعي يحتاج إلى تحليل كمي من خلال التعامل مع تكرارات المفاهيم والعلاقات والأشكال. وأيده الرأي أبراهامسون (Abrahamson, 1983)

مشكلة البحث وتساؤلاته :

تعد كتب العلوم المطورة من أهم المصادر التي تزود المعلم والمتعلم بفرص التعليم والتعلم المبني على التقصي، وقد أوضح ستافر وباي (Staver and Bay(1987 إن أغلب عمليات تدريس العلوم تركز على ما تحتويه كتب العلوم من محتوى. وشاركهم في هذا الرأي هارمز وياجر (Harms & Yager, 1982)حيث أكدوا أن أغلب المعلمين يستعملون الكتب المدرسيه جل الوقت كأساس لتوجيه عملية التعلم. وعلى الرغم من تعدد مصادر المعرفة فى وقتنا الحالي إلا أن الكتاب ما زال يؤثر بشكل كبير على اختيارات المعلم من أساليب التعليم وعلى طريقة التعلم التى ينتهجها المتعلم فإذا احتوى الكتاب المدرسى على أنشطه متعددة تركز على التقصى فان هذا بدوره سينعكس على طريقة المعلم فى التعليم وعلى طريقة المتعلم فى الحصول على المعرفه• ولعل مناهج العلوم تعد المناهج الأهم فى التركيز على التقصى والتقصى فى نظر

ستافر وباى (١٩٨٧) هو العلم فى ذاته. فالعلم في نظرهم هو نشاط يتم فيه معرفة جديده عن طريق القيام بمهارات عمليات العلم، أي أنه شكل من أشكل التقصى بالاضافة لكونه جسم من المعرفة. ومن هنا يبرز السؤال: الى أي مدى تحقق أنشطة كتب العلوم المطورة للمرحلتين المتوسطة والثانوية معايير التربية الوطنية للتربية العلمية (National Science Educational Standers, NSES), 1996) و والهيئة الوطنية للبحوث (National Research Council NRS), 2000) والأكاديمية الوطنية للعلوم (National Academy of Sciences, (NAS) (2012) من خلال تقديم المعرفة العلمية للمتعلم عن طريق التقصي والبحث والتجريب.

وتتحدد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي:

ما مستوى التقصي في أنشطة كتب العلوم المطورة بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية؟

ويتفرع منه عدد من الأسئلة الفرعية:

١. ماهي مستويات ومؤشرات التقصي المفترض تضمينها في أنشطة كتب العلوم المطورة بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بالمملكة العربية السعودية؟

٢. ما مستوي التقصي في الأنشطة المتضمنة بكتب العلوم المطورة للمرحلتين المتوسطة والثانوية؟

٣. ما مستوى تكامل مستويات التقصي في الأنشطة المتضمنة في كتب العلوم المطورة بالمرحلتين المتوسطة والثانوية؟

أهداف البحث: يهدف البحث إلى التعرف على:

١. مستويات ومؤشرات التقصي المفترض تضمينها في أنشطة كتب العلوم المطورة بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بالمملكة العربية السعودية

٢. مستوي التقصي في الأنشطة المتضمنة بكتب العلوم المطورة للمرحلتين المتوسطة والثانوية.

٣. مستوى تكامل مستويات التقصي في الأنشطة المتضمنة كتب العلوم المطورة بالمرحلتين المتوسطة والثانوية.

أهمية البحث:

١. أن تولي برامج إعداد معلمي العلوم قبل الخدمة اهتماما وتركيزا خاصا لتأهيل معلمات العلوم على إعداد خطط دورس واستراتجيات تعليم وتعلم لأنشطة التقصي من نوع التقصي البنائي والموجه كونهما محور أنشطة التقصي في كتب العلوم للمرحلة المتوسطة والأحياء للمرحلة الثانوية.

٢. توجيه دورات وورش عمل التنمية المهنية لمعلمي العلوم أثناء الخدمة للتوجهات الحديثة في استراتيجيات التدريس وأنشطة التعليم والتعلم أنشطة التقصي سواء البنائي أو الموجه ومنها على سبيل المثال لا الحصر نموذج الكتابة العلمية لتعليم التقصي SWH أو دائرة التعلم Learning Cycle أو التعليم بالأدلة IDEA.

حدود البحث: هناك عدداً من العوامل التي تحد من تعميم نتائج هذه الدراسة، وهذه المحددات هي:

١.اقتصرت الدراسة على كتاب الطالب فقط لكلا من كتب العلوم المطورة بالمرحلة المتوسطة ؛ وكتب الأحياء المطورة كعينة من كتب العلوم المطورة للمرحلة الثانوية بمناهج المملكة العربية السعودية لعام ٢٠١٥.

٢.اقتصرت الدراسة على تطوير أداة لمستويات التقصي المتضمنة في أنشطة كتب العلوم المطورة.

مصطلحات البحث:

- **تحليل المحتوى**: طريقة لدراسة وتحليل مادة اتصال لفظية أو سمعية أو مرئية أو إشارية بأسلوب منظم وموضوعي وكمي إبراهيم (١٩٨٩) وستملر (Stemler, 2001).

إجرائيا: بأنه عملية دراسة وحصر الأنشطة المتضمنة بكتب العلوم المطورة للمرحلتين المتوسطه والثانوية فى المملكة العربيه السعودية للعام ٢٠١٥ في ضوء أداة[١] التحليل الخاصة بمستويات ومؤشرات التقصي للأنشطة الإستقصائية.

- **مستويات التقصي:** اعتمدت الدراسة على تصنيف تافويا وآخرون (Tafoya et al., 1980) **والذي قسم التقصي إلى المستويات التالية:**

١. التقصى الإثباتى التدريبي Confirmation: وفيه يقوم المتعلم بخطوات تدريب محدده له مسبقا لتأكيد مفهوم او معلومة أعطيت له مسبقا.هنا الطالب يعرف النتيجه ويتبع خطوات أعطيت له.

٢. التقصى المبني Structured. فى هذا النوع من التقصى، المتعلم لا يعرف النتيجه وإنما تقدم له المشكلة والخطوات والمواد ويبحث هو عن النتيجه.

---

(١) جدول

٣. التقصى الموجه Guided inquiry يعطى المتعلم المشكلة فقط ويطلب منه تصميم الخطوات وتوفير المواد المطلوبه للوصول للنتيجة عن طريق تحليل البيانات التى جمعها.

٤. تقصى مفتوح. Open inquiry. يشكل المتعلم المشكلة والخطوات ويجمع البيانات ويفسرها ويستنتج منها الحل أو النتيجة.

- **أنشطة كتب العلوم المطورة:** هو ماتتضمنه محتويات كتب العلوم المطورة والتي قررتها وزارة التعليم على المدارس المتوسطة والثانوية بالمملكة العربية السعودية منذ عام ١٤٣٠.

منهج البحث وإجراءاته:

أولا منهج البحث: تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، من خلال استخدام أسلوب تحليل المحتوى للأنشطة المتضمنة في كتب العلوم المطورة للمرحلتين المتوسطة والثانوية.

ثانيا: مجتمع البحث وعينته:

المجتمع: تكون مجتمع الدراسة من كتب العلوم المطورة للمرحلتين المتوسطة والثانوية.

العينة: تكونت العينة: من ١٧٤ نشاط من أنشطة كتب العلوم المطورة للمرحلة المتوسطة، وأنشطة الأحياء المطورة للمرحلة الثانوية، كما يوضحها الجدول رقم ٢. ولم تتطرق الدراسة لتحليل الأنشطة التالية لكونها أنشطة إثرائية غير أساسية وقد استثنت الدراسة من التحليل الأنشطة التي ليست من أنشطة التقصي **مثل:**

١- مختبر تحليل البيانات

٢- التجربة الإستهلالية

٣- الإثراء العلمي

٤- طبق مهاراتك

جدول (٢)

توزيع الأنشطة على كتب العلوم المطورة للمرحلتين المتوسطة والثانوية

المرحلة	الأول	الثاني	الثالث	المجموع
المتوسط	٢٩	٣٣	٤١	١٠٣
الثانوي	١٥	٢٧	٢٩	٧١
المجموع	٤٢	٦٠	٦٨	١٧٤

ثالثا: مواد البحث وأدواته:

أداة الدراسة: قامت الباحثة بتعريب وتطوير أداة تحليل المحتوى والتي تم اعتمادها كأداة للتحليل بعد الإطلاع على أدوات تحليل لعدد من الدراسات مثل: دراسة (خزعلي، ٢٠٠٩ ؛ تاوسينت، ٢٠٠٥ ؛ بنجر، ١٩٩٩ ؛ بوتكهاردت، ١٩٩٩). وقد تكونت أداة الدراسة في صورتها النهائية من أربعة مستويات رئيسية هي (التقصي التأكيدي، التقصي البنائي، التقصي الموجه، التقصي المفتوح). وتضمنت الأداة أيضا وصف لكل مستوى من المستويات الأربعة مع الترميز. ويوضح الجدول التالي أداة تحليل المحتوى

جدول(٣) أداة تحليل مستويات التقصي

المتضمنة في كتب العلوم لمرحلتين المتوسطة والثانوية

الترميز	المستويات	المؤشرات
١	التقصي التأكيدي	المحتوى: تزويد المتعلم بالمشكلة والإجراءات وخطوات التوصل إلى الحل. المتعلم: يؤدي المتعلم خطوات التجربة ويتحقق من الحل. مستوى عمليات العلم: مهارة أو أكثر من عمليات العلم

الترميز	المستويات	المؤشرات
		الأساسية مثل الملاحظة، القياس ولا يشمل هذا المستوى أي عمليات عقلية للتوصل إلى الإجابة أو الحل.
٢	تقصي البنائي	المحتوى: تزويد المتعلم بالمشكلة وإجراءات خطوات حل المشكلة المتعلم: يفسر البيانات للتوصل إلى الحل مستوى عمليات العلم: مهارة من عمليات العلم المتكاملة، مثل فرض الفروض وضبط المتغيرات
٣	تقصي موجه	المحتوى: تزويد المتعلم بالمشكلة المتعلم: يطور إجراءات تقصي المشكلة ويحدد نوع البيانات التي يحتاجها ثم يقوم بتفسيرها للتوصل إلى الحل مستوي عمليات العلم: مهارتين أو أكثر من عمليات العلم المتكاملة
٤	تقصي المفتوح	المحتوى: يقدم للطالب ظاهرة أو حالة للتقصي المتعلم: يحدد المشكلة ويصمم إجراءات تقصي المشكلة ويحدد نوع البيانات التي يحتاجها ثم يقوم بتفسيرها للتوصل إلى الحل مستوى عمليات العلم: ممارسة جميع مهارات عمليات العلم المتكاملة

صدق أداة الدراسة: تم التأكد من صدق الأداة المستخدمة في البحث بعرضها على مجموعة من المحكمين من أساتذة جامعات (ملحق ١) عددهم خمسة محكمين، وقد طلب إليهم تحكيم أداة التحليل من حيث مدى ملائمة مستويات أنشطة التقصي ومؤشراتها للأنشطة التعليمية العلمية في كتب العلوم المطورة، ومدى وضوحها، والتأكد من صياغتها اللغوية، ومدى ملائمتها لهدف البحث، والأمور الواجب إضافتها أو حذفها أو تعديلها لتصبح ملائمة أكثر، وقد تم إجراء بعض التعديلات مثل إعادة صياغة الفقرات، وموائمة توزيع المؤشرات على المستويات الرئيسية على المستويات

ثبات التحليل: تم التأكد من ثبات التحليل وذلك من خلال ما يلي: -

- **الثبات عبر الزمن**: تم حساب نسبة الثبات في التحليل للمحللين أنفسهم Intra-rater ، قامت الباحثة بإعادة تحليل كامل الأنشطة والبالغ عددها ١٧٤ نشاط بعد شهرين عملية التحليل، وقد بلغت نسبة الاتفاق بين التحليلين لكتب علوم المرحلة المتوسطة (٩٤٪) ولكتب الأحياء للمرحلة الثانوية (٩٢٪).

- **الثبات عبر المحللين**: تم حساب نسبة ثبات التحليل Inter-rater بين الباحثة وباحثة أخرى ذات خبرة التحليل بتحليل عينة ممثلة من أنشطة كتابي العلوم للصف الثاني متوسط والأحياء للصف الثاني المتوسط الجزء الثاني. وقد بلغت نسبة الإتفاق ٩٢٪ مما يدل على ثبات التحليل بنسبة عالية. ويوضح جدول ثبات حساب التحليل بين المحللين. وقد تم حساب نسبة الإتفاق عبر الزمن وعبر المحللين باستخدام معادلة هولستي لقائمة التحليل (holsti, 1969,))التالية-:

نسبة الاتفاق = عدد البنود المتفق عليها/ (عدد البنود المتفق عليها+المختلف عليها) ×١٠٠٪.

جدول(٤)

ثبات التحليل عبر المحللين

المرحلة	نقاط الإتفاق	نقاط الإختلاف	المجموع	معدل الإتفاق
الثاني متوسط	٨	١	٩	٨٨,٩٪
الثاني ثانوي	١٦	١	١٧	٩٤٪
المجموع	٢٢	٢	٢٦	٩٢٪

إجراءات الدراسة:

- الرجوع للنظريات والدراسات الأدبية لتحديد مستويات أنشطة التقصي الواجب تضمينها في كتب العلوم المطورة للمرحلتين المتوسطة والثانوية.
- تطوير أداة تحليل أنشطة التقصي من خلال الرجوع للدراسات السابقة.
- تحكيم أداة الدراسة من قبل مجموعة من المحكمين للتأكد من صدق الأداة وإخراجها بصورتها النهائية ملحق (٢)
- التأكد من الخصائص السيكومترية لأداة التحليل (الصدق والثبات).
- اختيار الفقرة ذات المعنى الكامل كوحدة ترميز (Code).
- إجراء تحليل للأنشطة المتضمنة في كتب العلوم المطورة للمرحلة المتوسطة وكتب الأحياء المطورة للمرحلة الثانوية باستخدام أداة التحليل المعدة من قبلها.إجراءات التحليل:

-تضمن التحليل أجزاء الكتاب المعنونة بعنوان: تجربة ومختبر الأحياء

تحليل النتائج وتفسيرها:

السؤال الأول: ما مستويات ومؤشرات التقصي المفترض تضمينها في أنشطة كتب العلوم المطورة بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بالمملكة العربية السعودية؟

للإجابة على السؤال الأول: تم تحديد مستويات التقصي بناء على تصنيف (Tafoya et al., 1980)، وفيما يلي وصف للمستويات والمؤشرات:

المستوى الأول: التقصي التأكيدي من أبسط مستويات التقصي، نظرا لتزويد المتعلم بالأسئلة أو المشكلة والخطوات وإجراءات التوصل للحل. حيث يعتبر المعلم هو القائد لعملية التقصي من خلال تزويد المتعلم بالمعلومات والأدوات وتوجيه نحو الحل الصحيح. وقد حددت الدراسة المؤشرات التالية للتقصي التأكيدي:

- المحتوى: تزويد المتعلم بالمشكلة والإجراءات وخطوات التوصل إلى الحل.
- المتعلم: يؤدي المتعلم خطوات التجربة ويتحقق من الحل.
- مستوى عمليات العلم: مهارة أو أكثر من عمليات العلم الأساسية مثل الملاحظة، القياس ولا يشمل هذا المستوى أي عمليات عقلية للتوصل إلى الإجابة أو الحل.

المستوى الثاني: التقصي البنائي حيث يتيح هذا المستوى للمتعلم خبرة التقصي من خلال ممارسة مهارات التقصي مثل جمع المعلومات وتحليلها للتوصل إلى الحل. ويقتصر دور المعلم في هذا المستوى على تزويد المتعلم بالمعلومات الأساسية حول المشكلة وأفضل السبل للتوصل للحل. وقد حددت الدراسة المؤشرات التالية للتقصي البنائي:

- المحتوى: تزويد المتعلم بالمشكلة وإجراءات حل المشكلة
- المتعلم: يفسر البيانات للتوصل إلى الحل
- مستوى عمليات العلم: مهارة من عمليات العلم المتكاملة، مثل فرض الفروض وضبط المتغيرات

المستوى الثالث: التقصي الموجة، وفيه يزود المعلم المتعلم بالأسئلة أو الفروض فقط. ويتطلب هذا المستوى من المتعلم تحديد الإجراءات للتوصل إلى الحل أو اختبار صحة الفروض، مع تفسير النتائج أو الحل مدعومة بالأدلة والبراهين. وقد حددت الدراسة المؤشرات التالية للتقصي الموجه:

- المحتوى: تزويد المتعلم بالمشكلة
- المتعلم: يطور إجراءات تقصي المشكلة ويحدد نوع البيانات التي يحتاجها ثم يقوم بتفسيرها للتوصل إلى الحل
- مستوي عمليات العلم: مهارتين أو أكثر من عمليات العلم المتكاملة

المستوى الرابع: التقصي المفتوح هو أعلى مستوى من مستويات التقصي، حيث يتطلب من المتعلم القيام بدور العالم، من خلال قيامه بتحديد الأسئلة وتصميم إجراءات التقصي والتوصل إلى الحل. وهذا المستوى يتطلب من المتعلم صياغة الفروض وتحديد الخطوات والإجراءات للتوصل للحل. ويقتصر دور المعلم في هذا المستوى على التوجيه والإرشاد فقط. وقد حددت الدراسة المؤشرات التالية للتقصي المفتوح:

- المحتوى: يقدم للطالب ظاهرة أو حالة للتقصي
- المتعلم: يحدد المشكلة ويصمم إجراءات تقصي المشكلة ويحدد نوع البيانات التي يحتاجها ثم يقوم بتفسيرها للتوصل إلى الحل
- مستوى عمليات العلم: ممارسة جميع مهارات عمليات العلم المتكاملة. ويوضح جدول ٥ مستويات ومؤشرات التقصي

جدول (٥)

مستويات ومؤشرات التقصي

مستويات التقصي	المشكلة	الخطوات	الحل	مؤشرات التقصي
التقصي المفتوح	متعلم	متعلم	متعلم	**المحتوى:** يقدم للطالب ظاهرة أو حالة للتقصي **المتعلم:** يحدد المشكلة ويصمم إجراءات تقصي المشكلة ويحدد نوع البيانات التي يحتاجها ثم يقوم بتفسيرها للتوصل إلى الحل **مستوى عمليات العلم:** ممارسة جميع مهارات عمليات العلم المتكاملة
التقصي الموجه	معلم	متعلم	متعلم	**المحتوى:** تزويد المتعلم بالمشكلة **المتعلم:** يطور إجراءات تقصي المشكلة ويحدد نوع البيانات التي يحتاجها ثم يقوم بتفسيرها للتوصل إلى الحل **مستوي عمليات العلم:** مهارتين أو أكثر من عمليات العلم المتكاملة
التقصي البنائي	معلم	معلم	متعلم	**المحتوى:** تزويد المتعلم بالمشكلة وإجراءات حل المشكلة **المتعلم:** يفسر البيانات للتوصل إلى الحل **مستوى عمليات العلم:** مهارة من عمليات العلم المتكاملة، مثل فرض الفروض وضبط المتغيرات
التقصي التأكيدي	معلم	معلم	معلم	**المحتوى:** تزويد المتعلم بالمشكلة والإجراءات وخطوات التوصل إلى الحل. **المتعلم:** يؤدي المتعلم خطوات التجربة ويتحقق من الحل. **مستوى عمليات العلم:** مهارة أو أكثر من عمليات العلم الأساسية مثل الملاحظة، القياس ولا يشمل هذا المستوى أي عمليات عقلية للتوصل إلى الإجابة أو الحل.

السؤال الثاني: ما مستوي التقصي للأنشطة المتضمنة بكتب العلوم المطورة للمرحلتين المتوسطة والثانوية؟

للإجابة على السؤال الثاني: قامت الباحثة بتحليل الأنشطة المتضمنة بكتب العلوم للمرحلتين المتوسطة والثانوية. ويوضح جدول (٦) تكرارات أنشطة التقصي بكتب العلوم المطورة للمرحلتين المتوسطة والثانوية.

جدول(٦)

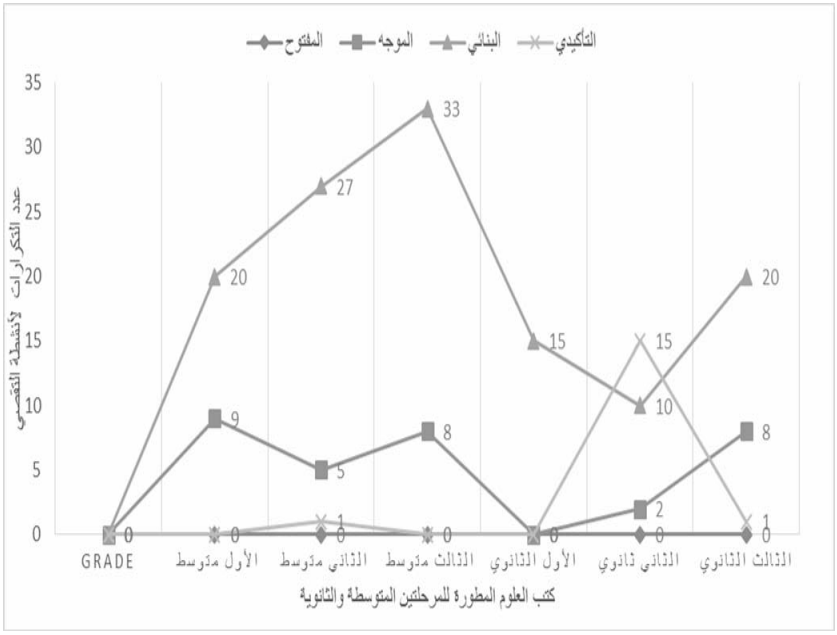
مستوى أنشطة التقصي المتضمنة في كتب العلوم المطورة وتكراراتها في الكتب

كتب العلوم		تكرارات أنشطة التقصي			
	الصفوف الدراسية	التأكيدي	البنائي	التقصي الموجه	التقصي المفتوح
العلوم	الأول متوسط	0	20	9	- - -
	الثاني متوسط	1	27	5	- - -
	الثالث متوسط	0	33	8	- - -
	المرحلة المتوسطة	1	80	22	- - -
أحياء	الأول الثانوي	0	15	0	- - -
	الثاني الثانوي	15	10	2	- - -
	الثالث الثانوي	1	20	8	- - -
	المرحلة الثانوية	16	45	10	- - -
مجموع الأنشطة	جميع المراحل	17	125	32	- - -

كما يوضح الرسم البياني في شكل(١) المقارنات بين التكرارات لمستويات التقصي المتضمنة بأنشطة كتب العلوم للصفوف المتوسطة والثانوية:

شكل (١)

مقارنة بين مستويات التقصي في أنشطة كتب العلوم المطورة لصفوف المرحلتين المتوسطة والثانوية



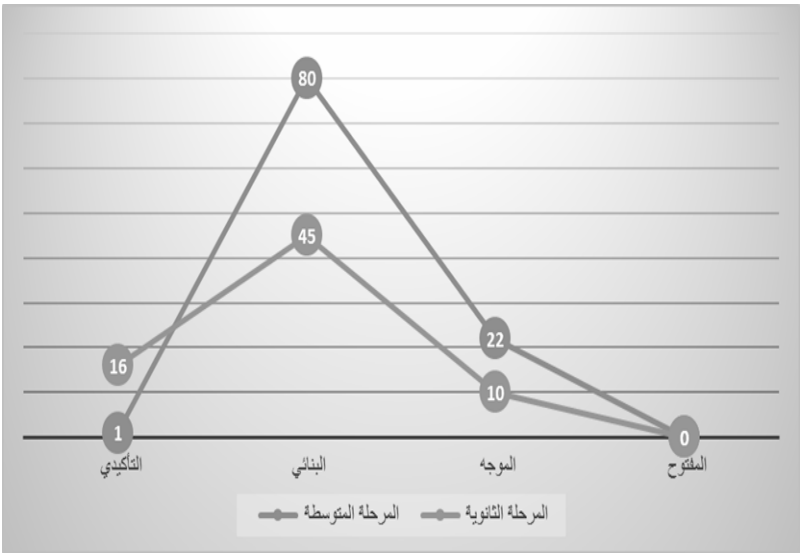
أظهرت النتائج أن تفوق التقصي التأكيدي المتضمنة في كتب علوم الصف الثالث متوسط على بقية صفوف المرحلة حيث بلغت ٣٣ نشاط مقابل ٢٧ نشاطا للصف الثاني متوسط تلاها أنشطة الصف الأول متوسط ب ٢٠ نشاط. وبالمثل حدث في الأنشطة المتضمنة لكتب المرحلة الثانوية ؛ كما أظهرت نتائج التحليل تفوق التقصي التأكيدي المتضمنة في أنشطة الصف الثالث الثانوي على بقية الصفوف، حيث بلغت عدد أنشطة التقصي التأكيدي في الصف الثالث ثانوي ٢٠ نشاط، مقابل ١٥ نشاط في الصف الأول الثانوي ثم تلاها الصف الثاني الثانوي ب ١٠أنشطة فقط. وقد اختلف الأمر بالنسبة للتقصي

الموجه ؛ حيث تقاربت أنشطة التقصي الموجه المتضمنة في أنشطة للصف الأول والثالث متوسط ، حيث بلغ عدد التكرارات ٩و ٨ على التوالي. ثم الصف الثاني متوسط ب ٥ أنشطة فقط. وقد كانت نسبة تمثيل التقصي التأكيدي ضئيلا في أنشطة كتب العلوم للمرحلتين المتوسطة والثانوية مقارنة مع التقصي البنائي والتقصي الموجه ، حيث لم تتضمن كتب العلوم للمرحلة المتوسطة أي نشاط تأكيدي سوى نشاط واحد فقط ظهر في الصف الثاني متوسط والثالث الثانوي. بينما اشتمل الصف الثاني الثانوي على ١٥ نشاط. أما التقصي المفتوح فلم يظهر التقصي في أي نشاط من أنشطة كتب علوم للمرحلتين المتوسطة والثانوية.

كما يقارن الرسم البياني التالي لتكرارات مستويات التقصي في الأنشطة المتضمنة في كتب العلوم للمرحلتين المتوسطة والثانوية :

شكل (٢)

المقارنة بين تكرارات مستويات التقصي في الأنشطة المتضمنة في كتب العلوم للمرحلتين المتوسطة والثانوية



وعند المقارنة بين مستويات التقصي المتضمنة في أنشطة كتب العلوم المطورة للمرحلتين المتوسطة والثانوية أظهرت نتائج التحليل أن التقصي البنائي كان له النصيب الأكبر من أنشطة التقصي لكلا المرحلتين المتوسطة والثانوية.حيث بلغ عدد الأنشطة ١٢٥ نشاط. تلاها أنشطة التقصي الموجه حيث بلغ عدد الأنشطة عشر (٣٢) نشاط ، بينما بلغ عدد أنشطة التقصي التأكيدي١٧نشاط. بينما لم يظهر في كتب العلوم للمرحلتين المتوسطة والثانوية اعتمادها على التقصي المفتوح. وقد تفوق عدد أنشطة التقصي البنائي في المرحلة المتوسطة ، على عدد أنشطة التقصي البنائي للمرحلة الثانوية ؛ حيث بلغ عددها ٨٠ نشاط في المرحلة المتوسطة مقابل٤٥ نشاط للمرحلة الثانوية. كما تفوقت أيضا كتب المرحلة المتوسطة على كتب المرحلة الثانوية في التقصي الموجه حيث بلغ العدد ٢٢ نشاط مقابل ١٠ أنشطة. إلا أن الأمر اختلف بالنسبة للتقصي التأكيدي حيث تفوقت عدد أنشطة المرحلة الثانوية على المرحلة المتوسطة حيث بلغت ١٦ و ١ على التوالي.

وللمقارنة بين نسب تركيز مستويات التقصي المتضمنة في أنشطة كتب علوم المرحلتين المتوسطة والثانوية ، تم حساب النسب المئوية لمستويات التقصي المتضمنة في أنشطةكتب علوم المرحلتين المتوسطة والثانوية (الأحياء)، ويوضح جدول التالي نسب تواجد الأنشطة :

جدول (٧)

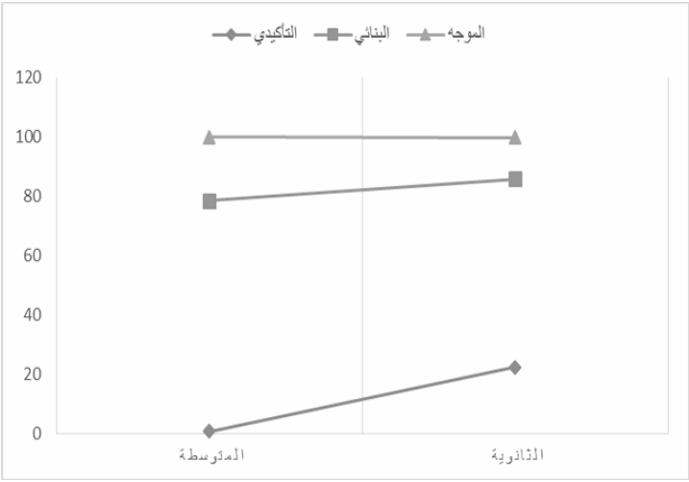
النسب المئوية لمستويات التقصي المتضمنة في أنشطة كتب العلوم المطورة للمرحلتين المتوسطة والثانوية

كتب العلوم للمرحلتين	النسب المئوية لمستويات التقصي			
	التأكيدي ٪	التقصي البنائي٪	التقصي الموجه٪	التقصي المفتوح٪
المرحلة المتوسطة	0,97	77,6	21,3	0
المرحلة الثانوية	22,5	63,3	14	0
جميع المراحل	٩.٨	٧١.٨	١٨.٢	0

كما يقارن الرسم البياني بشكل(٣) النسب المئوية لمستويات التقصي المتضمنة في أنشطة كتب العلوم للمرحلتين المتوسطة والثانوية :

شكل (٣)

المقارنة بين النسب المئوية لمستويات التقصي المتضمنة في أنشطة كتب العلوم للمرحلتين المتوسطة



يظهر من النتائج تقارب نسبة تركيز التقصي التأكيدي بين أنشطة كتب العلوم المطورة للمرحلة المتوسطة مع أنشطة كتب العلوم المطورة للمرحلة الثانوية حيث بلغت النسبة ٧٧,٦٪ و ٦٣,٣٪. كما أظهرت النتائج أيضا تفاوتا في نسبة تركيز التقصي التأكيدي بين أنشطة كتب المرحلتين ؛ حيث بلغت النسبة ٢٢,٥٪ للمرحلة الثانوية مقابل ٠,٩٧٪ للمرحلة المتوسطة. بينما التفاوت كان أقل بين أنشطة المرحلتين المتوسطة والثانوية فيما يخص التقصي الموجه حيث بلغت النسبة المئوية ٢١,٣٪ و١٤٪ على التوالي.

السؤال الثالث: ما مستوى تكامل مستويات التقصي في الأنشطة المتضمنة في كتب العلوم المطورة بالمرحلتين المتوسطة والثانوية؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام معادلة كاي تربيع Chi-Square للتعرف على مستوى تكامل مستويات التقصي على أنشطة كتب علوم للمرحلتين المتوسطة والثانوية، ويوضح جدول التالي مستوى تكامل الأنشطة

جدول(٨) مستوى تكامل مستويات التقصي

في الأنشطة المتضمنة في كتب العلوم المطورة للمرحلتين المتوسطة والثانوية

كتب العلوم	النسب المئوية الداخلية للتعداد	مستوى أنشطة التقصي			المجموع	قيمة كاي تربيع	الدلالة
		التأكيدي	البنائي	الموجه			
كتب العلوم للمرحلة المتوسطة	التعداد	١	٨٠	٢٢	١٠٣	❖٢٢,٤٠	< ٠,٠١
	التعداد المتوقع	١٠,١	٧٤	١٨,٩	١٠٣		
	النسبة المئوية الداخلية	٪١,٠	٪٧٧,٧	٪٢١,٤	٪١٠٠		
كتب	التعداد	١٦	٤٥	١٠	٧١		

كتب العلوم	النسب المئوية الداخلية للتعداد	مستوى أنشطة التقصي			المجموع	قيمة كاي تربيع	الدلالة
		التأكيدي	البنائي	الموجه			
علوم المرحلة الثانوية	التعداد	٦,٩	٥١,١	١٣,١	٧١		
	التعداد المتوقع						
	النسبة المئوية الداخلية	٪٢٢,٥	٪٦٣,٤	٪١٤,١	٪١٠٠		
المجموع الكلي	التعداد	١٧	١٢٥	٣٢	١٧٤		
	التعداد المتوقع	١٧	١٢٥	٣٢			
	النسبة المئوية	٪٩,٨	٪٧١,٨	٪١٨,٤			

وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية في مستوى تكامل مستويات التقصي لأنشطة كتب العلوم للمرحلتين المتوسطة والثانوية. بينما ظهر التفاوت في مستوى التقصي التأكيدي بين التعداد والتعداد المتوقع في كلا المرحلتين المتوسطة والثانوية. وكان الإختلاف بين المرحلتين المتوسطة والثانوية في التقصي الموجه ؛ حيث أن الفرق بين التعداد والتعداد المتوقع كان متقاربا في المرحلة المتوسطة ، بينما العكس في المرحلة الثانوية حيث الفرق بينهما كان تفاوتا.

تفسير النتائج : أظهرت نتائج التحليل الإحصائي ما يلي :

١- **أظهرت نتائج التساؤل الأول الثاني** : أن أنشطة كتب علوم المرحلتين المتوسطة والثانوية اهتمت بشكل كبير بأنشطة التقصي البنائي ؛ مما يدلل على توجه كتب العلوم للمرحلتين المتوسطة ولثانوية للتعلم النشط وإعطاء دور أكبر للمتعلم في أنشطة التعلم. بالإضافة إلى التدرب على حل

المشكلات العلمية والتدرب على التوصل إلى إجابات على الأسئلة أو حل المشكلات. كما يستدل أيضا أن التقصي التأكيدي ليس من ضمن أولويات كتب العلوم للمرحلتين المتوسطة والثانوية في أن يقتصر دور المتعلم على التدرب على عمليات العلم الأساسية فقط ، أو أن يكون المعلم هو القائد لعملية التقصي. وقد ظهر التأكيد على هذا التوجه في أنشطة المرحلة المتوسطة. بينما في أنشطة المرحلة الثانوية لم يظهر تأكيدها على هذا التوجه بصورة واضحة ؛ حيث ظهر أن الصف الثاني ثانوي شمل على ١٥ نشاط من أنشطة التقصي التأكيدي. علما بأن هذا التوجه ليس منسجما مع أنشطة المرحلة المتوسطة ولا بقية مراحل المرحلة الثانوية. مما يستدعي من المعلمة إعادة التفكير في تنفيذ النشاط ، وربما توجيهه ليكون من نوع التقصي البنائي الذي يعد نشاط مألوفا لكلا من المعلم والمتعلم نتيجة توجه كتب العلوم للمرحلتين المتوسطة والثانوية بالتركيز على هذا النوع من التقصي. حيث يتيح هذا المستوى للمتعلم ممارسة مهارات التقصي مثل جمع المعلومات وتحليلها للتوصل إلى الحل. ويقتصر دور المعلم في هذا المستوى على تزويد المتعلم بالمعلومات الأساسية حول المشكلة وأفضل السبل للتوصل للحل.

وبالرغم من تركيز أنشطة كتب العلوم للمرحلتين المتوسطة والثانوية على التقصي التأكيدي ، إلا أنها لم تغفل عن التقصي الموجه. إلا أنه من اللافت أن كتب علوم المرحلة المتوسطة اهتمت أكثر بالتقصي الموجه بالمرحلة الثانوية. وكان تمثيل أنشطة التقصي التأكيدي أكبر من تمثيل التقصي الموجه. مما يستدعي عناية من المعلمة على التدخل وتحقيق التمثيل المتوازن بما يحفظ توجهات كتب العلوم للتعلم النشط وإعطاء دور أكبر للمتعلم في ممارسة عمليات العلم

المتكاملة وممارستها بدلا من التركيز على أنشطة يمارس فيها عمليات العلم الأساسية التي لا تتيح للمتعلم الفرصة لممارسة دور العالم من حيث فرض الفروض وجمع البيانات وتفسيرها للتوصل إلى الحل.

أما التقصي المفتوح فلم يحظ باهتمام من قبل كتب علوم المرحلتين المتوسطة والثانوية. ويمكن تفسير ذلك أن التقصي المفتوح أعلى من قدرات ومهارات المتعلم في المرحلة المتوسطة، إلا متعلم المرحلة الثانوية لابد أن يتدرب على ممارسة مهارات التقصي المفتوح كون تم اختيار المسار العلمي التي تتطلب تطوير مهارات وقدرات التقصي والإكتشاف. وعليه فلا يجب على كتب علوم المرحلة الثانوية أن تتفق مع كتب علوم المرحلة المتوسطة في هذا النوع من التقصي، وإنما يجب عليها أن تختلف معها وتنفرد في تركيزها على أن يمارس المتعلم أعلى مستوى من مستويات التقصي، من خلال قيامه بتحديد الأسئلة وتصميم إجراءات التقصي والتوصل إلى الحل. ويمكن تدارك ذلك من خلال وعي المعلم بضرورة أن يصمم للمتعلم خبرات التقصي المفتوح ليضمن للمتعلم تمثيلا جميع مستويات التقصي أثناء دراسته للمرحلتين المتوسطة والثانوية. وتختلف النتائج مع نتائج دراسة محمد (١٩٩٨) التي أظهرت أن معظم الأنشطة من نوع التقصي الموجه، ودراسة الشعيلي وخطايبة (٢٠٠٣) التي أظهرت النتائج الدراسة عدم توزع الأنشطة العلمية بالتساوي من صف لآخر. دراسة (Park & Park & Lee, 2009) وتتفق النتائج مع دراسة ميتشل (Mitchell, 2007) ودراسة بروك وزملاؤه (Bruck et al., 2009) في ضرورة أن تمثل كتب العلوم لجميع مستويات التقصي مع الإهتمام بالمستويات العليا.

٢- **أظهرت نتائج التساؤل الثالث**: وجود علاقة ذات دلالة إحصائية في مستوى التكامل بين مستويات التقصي لكتب العلوم للمرحلتين المتوسطة والثانوية، حيث بلغت قيمة كاي تربيع 22.40. حيث كان الفرق بين التعداد والتعداد المتوقع متقاربا في التقصي البنائي للمرحلتين المتوسطة والثانوية. مما يعكس اهتمام كتب العلوم المطورة أن يكون المتعلم مسؤولا عن تعلمه ومشاركا في العملية التعليمية. بينما ظهر التفاوت في مستوى التقصي التأكيدي بين التعداد والتعداد المتوقع في كلا المرحلتين المتوسطة والثانوية، مما يدلل على أن توجه كتب العلوم المطورة نحو التقصي ولا سبيل إليه إلا بممارسته. وكان الإختلاف بين المرحلتين المتوسطة والثانوية في التقصي الموجه؛ حيث أن الفرق بين التعداد والتعداد المتوقع كان متقاربا في المرحلة المتوسطة، بينما العكس في المرحلة الثانوية حيث الفرق بينهما كان متفاوتا. ويمكن الإستنتاج أن كتب المرحلة المتوسطة لبت معايير التقصي التي حددتها الهيئة الوطنية للبحوث في التقصي الموجه بطريقة أفضل من كتب المرحلة الثانوية. إلا أن ذلك لم يؤثر على مستوى التكامل بين مستويات التقصي في أنشطة الكتب والذي برز بصورة كبيرة في التقصي البنائي والتقصي الموجه. وبالرغم من عدم وجود دراسات تقصت التكامل بين أنشطة كتب علوم المرحلتين؛ إلا أن نتائج الدراسة مع دراسة (ستافر وباي، ١٩٨٧) و (تافويا وآخرون، ١٩٨٠) والتي أوضحت النتائج ان التقصي الموجود فى عينة الكتب التى تم تحليل محتواها يتبع فى اغلبه المستويات المنخفضة من التقصى مثل التقصى البنائي، وأن أغلب الأنشطة والتجارب تحتوي على تقصى تأكيدي وهو ما لم تعتبره الدراسه نوعا حقيقيا من التقصى. وقد أكدت الدراسة على أهمية أن يعاد

النظر فى تضمين هذه الكتب قدر أكبر من التقصى الحقيقة الذي يبحث فيها المتعلم عن شيء لا يعرفه. كما تتفق الدراسة عن دراسة الشمراني (٢٠١٢) والمحروقية (٢٠٠٩) وأبو جحجوح (٢٠٠٨).

التوصيات: توصي الدراسة بما يلي:

١- أن يولي مطوري المناهج بزيادة التقصي الموجه في الأنشطة المتضمنة لكتب علوم المرحلتين المتوسطة والثانوية.

٢- تشجيع المعلمين على تضمين وتدريس أنشطة من نوع التقصي المفتوح في المرحلة الثانوية.

٣- إعادة النظر في إدراج التقصي المفتوح في أنشطة كتب المرحلة الثانوية.

٤- تدرب معلمي العلوم سواء قبل أو أثناء الخدمة للمرحلتين المتوسطة والثانوية على تدريس التقصي وخاصة التقصي البنائي الموجه ولمفتوح

الدراسات المقترحة: تقترح الدراسة:

١- إجراء دراسات تحليلية لأنشطة كتب الكيمياء والفيزياء ومقارنتها مع نتائج هذه الدراسة لأنشطة لكتب الأحياء للتعرف تكامل تمثيل أنشطة التقصي ونوع التوجه نحو مستويات التقصي.

٢- إجراء دراسات تحليلية لأنشطة كتب العلوم للمرحلة الإبتدائية ومقارنتها مع نتائج هذه الدراسة للتعرف على تكامل التمثيل لمستويات التقصي.

٣- إجراء دراسات تحليلية للتعرف على تكامل مستويات التقصي لكتب أنشطة العلوم (كراسة النشاط) ومقارنة تكاملها مع مستويات التقصي في كتاب الطالب.

٤- إجـراء مقارنــة بـين مـستويات التقـصي في أنـشطة كتــب العلــوم ومستويات التقصي في تنفيذ الأنشطة في المعامل والفصول.

* * *

المراجع العربية:

- أبو جحجوح، يحيى محمد ،(٢٠٠٩): جودة النصوص في كتاب العلوم لتلاميذ الصف الرابع الأساسي ومستوى معرفة
- معلميهم بها، **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، المجلد٦ ، العدد ٢.
- الحصري، أحمد كامل(٢٠٠٤): مستويات قراءة الرسوم التوضيحية ومدى توافرها في الأسئلة المصورة لكتب وامتحانات
- العلوم بالمرحلة الإعدادية، **مجلة التربية العلمية**، المجلد ٧، العدد١ ، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- الشايع، فهد. (٢٠١١). مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية في المملكة العربية السعودية (آمال وتحديات).
- **المؤتمر السنوي الخامس عشر للجمعية المصرية للتربية العلمية**- فكر جديد لواقع جديد. القاهرة.
- الشعيلي، علي والخطايبة، عبدالله. (٢٠٠٣). عمليات العلم الأساسية المتضمنة في الأنشطة العلمية لكتب العلوم للصفوف
- الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان. البحرين: **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، مارس (١).
- الشمراني، سعيد. (٢٠١٢). مستوى تضمين السمات الأساسية للاستقصاء في الأنشطة العملية في كتب الفيزياء للصف
- الثاني الثانوي في المملكة العربية السعودية. **المجلة الدولية للأبحاث التربوية** / جامعة الإمارات العربية المتحدة العدد ٣١. ١٢٢- ١٤٩

- زيتون ، كمال (١٩٩٨) : **التدريس نماذجه ومهاراته** .ط١ ، الإسكندرية : المكتب العلمي للنشر والتوزيع.
- عطا الله ، ميشيل كامل (٢٠٠١). **طرق وأساليب تدريس العلوم** . ط١ ، عمان : دار الفرقان.
- عليمات ، عبير راشد.(٢٠٠٦). **تقويم وتطوير الكتب المدرسية للمرحلة الأساسية** ، ط١ ، الحامد للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.
- المحروقية ، مريم خميس. (٢٠٠٩) **مدى تضمين محتوى الفيزياء بكتب العلوم للصفوف (١٢- ٩) في سلطنة عمان**
- **للمعايير القومية الأمريكية لمحتوى علوم التربية العلمية** .رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس ، عمان.
- محمد ، يسري.(١٩٩٨). مدى تناول محتوى كتب العلوم المدرسية بالمرحلة الإعدادية لعمليات الاستقصاء. **مجلة التربية العلمية** ، ١(١)، ١٦٣- ١٨١.

المراجع الأجنبية :

- Abrahamson, M. (1983). Social Research Methods. Englewood cliffs, NJ: Hall prentice.
- Anderson, R.(2002). Reforming science teaching: What research says about inquiry? Journal of
- Science Teacher Education, 13(1), 1--- 12.
- American Association for the Advancement of Science (AAAS). (2009). The Nature of Science.

- Retrieved from http://www.project2061.org/publications/bsl/online/index.php?chapter=1 06/04/16)
- Barman, C. (2002). Guest Editorial: How do you define inquiry? Science&Children,40(2), 8–9.
- Bell,T., Urhahne, D., Schanze, S., & Ploetzner, R. (2010). Collaborative Inquiry Learning: Models,
- tools, and challenges. International Journal of Science Education, 32(3), 349--- 377.
- Berelson, B. (1952). Content Analysis in Communication Research. Glencoe, IL. The Free Press.
- Bruck, L., Bretz, S., Towns, M. (2009). A rubric to guide curriculum development of Undergraduate
- chemistry laboratory: Focus on inquiry. in M. Gupta-Bhowon et al. (Eds.) Chemistry Education in the ICT Age, Springer 75-83.
- Budd, R. Thorp, R. (1963). An introduction to content analysis: including annotated Bibliography.
- University of Iowa School of Journalism.
- Chinn, C., & Malhotra, B. (2002). Epistemologically authentic inquiry in schools: A Theoretical

- Framework for evaluating inquiry tasks. Science Education, 86,175–218.
- Harms,N. C.and Yager, R.E. (1982) What research says to the science teacher. Vol.3, Washington,
- DC :National Science teachers Association no. 471-14776.
- Herron, M.D. (1971). The nature of scientific enquiry. School Review, 79 (2), 171- 212.
- Holisti,O,(1969): Content Analysis for the Social Science And Humanities. London, Addison-Wesley.
- Keselman, A. (2003).Supporting inquiry learning by promoting normative understanding of
- Multivariable causality. Journal of Research in Science Teaching, 40, pp. 898–921
- Lederman, N. (2004). Scientific inquiry and science education reform in the United States (pp.
- 402–404). In F. Abd-El-Khalick, S. Bougaoude, N. Lederman, A.Mamok-Naaman, Hopstein, M. Nioz, D. Treagrest, & H. Tusan (Eds.), Inquiry in science education: International perspective. Science Education, 88, 397–419
- Pedaste, M. Mäeots, Ä. Leijen, S. Sarapuu. (2012). Improving students' inquiry skills through

- reflection and self-regulation scaffolds Technology, Instruction, Cognition and Learning, 9, pp. 81–9
- Minstrell, J. (2000). Implications for teaching and learning inquiry: A summary. In J.Minstrell & E.
- van Zee (Eds.), Inquiring into inquiry learning and teaching in science (pp. 471–496). Washington, DC: American Association for the Advancement of Science
- Mitchell, T. (2007). Levels of inquiry: content analysis of the three most commonly used
- United states high school biology laboratory. Manuals. Dissertation Abstracts International, 68(04).
- National Research Council (2000). Inquiry and the national science education standards.
- Washington, DC: National Academy Press.
- National Academy of Sciences (2012). A Framework for K-12 Science Education: Practices,
- Crosscutting Concepts, and Core Ideas .Retrived April 1, 2016 from: http://www.nap.edu/catalog/13165/a-framework-for-k-12-science-education-practices-crosscutting-concepts
- National Research Council (1996). National Science of education standards. Washington, DC:

- National Academy press
- Park. M, Park D. Y. &. Lee. E. R (2009) A Comparative Analysis of Earth Science Curriculum Using
- Inquiry Methodology between Korean and the U.S. Textbooks. Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 5(4), (395-411).
- Selltiz, C. (1959). Research Methods in Social Relations. New York: Hoh, Rinehart & Winston.
- Smith, H. (1975). Strategies at Social Research. Englewood cliffs, NJ: Hall prentice.
- Stager, J. and Bay M. (1987). Analysis of the Project Synthesis Goal Cluster Orientation and Inquiry
- Emphasis of Elementary Science Textbooks. Journal of Research In Science Teaching, Vol. 7, pp. 626-643
- Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. Practical Assessment, Research &
- Evaluation,7(17).Retrieved Septemb 16, 2013 from: http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=17 . This paper has been viewed 325,824 times since 6/7/2001.
- Tafoya,E. ,Sunal, D. And Knecht, P. (1980) Assessing inquiry potential: A tool for curriculum

- decision makers. School Science and Mathematics,80 (1) ,43-48.
- Volkmann, M., & Abell, S.(2003). Rethinking laboratories. The Science Teacher, 70(6), 38–41.
- Weiss, I. R., Pasley, J. D., Smith, P. S., Banilower, E. R.,&Heck, D. J. (2003). Looking inside the
- classroom: A study of K–12 mathematics and science education in the United States. Chapel Hill, NC: Horizon Research.

❊ ❊ ❊

- Muhammad, Y. (1998). Madā tanāwul muhtawā kutub al-`ulūm al-madrasiyya bil-marhala al-i`dādiyya li-`amaliyyāt al-istiqsā. *Majallat Al-Tarbiya Al-`Ilmiyya, 1*(1), 163-181.
- Ulaymāt, A. (2001). *taqwīm wa taTwīr al-kutub al-madrasiyya lil-marhala al-asāsiyya* (1st ed.). Amman: Al-Hāmid Lil-Nashr Wa Al-tawzī`.
- Wazārat Al-Ma`ārif (1995). *Siyāsat al-ta`līm fī al-mamlaka al-`Arabiyya al-Su`ūdiyya* (4th ed.). Riyadh: Wazārat Al-Ma`ārif.
- Zaytūn, K. (1998). *Al-tadrīs: Namāthijuh wa mahārātuh* (1st ed.). Alexandria: Al-Maktab Al-`Ilmī Lil-Nashr Wa Al-tawzī`.

* * *

List of References:

- Abū-Jahjūh, Y. (2009). Jawdat al-nusūs fī kitāb al-`ulūm li-talāmīth al-Saf al-rābi` al-asāsī wa mustawā ma`rifat mu`allimīhum bihā. *Majallat Jāmi`at Al-Shāriqa Lil-`Ulūm Al-Insāniyya Wa Al-Ijtimā`iyya, 6*(2).
- Al-Hasrī, A. (2004). Mustawayāt qirāat al-rusūm al-tawdhīhiyya wa madā tawāfuruhā fī al-asila al-muSawara li-kutub wa imtihānāt al-`ulūm bil-marhala al-i`dādiyya. *Majallat Al-Tarbiya Al-`Ilmiyya, 7*(1).
- Al-Mahrūqiyya, M. (2009). *Madā tadhmīn muhtawā al-fīziyā bi-kutub al-`ulūm lil-Sufūf 9-12 fī saltanat `umān lil-ma`āyīr al-qawmiyya al-amrīkiyya li-muhtawā `ulūm al-tarbiya al-`ilmiyya* (Unpublished master's thesis). Sultan Qaboos University, Oman.
- Al-Shamrānī, S. (2012). Mustawā tadhmīn al-simāt al-asāsiyya lil-istiqsā fī al-anshiTa al-`amaliyya fī kutub al-fīziyā lil-Saf al-thānī al-thānawī fī al-mamlaka al-`Arabiyya al-Su`ūdiyya. *Al-Majalla Al-Duwaliyya Lil-Abhāth Al-Tarbawiyya,* (31), 122-149.
- Al-Shāyi`, F. & Abdul-Hamīd, A. (2011). Mashrū` taTwīr manāhij al-riyādhiyyāt wa al-`ulūm al-Tabī`iyya fī al-mamlaka al-`Arabiyya al-Su`ūdiyya: Aāmāl wa tahaddiyāt. Paper presented at Fifteen Annual Conference of Egyptian Association for Scientific Education: Fikr jadīd li-wāqi`jadīd. Cairo, Egypt.
- Al-Shu`aylī, A. & Al-KhaTābiya, A. (2003). `Amaliyyāt al-`ilm al-asāsiyya al-mutadhammana fī al-anshaTa al-`ilmiyya li-kutub al-`ulūm lil-sufūf al-arba`a al-ūlā min marhalat al-ta`līm al-asāsī fī saltanat `umān. *Majallat Al-`Ulūm Al-Tarbawiyya Al-Nafsiyya.*
- Atallah, M. (2001). *Turuq wa asālīb tadrīs al-`ulūm* (1st ed.). Amman: Dār Al-Furqān.

Inquiry Level in the Activities of Upgraded Science Textbooks in Public Education in Saudi Arabia (Analytical Study)

Dr. Kholoud S. Al Shaikh
Department of Curricula and Teaching Methods
Faculty of Education- University of Jeddah

Abstract:

The study aims at identifying the levels of inquiry in upgraded science textbooks activities in the Kingdom of Saudi Arabia by analyzing the activities of upgraded intermediate school science textbooks and secondary school biology textbooks, to reveal the levels of inquiry in the activities of the textbooks, the percentage of their presence and the way they are distributed in the textbooks of the intermediate and secondary stages.

The study uses content analysis method through a prepared tool. After confirming its validity and reliability, 174 activities of upgraded science textbooks were analyzed in terms of four levels of inquiry: confirmatory inquiry, structured inquiry, guided inquiry and open inquiry.

The findings of the study show that the structured inquiry has the larger proportion of activities in science textbooks, while open inquiry does not show in intermediate and secondary grades upgraded science textbooks. The findings also show that second intermediate grade science textbooks and second secondary grade biology textbooks are the best guides to constructive inquiry in the science textbooks activities. Moreover, the findings reveal that there is a statistically significant relationship between the levels of inquiry and the internal distribution of the activities of intermediate and secondary grade science textbooks . They also show that there is a statistically significant relationship between the levels of inquiry and their distribution in the activities of intermediate and secondary grade textbooks.

Keywords: Levels of inquiry, Upgraded science textbooks, Confirmatory inquiry, Structured inquiry, Guided inquiry, Open inquiry.

IV. In-text foreign names of authors are transliterated in Arabic script followed by Latin characters between brackets. Full names are used for the first time the name is cited in the paper.

V. Submitted research papersfor publication in the journal are refereed by two reviewers, at least.

VI. The correctedresearch paper should be returned on a CD or via an e-mail to the journal.

VII. Rejected research paperwill not be returned to authors.

VIII. Views expressed in the published research paperrepresent the opinion of the author(s). They do not necessarily reflect the policy of the university. The university will not be held responsible or liable for any legal or moral consequences that might arise from the research paper.

IX. Researchersare givenfive copies bythe journal and ten reprints of his/herresearch paper.

Contact information:

All correspondence should be addressed to the editor of the Journal of Educational Sciences, Deanship of Scientific Research, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Riyadh,11432, PO Box 5701

Tel: 2582051, 2587203 - Fax 2590261

http://imamudsr.com/

E.mail: edu_journal@imamu.edu.sa

that the researcher owns the intellectual property of the work entirely andthat he will not publish the work before obtaining a written agreement from the editorial board.

2. Submissions must not exceed 35 pages (Size A4).
3. Arabic submissions are typed in Traditional Arabic, 16-font size for the main text, and for English submissions Times New Roman, 12-font size, with single line spacing.
4. The article must not be published or considered for publication by any other publisher.
5. A hard copy and soft copy must be submitted with anattached abstract in Arabic and English that does not exceed 200 words in size or one page in length.
6. Key Words must be listed below the abstract.

III. Documentation:

1. Documentation and citation should follow the style of the American Psychological Association (APA).
2. Sources and references must be listed at the end.
3. Clear tables, pictures and graphs that are related to the research are included in appendices.
4- For in-text citations surnames only are used followed by the date of publication and page number between brackets. References must be arranged alphabetically by the last name of the author followed by his/her first name, the date of publication, title of the article, place of publication and publisher.

1. Developing educational disciplines and theirapplications, and enriching the Arab educational library through the publication of theoretical and applied research in various educational disciplines.
2. Allowing thinkers and researchers in educational disciplines to publish their academic research works.
3. Developing educational disciplines by publishing distinguished research worksthat addresscurrent local and Arab issues.
4. Promoting new trends of research in educational disciplines.
5. Exchanging scholarly works regionally and internationally.

Criteria of Publishing

The Journal publishes academic research and studiesin educational disciplines according to the following regulations:

I. Acceptance Criteria:

1.Originality, innovation, academic rigor, research methodology and logical orientation.
2. Complying with the established research approaches, tools and methodologies in the respective disciplines.
3. Accurate documentation.
4. Language accuracy.
5. Previously published submissions are not accepted.
6.Submissions must not be extracted from a paper, a thesis/dissertation, or a book by the author or anyone else.

II. Submission Guidelines:

1. The researcher should write a letter showing his interest to publish the work, coupled with a short CV and a confirmation

Criteria of Publishing

The journal of Educational Sciences is a quarterly refereed specialized journal published by Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. It publishes scientific research characterized by originality, clear methodology and accurate documentation in various related fields including, fundamentals of education, educational administration, curriculum and Teaching Methods, Special Education, E-learning, among many others, in Arabic and English.

Vision

An educational journal that seeks to generate, disseminate and applyknowledge.

Mission

The journal seeks to become a scientific reference for researchers in education, through publishingrefereed and outstanding educational research in line withdistinguished international professional standards and maintaining scholarly communication among faculty members and researchers in educational disciplines.

Objectives

Journal of Educational Sciences has the following general objective: Disseminating and expanding educational knowledge so as to develop educational practice. More specifically, the journal aims to achieve the following:

Editor –in- Chief

- **Prof. Dr. Al-Jawharah Ibrahim Mohammad Bubsheit,**
  Professor of Educational Administration, Faculty of Education, Dammam University

- **Prof. Dr. Hassan Abdulmalek Mahmoud**
  Professor of Educational Administration, Faculty of Education, Al-Azhar University

- **Prof. Dr. Seham Mohammad Saleh Ka'aki**
  Professor of Educational Planning and Administration, Princess NourahBint Abdulrahman University

- **Prof. Abdulaziz Mohammed Alabd Aljabbar**
  Professor of Special Education, Faculty of Education King Saud University,

- **Prof. Dr. Nadia Hayel Al-Sroor**
  Professor of Special Education, Jordan University

- **Dr. Saleh Ibn Mohammad Al-Oreini**
  Associate Professor of Psychology, Faculty of Social Sciences Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

- **Dr. Abdulaziz Ibn Ali Al-Khalifah**
  Associate Professor of Foundations of Education, Faculty of Social Studies Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

- **Dr. Mohammed Khamis Harb**
  Secretary Editor of the journal, Associate Professor, Deanship of Scientific Research, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Chief Administrator

H.E. Prof. Sulaiman Abdullah Aba Al-khail
Rector of the University

Deputy Chief Administrator
Dr. Mahmoud Ibn Sulaiman Almahmoud
Vice Rector for Graduate Studies and Scientific Research

Editor –in- Chief
Prof. Abdulmohsen Mohammad Al-Sameeh
Professor, Department of Educational Administration and Planning - Faculty of Social Sciences

Managing editor
Prof. Ahmad Ibn Mohammad Al-Nashwan
Professor of Curriculum and Instruction, Faculty of Social Sciences