التفاعل الصفّي لطلاب كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية مع مقرر أصول التربية الإسلامية

صالح بن علي أبوعرّاد و هشام بن عثمان خوجلي ❖

قسم التربية وعلم النفس - كلية المعلّمين - أبها

❖ قسم التربية وعلم النفس- كلية المعلّمين – الدمام

المملكة العربية السعودية

الملخص :

الهدف من هذا البحث هو دراسة التفاعل الصفّي لدى عينة من طلاب كليات المُعلّمين بالمملكة العربية السعودية مع مقرر أصول التربية الإسلامية (١٠٢ ترب)، بلغ عددها ٤٤٨ طالباً، طُبِّق عليهم استبيان التفاعل الصفي المُكوَّن من أربعة محاور أساسية. وأظهرت التحليلات الإحصائية النتائج التالية:

١) يتفاعل الطلاب الدارسين مع مفردات أصول التربية الإسلامية.

٢) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات التفاعل الصفي وفقاً لنوع التخصص (نظري / علمي)، لصالح طلاب التخصصات النظرية.

٣) توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التفاعل الصفي في المستويات الدراسية لصالح المستويات العليا في مقابل المستويات الأقل (الدنيا).

مقدمة:

تكمن قيمة فاعلية النظريات الابتكارية في المجال التربوي التعليمي في مدى مناسبتها لعدد من المتغيرات مثل: نوع الخبرة العملية الحقيقية للمتعلمين، ومعطيات الواقع التربوي الفعلي الذي يعايشه المعلمون، ومستويات التطلعات التربوية المستقبلية لمُصمِّمي استراتيجيات العملية التعليمية _ التعلُّمية . (الخطايبة وآخرون، ٢٠٠٢م).

ولا تكتمل أسس التثمين التربوي الموضوعي لفوائد هذه النظريات بغير وضع المعايير الدقيقة التي يمكن أن تؤدي لقياس حجم التفاعل الحقيقي بين أطرافٍ عديدة، منها:

(١) المعلمين والمعلمين

(٢) المعلمين والمتعلمين

(٣) المتعلمين والمتعلمين

(٤) المعلمين والمتعلمين والجهات المسئولة عن العمليات التعليمية.

تجدر الإشارة إلى أنّ الدراسة الحالية (من حيث محدداتها وأهدافها) تقتصر على تسليط بعض الضوء على نموذج التفاعل الصفي بين المعلمين والمتعلمين، مستشرفةً الوصول إلى وضع معايير عملية للتفاعل الصفي الفاعل من خلال التقصّي العلمي للحجم الحقيقي لتفاعل الطلاب مع معلميهم في أحد المقررات التربوية التي تدخل تحت إطار الخطة العامة للإعداد العلمي لمُعلّميّ المستقبل.

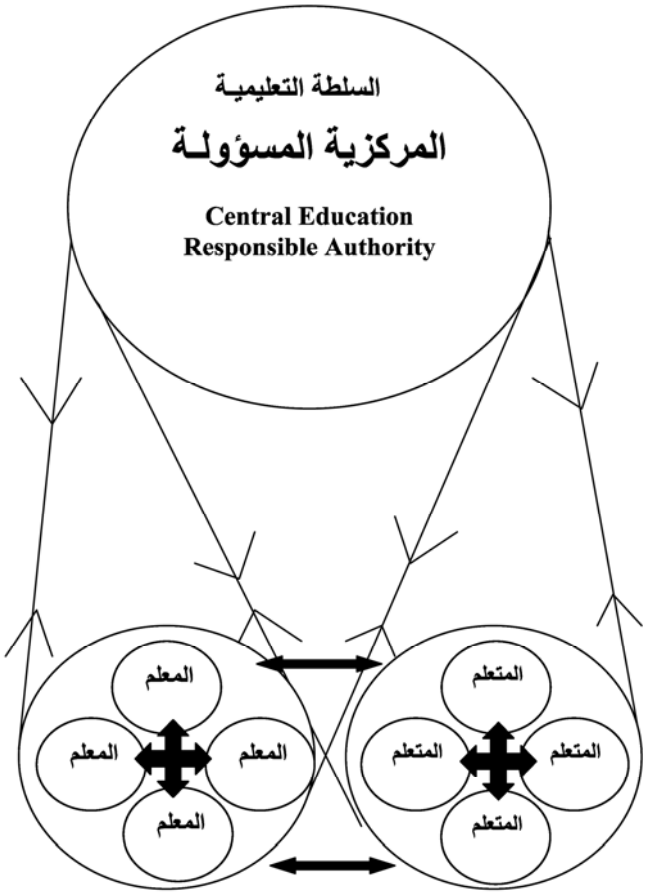
وعلى وجه التحديد الدقيق، تتجه الدراسة نحو محاولة قياس حجم التفاعل الصفي بين المعلمين والمتعلمين في المقرر (١٠٢ترب) أصول التربية الإسلامية، والذي يُمثّل أحد المقررات التي تطرحها أقسام التربية وعلم النفس بكليات المعلمين ضمن خطة الإعداد التربوي فيها.

شكل يوضح

الهيكل العام للتفاعل الصفي (الشكل من اقتراح الباحثين)

General Hierarchy of Class Interaction

(تتأثر جميع أشكال هذه التفاعلات بالاستراتيجيات التعليميَّة التي تقوم بوضعها السلطات التعليميَّة المسئولة)



الإطار النظري للدراسة :

أولاً: عناصر التفاعل الصفي الإيجابي التقليدي

لا يمكن تقويم النظريات التربوية، وتحديد مدى تماسكها، وحجم فاعليتها وأسس صلاحيتها، ومستويات تأثيرها بغير النظر الفاحص في الثمار الفعلية التي قد يجنيها المعلم، والمتعلم، والمنهج الدراسي، والتطوير الإداري، وطرق التدريس، ووسائل التعليم، وظروف العملية التربوية من مبادئها العامة والخاصة . وقد يمتد التقويم الموضوعي الشامل ليأخذ في الاعتبار الآثار البيئية والاجتماعية و القومية البعيدة والقريبة المدى، الحاضرة والمستقبلية، المباشرة وغير المباشرة المتصلة به.

ويرى علماء النفس التربويون أن تفاعل المعلم مع المتعلم يمثل أحد أهم المعايير التي يمكن في ضوئها قياس مدى صدق، وفاعلية هذه النظريات. (Moore, 1992)

وقد بلغت أهمية هذا التفاعل الصفي درجةً كبيرةً جعلت بعض أهل الاختصاص يتعارفون على تسميته بخصائص الصف، كنايةً على أن مجموع الصفات التي قد تتشكل من خلاله تشير إلى الهيئة العامة والملامح المميزة للمجتمع المدرسي أو التعليمي، إذ إن تماسك الصف وانسجامه قد يكون مؤشراً لنجاح العملية التربوية. وعليه فإن البيئة الصفية المتماسكة قد تمثل المحيط الاجتماعي الناضج القادر على إعطاء التحديث الحضاري الفاعل . وقد غدت المتطلبات المتنامية الخاصة بالانسجام الصفي تتأثر بالتطورات المتسارعة في المصادر المعلوماتية المتنوعة، أو مع ما صار يعرف بالانفجار المعلوماتي (المنجرة، ٢٠٠٠م) .

وتعتمد فاعلية الخصائص الصفية في المرحلة الجامعية علي عوامل شتي، يمكن حصر أهم ما يتصل منها بموضوع التفاعل الصفي في ما يلي من نقاط : (أبو نمرة، ،٢٠٠١م)

١. الخصائص المعرفية، والاجتماعية، والانفعالية للمعلمين، ومدى تمكنهم من مواد تخصصهم الدراسي، ومدى إلمامهم بطرق التدريس الحديثة والفاعلة ومدى

انسجامهم مع البيئة التعليمية، ومقدار جاذبيتهم الشخصية، وقدراتهم اللغوية، والذاتية والجماعية في التعامل والتفاعل الموجب مع الإدارة، والمتعلمين، وزملائهم المعلمين.

٢. نجاح المعلمين في إدارة غرفة الصف ومقدرتهم على تنويع الأساليب وتحسينها، وتفعيل المشاركة الطلابية، وتطوير أساليب التعلم الإيجابي.

٣. طرق تشجيع المعلمين للمتعلمين وسعيهم لتعزيز دوافعهم التعليمية واستخدامهم للوسائل التعزيزية المناسبة للمواقف التعليمية المتنوعة .

٤. مدى بُعد المعلمين عن استخدام الوسائل التقليدية، المشجعة على التعليم الاستظهاري والتلقيني المجرد، ومدى قربهم من استخدام طرق التدريس المبتكرة .

٥. مدى فاعلية وتنويع وابتكار الوسائل التعليمية المستخدمة في الشرح، ومدى مناسبتها لاستثارة الدوافع التعليمية للمتعلمين، ومدى تشجيعها لتعليم القدرات المتنوعة ولإظهار المهارات الابتكارية.

٦. نوع المتعلمين، ومدى انسجامهم مع البيئة التعليمية، وطرق تفاعلهم مع بعضهم وجودة خلفياتهم الأكاديمية، وقدراتهم الاجتماعية، وخبراتهم الانفعالية وشدة حبهم للمادة الدراسية، ومستويات استعدادهم للانسجام مع الأساليب المستخدمة.

٧. حجرة الدراسة ومدى تهيئتها لراحة المتعلمين، ومدى استيفائها للمعايير العلمية الصالحة للتدريس الإيجابي، القادرة على جذب انتباه المتعلمين وتمكينهم من المتابعة الفاعلة.

٨. البيئة (الوسط) الجامعي ومدى تحقيقه لشروط المحيط التعليمي المثالي.

٩. محتويات (مضمون) المنهج الجامعي ومدى تناسقه، وتتابع موضوعاته، ومرونته، وتطوره، ومناسبته لقدرات المتعلمين، ومواكبته لتطلعاتهم المستقبلية .

الملامح العامة للأطر الجديدة لقضية التفاعل الصفّي:

لعل النتيجة المنطقية الأكثر أهمية التي يمكن استخلاصها من الخصائص السابقة هي أن التفاعل الصفي الإيجابي يعتمد بشكل أساسي على المعلم، ومقدرته على التجديد والابتكار وامتلاكه الخبرة التعليمية الواعية، والروح الإبداعية المؤثرة. ويمكن القول بأن العهد الذي كان يشار فيه إلى المعلم كملقن، وموزع للمعرفة وموسوعة للعلم الشامل والمعرفة الممتدة قد ولى إلى غير رجعة، إذ لم يعد بالإمكان حصر ضروب المعرفة أو تعداد مجالاتها وموضوعاتها. لقد صار العلم في متناول الجميع وبرغم هذا فلا يجرؤ أحدٌ على الادعاء بالإحاطة ولو بفرعٍ دقيقٍ منه. كما وقد عاد في متناول اليد الاجتهاد في تجميع البيانات المتعلقة بما يود الباحث أو طالب العلم التركيز عليه بصفة خاصة، دون الحاجة للتدخل والتوجيه المباشر من جانب المعلم.

لقد غدت معايير العصر الحالي المتسارع الخُطى تؤكد ضرورة السعي المستمر للارتقاء بقدرات ومهارات أعضاء هيئة التدريس الجامعي إلى ما قد يتناسب مع مستويات تحقيق أهداف البرامج الجامعية، وتطوير قدرات ومؤهلات هؤلاء الأساتذة بما يسمح بالوصول إلى تحسين طرق تفاعل المتعلمين مع بيئتهم الدراسية، وتحسين فرص نجاح الخطط التي يشترك في بنائها المعلم مع طلابه، والوصول بالمعلم إلى المستوى المستقبلي المأمول.

ويمكن حصر أهم المعايير التجديدية الراقية التي ترسيها مقومات عصرنا التكنولوجي الراهن وتضيفها لمبدأ فاعلية التفاعل الصفي في ما يلي: (أبو نمرة، ،٢٠٠١م).

نوع المادة الدراسية، ووحداتها وتنظيم منهجها وهرمية موضوعاتها، ومدى اعتمادها على الخبرة الذاتية، وطريقتها في تخطيط الوحدات الدراسية، وتتابعها ونوعية موضوعاتها الأساسية والفرعية والوسيلية ووسائل الاتصال المستخدمة،

وانسجام الطرق التعليمية مع مستحدثات التعليم التكنولوجي ومتطلبات الثورة التقنية . ولكن لا تعني هذه المعايير التكنولوجية بحال من الأحوال أن المادة الدراسية التي يستطيع أن يوظف فيها المعلمون بعض الوسائل التكنولوجية الحديثة من أجل توصيل معطياها بالشكل الأسلم، هي وحدها القادرة على الوصول لمستويات التفاعل الصفي المثلي. بل قد تستخدم الوسائل التكنولوجية الراقية في توصيل بعض المواد الدراسية بدون أن يرتقي بالضرورة التفاعل الصفي إلى المستويات المؤملة. كما وقد تخلو (في الاتجاه المعاكس) طرق توصيل بعض المواد الدراسية (لاسيما التي تُعني بالقيم الدينية والأخلاقية والاجتماعية) من وجود هذه الوسائل، وبرغم هذا فقد ترتقي المستويات التفاعلية الصفية، لا لشئ إلا لجاذبية المادة الدراسية نفسها وفعالية المعلم وقدرته في توصيلها.

ولكن هل معنى هذا أن المعلم الذي يمتلك الأساليب المناسبة (من خلال التكنولوجيا أو بدونها) في توصيل المادة الدراسية، قد غدا وحده السبيل إلى ضمان حدوث التفاعل الصفي الأمثل؟

وبالتأكيد، فإن الإجابة الواقعية على هذا التساؤل المهم هي بالنفي، ذلك أن وسع الأطر الفعلية الحقيقية الحديثة، قد أدى إلى إدخال بعض المعايير الجديدة، التي سنعمد إلى بيان بعض جوانبها.

التفاعل الصفي وحجم الصف ومدى انسجامه:

يؤدي حجم التماسك الاجتماعي للبنية الصفية دوراً تأثيرياً مباشراً في تحديد مستويات التفاعل الصفي. ويمكن النظر إلى الملامح العامة للمحيط الاجتماعي للصف الدراسي في ضوء عدة موجهات، من أهمها (فيما يتعلق بالمتعلمين): (محمد، ١٩٨٦، ٣٤).

١. مقدرة المتعلمين على المتابعة المنتظمة

٢. سرعتهم الاستيعابية
٣. قابليتهم للمشاركة في النقاش.

ومما لا شك فيه أن مستوى المعلم في توصيل المعلومات بالكيف والعمق المطلوبين، ومقدرته على ابتكار وتفعيل وإدارة المناقشات الجماعية الحرة الموجهة هي التي تتحكم بشكل أساسي في مدى تفعيل هذه الموجهات الثلاثة. ولعل السؤال البديهي الذي قد يتبادر إلى الأذهان في هذا الخصوص هو: إلى أي مدى يؤثر عدد الطلاب في الصف الواحد ومدى انسجامهم وقربهم الاجتماعي والوجداني أو بعدهم من بعضهم البعض، ومدى مقدرتهم على تحقيق التفاهم المشترك والوصول إلى بناء توارد الأفكار البناء. (Moore, 1993)

ماهية الانسجام المطلوب تحقيقه في المحيط الجامعي:

يشترط المبدأ الذي تمت الإشارة إليه في الفقرة السابقة حدوث (التجانس) والانسجام بين المتعلمين لكي يزيد احتمال حدوث التفاعل الصفي المطلوب . وقد أكد "تورانس" أنه ليس من السهل التحكم في جميع العوامل التي تحكم هذا التجانس – لاسيما بالنسبة للصغار – ولهذا فقد فضل الحديث عن إطار فضفاض يستوجب قيام العملية التعليمية التعلمية علي خطط ذات هياكل تنظيمية محكمة تهدف إلى التوجيه المستمر للتعلم صوب تحقيق غايته المأمولة (Torrance, *et.al.,* 1970, 14, 71-74) . ويحصي Ehrler, D.J; McGhee. R.L.; Evans, J.G. (1999) الأسس الفاعلة لتوجيه التعلم كما يلي :

تحديد أهداف واضحة للتعلم، معرفة المادة الدراسية، تقديم تغذية راجعة للطلاب، التمسك بالقواعد في حزم وثبات، التفاعل الإيجابي مع الطلاب، التركيز على حاجات الطلاب وأهداف التدريس، وتوفر التواصل في الفصل .

ويجب التنويه في هذا الإطار إلى المفاضلة الدقيقة بين : تفاعل المعلم بشكل عام مع طلابه وقيامه بتشجيعهم على التعلم الفاعل، وامتلاكه الاستعداد الخاص للحوار والتواصل مع الطلاب بما يؤدي لمشاركتهم الإيجابية . ولا يكفي هذا الاستعداد الخاص من جانب المعلم وحده للوصول إلى المناخ الاجتماعي التعليمي، إذ لابد أن يوجد الانسجام بين المتعلمين أنفسهم، برغم احتمال وجود اختلافات شاسعة بينهم في الخلفيات : الاجتماعية، الأكاديمية، النفسية، الدينية، والثقافية. وإذا كان المبدأ العام للفروق الفردية يقضي بحتمية وجود اختلاف أو تشابه بين الأفراد، فإنه كذلك يقضي بأن كل فرد هو وحيد من نوعه من حيث قدراته الذاتية - من جهة أولى – ومن حيث العوامل الخارجية التي تحكم بروز هذه القدرات إلى حيز الوجود بالشكل المؤثر – من جهة أخرى أكثر أهمية . وبرغم هذا فنستطيع الجزم (في ضوء الاعتماد على بعض الدراسات التخصصية الحديثة) أن المناخ الجامعي يمتاز عن غيره من الأجواء التعليمية بوجود الاستراتيجيات البيداغوجية الجماعية (الاستراتيجيات القائمة على روح التدريس الجماعي المعتمد على مشاركة الجميع، أكثر من روح التدريس الفردي) Corno, L. (1988 & Rohrkenmper, M. M.)

ولهذا فقد يُؤمَّل في حدوث الانسجام في البيئة الجامعية، برغم التفاوت الكبير في خلفيات المعلمين والمتعلمين. ولا يشترط أن يعود عدم النجاح في تحقيق التفاعل الصفي في المرحلة الجامعية لأسباب تتعلق باختلاف خلفيات المتعلمين، بل يجب البحث أولاً عن مدى نجاح الخطط التدريسية، والاستراتيجيات الخاصة بمهارات الأساتذة الجامعيين أنفسهم .

الآلية العلمية الحديثة لتصنيف الطلاب إلى مجموعات على أساس القدرة والاستعداد:

ثمة اعتقاد خاطئ يسود بأن تصنيف الطلاب إلى مجموعات على أساس قدراتهم واستعداداتهم، قد يؤدي (في كل المراحل التعليمية) إلى التأثير السلبي على مفهوم

الذات (مفهوم الشخص عن نفسه ونظرنه ومعاملته لها)، لاسيما لدى الطلاب الأقل من حيث القدرات والاستعدادات الذاتية، والأبطأ تعلماً، مما قد يقودهم في نهاية المطاف إلى الشعور بعدم الاكتراث أو قد يؤدي إلى ظهور المؤشرات السلوكية الدالة على سوء التكيف. (زهران، ١٩٩٣م)

فبرغم أن هذا الزعم قد يصدق على بعض مراحل التعليم العام، التي تقع في الإطار النمائي لمراحل: الطفولة الوسطى (٦- ٩ سنوات)، الطفولة المتأخرة (٩- ١٢ سنة) المراهقة المبكرة والوسطى (١٢- ١٨ سنة)، فإنه ليس من الموضوعي الوصول (من النماذج العابرة المجردة التي تقع داخل هذه المراحل الخاصة بالتعليم العام) لتعميمٍ يؤكد مصداقية هذا الزعم في المرحلة الجامعية، والتي قد تشهد ظهور الملامح الدالة على الدخول في مرحلة الرشد (الوصول إلى النضج: الجسمي، والمعرفي، والاجتماعي). ومما لاشك فيه أن الطالب الجامعي يكون في الغالب قد مر بما يكفي من التجارب المعرفية، والخبرات التعليمية بحيث قد لا يسيء فهم الغايات التي من أجلها قد يجري اللجوء إلى إرساء آليات تصنيفية لمجموعات الطلاب في ضوء القدرات والاستعدادات لذاتية. (زهران، ١٩٩٣م)

لكن الناظر بعين الفحص والنقد والتدقيق لواقع الممارسات التي قد تكون شائعة في المحيط العربي قد يخرج بنتيجة مفادها أننا لا نزال نُقحم عواطفنا المجردة في قبول أو رفض الممارسات العلمية الحديثة، التي قد تكون فاعليتها الإيجابية قد ثبتت في بعض المجتمعات الأخرى - لاسيما الأكثر تقدماً في المجالات التكنولوجية والمهارية والابتكارية - فقد نكون نحن لا نزال على حساسيتنا المفرطة –غير المبررة- ،فيما يتعلق بقبول تقسيم طلاب الجامعات إلى مجموعات على أساس معايير مثل: نسبة الذكاء أو المهارات الفنية، والأكاديمية، واللغوية، والعقلية العليا. بل وقد نذهب إلى الزعم بأن وجود مثل هذه التقسيمات قد يخل بسلامة العملية التعليمية

أو بالأسس التربوية السوية. وقد تمتد التبريرات شبه الواهية التي قد يسوقها البعض لتشمل الجوانب التالية (نشواتي ١٩٨٣م):

١. إن التقسيم على أساس القدرات والاستعدادات قد يجعل ميل الطلاب الأقل مهارة للتعلم، أقل بكثير من ميل أولئك الذين هم أوفر حظاً، وقد يحرمهم من فرص التنافس الإيجابي البناء مع أقرانهم من الطلاب الأكثر تميزاً.
٢. قد يصيب الغرور من هم في مجموعات أعلى مهارة، مقابل احتمالات إصابة من هم في مجموعات أقل كفاءة بالشعور بالدونية.
٣. قد تنهدم دعائم المحاكاة المثمرة عند تدني المستويات، في حين قد يستفيد كثيراً من يحاكي الأذكياء والمبدعين الذين هم حوله.
٤. قد تنعدم أسس العدل والمساواة في مثل هذه التقسيمات، مما قد يجعل البعض يحس بالظلم، فتتدنى عندها مستويات الدافعية للتحصيل الدراسي.
٥. يعتمد تفجير طاقات المعلمين وتحفيزهم للعطاء المثالي إلى حد كبير على حجم تفاعل المتعلمين، وعلى مستوياتهم الذكائية والمهارية والإبداعية. ولهذا فقد يحس المعلم بقدرته على العطاء الأقصى وسط مجموعة المتعلمين الأكثر تأهيلاً. في حين قد نقوم بالحد من قدرات ذاك المعلم إذا رماه حظه وسط مجموعة المتعلمين الأقل كفاءة.

ويجب التأكيد بأنه كلما أحس المتعلم الموهوب بأنه ليس الوحيد الذي يمتلك القدرات الإبداعية المتميزة، وأن من حوله ينافسونه عن جدارة، ضاعف جهوده وعمد للارتقاء المستمر بمستواه الأدائي.

ومن جهة ثانية، فكلما أحس المعلم أن طلابه يمتلكون الحس الابتكاري، ويتنافسون فيما بينهم بشكل مستمر من أجل تطوير القدرات، شجعه طلابه هؤلاء – من حيث لا يحتسبون – علي تطوير مهاراته وتنمية اطلاعاته، وترقية أساليبه

التدريسية، وزيادة كفاءاته المهنية، وإتاحة المزيد من فرص المشاركة الصفية الإيجابية.

الدراسات السابقة :

يمكن حصر الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع التفاعل الصفي في مجالي أساسيين: دراسات ذات صلة بمراحل التعليم العام، دراسات ذات صلة بمراحل التعليم الجامعي (وهي الأكثر صلة بموضوع الدراسة الحالي). وفي ما يخص القسم الأول، تنظر بعض الدراسات السابقة إلى التفاعل الصفي كعملية تفاعلية إنسانية شاملة ترتبط بكل ما يمت بصلة مباشرة أو غير مباشرة بإيصال الأفكار والمشاعر والانفعالات من شخص لآخر ومن مجموعة لأخرى، داخل البيئة الدراسية. وتنسجم هذه النظرة الشاملة لمفهوم التفاعل الصفي مع الخطوات الإجرائية الفاعلة التي تُمكن المعلم الناجح من مساعدة طلابه على تحقيق الاستيعاب البنَّاء. وهذه الخطوات هي: (عواضة، ٢٠٠٢م)

١. أن يحدد السلوك الذي يريد أن يستوعبه طلابه تحديداً دقيقاً .
٢. أن يمارس المعلم السلوك المطلوب استيعابه بخطوات مفهومة من قبل طلابه .
٣. تمرين الطلبة على ممارسة هذا السلوك .
٤. جذب انتباه الطلبة لملاحظة السلوك الذي أداه زملائهم .
٥. تعزيز السلوك الممارس.

وقد تراوحت الدراسات الحديثة عن تأثير حجم الصف في التفاعل الصفي في مراحل التعليم العام بين تأكيد أن قلة العدد قد تكون عاملاً مساعداً في تحقيق الغايات التحصيلية المطلوبة، وبين نفي أي أثر لحجم الصف في التأثير في مسألة التفاعل (نشواتي، ١٩٨٣م). وفي حين تؤكد الجمعية القومية لمدرسي المدارس الابتدائية بأمريكا (١٩٨٠م) تأثير حجم الصف في تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتقترح أن لا يزيد عدد الطلاب في الصف الواحد على ٣٠ طالباً، ذهب (أولسون) لنفي هذا

التأثير، لاسيما في الحالات التي يكون فيها " الحجم متوافقاً مع المهام التعليمية، وحاجات الطلاب، وطبيعة المادة الدراسية، ومهارات المعلم " (نشواتي، ١٩٨٣م).

وعن الدراسات الأجنبية ذات الصلة بالتفاعل الصفي في مراحل التعليم العام، فإن الدراسة التي قام بها شاو وآخرون (Shaw, *et al.* 1996) تعزو السبب الأساسي وراء اتجاه بعض الطلاب المشاغبين التعمد لإثارة بعض المشكلات الصفية بين الحصص الدراسية، لإحساسهم بالملل والضجر الناتجين عن رتابة وجمود بعض الحصص الدراسية، وافتقارها للأساليب الحديثة المُشوِّقة، وطرق التدريس المناسبة. وخرجت الدراسة التي أجراها (Rohrkenmper, M. M, and Corno, L., 1988) بنتيجة تفيد أن المناخ الجامعي يمتاز على غيره من الأجواء التعليمية بوجود الاستراتيجيات البيداغوجية الجماعية (الاستراتيجيات القائمة على روح التدريس الجماعي المعتمد علي مشاركة الجميع، أكثر من روح التدريس الفردي) .

أما عن الدراسات السابقة ذات الصلة بالتفاعل الصفي في المرحلة الجامعية، فقد اهتمت دراسة السلطاني (١٩٨٦م) بتحديد أهم الأدوار التي يجب أن يلعبها المعلم في الإدارة الصفية الحديثة في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات. ووصلت الدراسة لتأكيد أهمية الأدوار التالية:

١. اتجاه المعلم لمعالجة السلوكيات الطلابية غير السليمة أثناء الدرس بالحكمة والتروي، ونجاحه في تنميته لاتجاهات الانضباط الذاتي لدى الطلاب.

٢. مساهمته في حفظ النظام، وإبدائه للاهتمام المستمر بالمتعلمين، وسعيه الملموس لحل المشكلات الدراسية النفسية الاجتماعية، ونجاحه في مد جسور التعاون الإيجابي للثقة البناءة بينه وبين طلابه.

٣. تخطيطه الجيد لخبرات التعليم والتعلم، ونجاحه في تهيئة بيئة صفية ديموقراطية تساهم إيجابيا في القيام بالأنشطة المختلفة، وتمكنه من إثارة الدافعية للتعلم لدى الطلاب ومحافظته المستمرة على مثل هذه الاتجاهات البنّاءة.

٤. قيامه بدور المرشد النفسي، والموجه التربوي خلال ممارسة الطلاب للنشاطات الصفية المختلفة، ونجاحه في إنشاء علاقات معرفية واجتماعية وإنسانية (غير عرضية) طيبة مع الطلاب.

وعن الدراسات الخليجية التي عُنيت بدراسة أسباب عدم التوافق الجيد لبعض الطلاب مع البيئية الدراسية، فتجدر الإشارة إلى الدراسة التي أجرتها جامعة الكويت، واستهدفت تقصّي الأسباب الكامنة وراء ضعف الانسجام الطلابي داخل المجتمع الدراسي، بشكلٍ عام، وضعفه داخل البيئة الصفيّة الجامعية، بشكلٍ خاص. وتوصلت الدراسة إلى أن مشكلات المجال الإرشادي قد احتلت المرتبة الأولى، وجاءت مشكلات المجال التعليمي والمجال الدراسي في المرتبة التالية، وهذه المشكلات في مجملها ينتج عنها شعور بالقلق والتوتر لدى الشباب، بشكلٍ عام، وعدم الانسجام الصفّي، بشكلٍ خاص. (عودة وآخرون، ١٩٨٦م).

وقام قاسم، وثاني (١٩٩٧م) بتصميم مقياس "طيبة" لمشكلات شباب كليات المعلمين. وهو مقياس يُمكّن الباحثين من التعرف على طبيعة المشكلات الدراسية، والسلوكية، والانفعالية، والمهنية التي قد تسود في بيئات كليات المعلمين. ويتكون المقياس (الذي يمكن تطبيقه بطريقة فردية أو جماعية) في مجمل محاوره الأربعة من (٦٠) عبارة يتم فيها تحديد الاستجابات وفقاً لخمسة مستويات متدرجة.

وتجدر الإشارة أن التقصّي المبدئي للدراسة قد أظهر أن المشكلات التي تحتل المقام الأول لدى الشباب الجامعي بوجه عام، هي تلك المشكلات التي تتعلق بالمناهج الدراسية والتخصصات وطرق الاستذكار والخوف من الفشل وعلاقة الطلاب بأعضاء هيئة التدريس، وضعف مستويات التفاعل الصفي.

ومن خلال دراسته عن التفاعل اللفظي وعملية التدريس في جامعة الإمارات العربية المتحدة وصل يسري مصطفى السيد (٢٠٠٢م) إلى تمييز العناصر التالية كعوامل أساسية تؤثر في مستوى التفاعل اللفظي:

١. العوامل الخاصة بالمعلم، وتشمل :
   - مدة الخبرة التدريسية .
   - الخصائص الاجتماعية للمعلم : مثل التسامح، والذكاء الاجتماعي، والمرونة .
   - معتقدات المعلم حول سلوكياته اللفظية وفعاليتها .
   - أسلوب الإعداد والتدريب المهني والأكاديمي، ومدى تدربه على استخدام أساليب تحليل التفاعل الصفي في تقويم أدائه التعليمي .
   - مستوى توقعات المعلم عن أداء طلابه وقدراتهم قبل بدء التدريس .
   - اتجاهاته نحو المادة التي يقوم بتدريسها ، واتجاهاته نحو طلابه .
   - استراتيجيات التدريس التي يستخدمها في التدريس .
٢. العوامل الخاصة بالمتعلم، وتشمل :
   - آراء الطلاب عن سلوك المعلم ومدى عدالته في التعامل معهم .
   - اختلاف جنس المعلم عن المتعلمين .
   - مستوى ذكاء المتعلمين وقدراتهم التحصيلية .

وقد وصلت الدراسات الأجنبية الحديثة التي بحثت طبيعة هذا التفاعل الصفي في المرحلة الجامعية وصلت إلى نتائج شبه مؤكدة تدل على احتمال تدني مستويات التفاعل الصفي في الصفوف التي قد يزيد فيها عدد الطلاب على (٢٠) طالباً. فبينما تؤكد أبحاث Oldfather, P. (1993)، أن مدى استيعاب الشباب في المرحلتين الثانوية والجامعية لطرق اتخاذ القرارات السليمة (يتأثر بشكل أساسي بعدد الطلاب في الفصل الدراسي، يؤكد Duckworth. E. (١٩٨٧) أن قلة عدد الطلاب في الفصل الدراسي الجامعي تؤدي بالضرورة إلى تنامي الآثار الموجبة لطرق التدريس الفاعلة

.ويعطي Duckworth العصف الذهني (الاستثارة الذهنية) كمثال للطرق الفاعلة المؤدية لتحصيل أكبر قدر من التفاعل، إذا ما اعتمدت فيها أساليب النقاش المشترك على عدد لا يزيد عن (١٠) طلاب في الفصل الدراسي الجامعي .وعليه فيمكن الوصول إلى قاعدة علمية عن التفاعل الصفي الأمثل في المرحلة الجامعة وهي أنه :

إذا لم يتخطى عدد الطلاب في الفصل الدراسي الواحد (٢٠) طالباً، ولم يقل عن عشرة، ووجد التجانس والانسجام بين المتعلمين، وتمتع المعلم بالمهارات التدريسية الرفيعة الحديثة، زادت احتمالات حدوث التفاعل الصفي المطلوب.

وفي دراسته عن أثر العوامل الاجتماعية والدينية في التفاعل الصفي، وصل Greg Smith (٢٠٠٠) لنتيجة مفادها أن تفاعل الطلاب مع مواد الثقافة الدينية يتأثر بنوع المواد التي يدرسونها، وبمدى قرب محتويات هذه المواد من تحقيق طموحاتهم المهنية.

وفي دراسته عن أنماط التفاعل الصفي السائدة في المرحلة الجامعية، وصل (M. Moore, 1993 إلى نتيجة مفادها أن تفاعل طلاب المستويات العليا في المرحلة الجامعية مع المواد المساعدة أفضل بكثير من تفاعل الطلاب الجُدد نسبياً.

وبحسب دراسة حديثة أوردها عبد الخالق (٢٠٠٢م) أجراها (هارتشورن، ماي) في كلية المعلمين - بجامعة كولومبيا، بطلب من "معهد البحوث الاجتماعية والدينية" بهدف القيام بفحص الدلالة الخلقية والدينية لدى الطلاب المستهدفين بالدراسة مع تطبيق الأساليب الموضوعية في قياس السلوك، (والتي صُمِّمت فيها بطارية كبيرة من الاختبارات لقياس " السلوكيات السلبية، كالغش والسرقة والكذب وضعف الإقبال على الدراسة وعدم الانسجام داخل الصف الدراسي، وغيرها)، فإن معظم المشكلات السلوكية ترتبط بشكلٍ أكبر بعدم الثبات الانفعالي – وضعف الذكاء – والتحصيل الدراسي المنخفض. وقد اقترح مُعدا الدراسة أنه من المناسب أن تواجه إحدى المشكلات الاجتماعية (لاسيما تلك المؤثرة سلبياً في التفاعل الصفِّي) من خلال السعي

للتحكم في الخبرات الأساسية بتكوين سلسلة من العادات السلوكية في المراحل العمرية المبكرة، على أن تتسم مثل هذه العادات بتكامل الأداء والتمسك بالمعايير الاجتماعية والأخلاقية والدينية للمجتمع.

وقد اهتمت بعض الدراسات الحديثة بعلاقة التفاعل الصفي بسمات الشخصية الخمس الكبرى. وتبين أن التفاعل الصفي يرتبط بالعديد من سمات المتعلمين الشخصية، ويتأثر بوجود القلق والحزن والمزاج المتقلب، وبكلٍّ من الانبساطية – والطيبة – والمودة. (Ehrler and Evans, 1999)

مبررات الدراسة:

على الرغم من تأرجح موضوع التفاعل الصفّي من حيث سياقه العام بين تخصصي علم النفس وطرق التدريس، وعلى الرغم من صعوبة الفصل بينهما، فإنّ التوجُّه العام للدراسة الحالية يركز على جوانب محددة يتصل بعضها بعلم النفس التربوي والاجتماعي، وبعضها الآخر بطرق تدريس المواد التربوية والاجتماعية. ويتفق علماء النفس وخبراء طرق التدريس في النتيجة القاضية بأنَّه يُمكن قياس مدى فاعليَّة العملية التعليميَّة- التعلُّمية في المرحلة الجامعيَّة من خلال استخدام عدَّة معايير، قد يُمثل التفاعل الصفي أحد أهم أركانها. (Moore, M. 1993).

وبالرغم من أنَّ موضوع التفاعل الصفّي ينصبّ حول المعلم، والمتعلم، والعلاقات الإنسانيَّة، وإدارة الصف، وأساليب الاتصال، والمناخ النفسي والاجتماعي للصف، والمناهج وطرق التدريس، والقيادة التربوية، فإنَّ مشكلة هذه الدراسة تتبلور في استقصاء مدى تفاعل طلاب كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية مع واحد من أهم المقررات التربوية التي تُعنى بإعداد الطلاب إعداداً تربوياً وإسلامياً وعلمياً سليماً لتحمُّل مسؤولياتهم المهنية المستقبلية بروح الإخلاص والتفاني المطلوبة.

وقد أدرك الباحثان بعد مراجعتهما لأدبيات موضوع التفاعل الصفي الحاجة للسعي لإعداد دراسات عن مدى انسجام الطلاب في بيئاتهم الدراسية مع المناهج الدراسية، وطرق التدريس المطبقة في المقررات المختلفة، بشكلٍ خاص.

وعليه: وبناءً على الاستعراض السابق لمبررات الدراسة، فتحاول الدراسة الحالية الإجابة عن التساؤل الرئيس المحدد التالي :

هل يتفاعل طلاب كليات المعلمين مع مفردات المقرر (١٠٢ت) أصول التربية الإسلامية؟

وتتفرع الأسئلة التالية من هذا التساؤل:

- ما مدى تفاعل طلاب كليات المعلمين مع مادة أصول التربية الإسلامية؟
- ما صلة التفاعل الصفي مع المادة بتخصص الطالب؟
- ما صلة التفاعل الصفي مع المادة بالمستوى الدراسي للطالب؟

أهداف الدراسة:

١. تمييز مدى تحقيق طلاب كليات المعلمين لغايات الوصول للتفاعل الصفي الفاعل مع مادة أصول التربية الإسلامية، التي يدرسونها ضمن مواد الإعداد العام.
٢. النظر في مدى مناسبة محتويات منهج مادة أصول التربية الإسلامية لتحقيق الأهداف التربوية المطلوبة.
٣. تحديد بعض أوجه الأداء الإيجابي والسلبي لمدرسي مقرر أصول التربية الإسلامية، وتمييز مدى تحقيق طرق تدريسهم للمادة لبعض الطموحات العلمية والعملية للطلاب المعلمين.
٤. تحديد طبيعة علاقة هذا المقرر بتفاعل الطلاب مع المواد التربوية الأخرى، وتمييز مدى صلة مقرر أصول التربية الإسلامية بالمواد التربوية الأخرى التي يدرسها طلاب كليات المعلمين ضمن إعدادهم العلمي.

٥. التحديد الدقيق للعناصر التي تجعل التفاعل الصفي لطلاب كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية مع المواد التربوية يرتقي لسقف الطموحات المأمولة.
٦. الحصر العام لنوعية المعوقات التي تحول دون الوصول لتحقيق مستويات التفاعل الصفي المطلوبة.

أهمية الدراسة :

تمثل أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

١. الوصول لرؤية شاملة حول مدى تلبية محتويات مقرر أصول التربية الإسلامية لطموحات الطلاب، وطموحات الأساتذة الذين يقومون بتدريسه.
٢. مساعدة الطلاب المعلمين على إحداث التغيير الإيجابي لفكرة المرء عن ذاته، وعلى استكشاف وفهم حاجاتها الأساسية، وإكسابها عناصر فاعلة جديدة تصير حافزاً لهم على التطوير وتنمية الملكات الابتكارية.
٣. وضع أساس سليم لنوع التوجيه والإرشاد المطلوب وجوده في البيئة المدرسية فيما يتعلق باحتواء مشكلات ضعف إقبال الطلاب على حضور المحاضرات واستفادتهم العملية والمهنية منها.

مُسلّمات الدراسة:

تنطلق الدراسة من المُسلّمات التالية:

- تُعد قضية التفاعل الصفي الفاعل من المؤشرات الأساسية الدالة على تحقيق العملية التربوية التعليمية لأهدافها المرجوة في بيئات كليات المعلمين.
- عناصر التفاعل الصفي مع مادة أصول التربية الإسلامية يمكن كشفها وقياسها.

فروض الدراسة :

في ضوء العرض السابق العام لمشكلة الدراسة، يمكن صياغة فروض الدراسة كما يلي. (نسبةً لعدم وجود اتجاه محدد لنتائج الدراسات السابقة المتوفرة في التراث التربوي والنفسي، فقد تمت صياغة الفروض صياغة صفرية قد تسمح باختبار صدقها على نحوٍ قد يكون أقرب للحياد العلمي المطلوب):

- لا يتفاعل طلاب كليات المعلمين الذين يدرسون مقرر أصول التربية الإسلامية مع هذه المادة تفاعلاً إيجابياً.
- لا توجد فروق في التفاعل الطلابي مع مادة أصول التربية الإسلامية وفقاً لمتغير التخصص الدراسي (نظري / علمي) .
- لا توجد فروق في التفاعل الطلابي مع مادة أصول التربية الإسلامية وفقاً لمتغير المستوى الدراسي (الأدنى / الأعلى) .

المفاهيم الإجرائيّة:

التفاعل الصفّي: يُعرِّفه عبد المجيد نشواتي (١٩٨٥م) بأنه حصيلة الآراء والأنشطة والحوارات التي تدور في الصف بصورة منتظمة وهادفة سعياً لزيادة وتطوير دوافع التعلم لدى المتعلم.

وينظر إليه حمدان (١٩٨٢م) باعتباره يمثل جملة الأفعال السلوكية (اللفظية أو غير اللفظية) التي تجري داخل الصف الدراسي، وتستهدف تهيئة المتعلم ذهنياً ونفسياً لتحقيق أفضل تعلم ممكن.

وينحصر المفهوم الإجرائي لمفهوم التفاعل الصفي الذي أخذ به الباحثين في الدراسة الحالية فيما يلي: الأنشطة المعرفية التي تدور داخل الصف الدراسي أثناء توصيل مدرسي مقرر أصول التربية الإسلامية لمفرداته.

المنهج والإجراءات :

يمكن وصف منهج الدراسة الحالية وإجراءاتها على النحو التالي :

أولاً: منهج الدراسة

المنهج المستخدم في الدراسة الحالية هو المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لاستيعابه الأفضل لمتطلبات المقارنة الدقيقة التي قد تتطلبها الدراسات النفسية والتربوية، و لقدراته المساعدة في التنبؤ بالظاهرة وتفسيرها، ولملاءمته الأفضل لمشكلة وعينة الدراسة الحالية. (فان دالين، ١٩٩٧م).

ثانياً: إجراءات الدراسة

وتشمل: اختيار العينة، وإعداد الأدوات، وحساب الشروط السيكومترية، وخطة التحليلات الإحصائية:

أ) العينة

تكونت عينة الدراسة من (٥٠٠) طالباً، استجاب منهم (٤٤٨) طالباً من طلاب المساقات والمستويات المختلفة بكليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية، موزعين على ١٧ كلية معلمين مختلفة. ويمثل الجدول رقم (١) البيانات العامة عن العينة.

وقد تم جمع البيانات المتعلقة بالكليات المختلفة أثناء قيام معدا الدراسة بتدريس بعض المقررات النفسية والتربوية ضمن فعاليات الفصل الصيفي بكلية المعلمين بأبها للعام ١٤٢٤هـ. ومن مزايا هذا الأسلوب الذي اتبعه الباحثان أنه قد مكنهما (من خلال الاتصال المباشر بالمفحوصين) من أخذ وجهات نظر أعداد مناسبة من الطلاب، بعد أن أتاح لهم البرنامج الصيفي فرصة الالتقاء في مكان واحد. ولكن هناك عدة مآخذ قد تؤخذ على هذا الأسلوب من أهمها: عدم التناسق بين أعداد الطلاب الذين مثلوا الكليات المختلفة، كما أن بعضاً من أفراد العينة لم يجيبوا على بعض البنود المهمة.

جدول رقم (١)

يبيِّن أعداد ونسب أفراد العينة

الكلية	العدد	النسبة المئوية
كلية المعلمين بأبها	١٠١	٪٢٢,٥٤
كلية المعلمين بالرياض	٩	٪٠٢,٠١
كلية المعلمين بمكة المكرمة	١١	٪٠٢,٤٦
كلية المعلمين بالطائف	١٥	٪٠٣,٣٥
كلية المعلمين بجدة	١٤	٪٠٣,١٣
كلية المعلمين بالدمام	١٣	٪٠٢,٩٠
كلية المعلمين بالاحساء	٨	٪٠١,٧٩
كلية المعلمين بالمدينة المنورة	١٨	٪٠٤,٠٢
كلية المعلمين بالرس	١٤	٪٠٣,١٣
كلية المعلمين بجازان	٢٨	٪٠٦,٢٥
كلية المعلمين بالجوف	٤	٪٠,٩٠
كلية المعلمين بحائل	٢	٪٠,٤٥
كلية المعلمين ببيشة	٣٩	٪٠٨,٧١
كلية المعلمين بتبوك	٢٦	٪٠٥,٨٠
كلية المعلمين بالقنفذة	٧٧	٪١٧,١٩
كلية المعلمين بعرعر	٠	٪٠
كلية المعلمين بالباحة	٣٧	٪٠٨,٢٦
طلاب لم يحددوا كلياتهم	٣٢	٪٠٧,١٤
❖ المجموع	٤٤٨	٪١٠٠

ب) أدوات الدراسة

١) وصف أداة الدراسة: (الملحق رقم ١)

قام مُعدّا الاستبيان ببناء بنود أداة الدراسة (٢٨ بنداً) وفقاً لأربعة محاور أساسية (يحتوي كل منها على سبع فقرات)، كما هو مبين في جدول رقم (٢):

جدول (٢)

يوضح المحاور الرئيسة للاستبيان

المحور	طبيعته	عدد فقراته
الأول	محتويات مقرر أصول التربية الإسلامية.	٧
الثاني	تفاعل الطالب مع المادة.	٧
الثالث	طرق التدريس التي يتبعها مُدرسي المادة.	٧
الرابع	علاقة تفاعل الطالب مع المادة بتفاعله مع مواد الإعداد التربوي.	٧

وتجدر الإشارة إلى أن الاستبيان قد صُمم في صورته النهائية (والتي تمّ تعبئتها من قبل طلاب الفصل الصيفي المنعقد في صيف العام ١٤٢٤هـ بكلية المعلمين بأبها) على نسقٍ يسمح للمفحوصين بإبداء استجاباتهم بمرونة. وتشمل فئات الاستجابات ثلاث فئات رئيسة هي: (أوافق – لا أدري – لا أوافق). وعند بناء المحاور السابقة تمت مراعاة النقاط الأساسية التالية:

- إتاحة حرية الاختيار التامّة للمفحوص بحيث يقوم بتحديد الاستجابة المناسبة من بين الاستجابات الثلاث السابقة.
- التأكد من ارتباط كل عبارة في الاستبيان بمشكلة الدراسة.
- صياغة العبارات بمستوىً واضح وسهل دون الحياد عن المعايير العلمية الضابطة المُتعارف عليها، والسعي قدر الإمكان للسؤال بشكلٍ مباشرٍ عن عنصرٍ واحدٍ مُحدد في كل عبارة.

وفي ضوء الموجِّهات السابقة، فقد سعى الباحثان لبناء الاستبيان في صورته النهائية التي تستوفي الشروط السيكوميتريّة المُتعارف عليها من صدق وثبات وموضوعية، (ما أمكن ذلك). ومن ثمَّ فقد تمّ جمع استجابات الطلاب وترميزها(بحسب الدراسة الاستطلاعية التي شملت ثلاثين مفحوصاً)، سعياً لاستيفاء منهج تحليل المضمون. وتوطئةً لعرضها على مجموعة من المحكمين .

٢) الشروط السيكومترية :

- ثبات الاستبيان :

تمّ حساب ثبات الاستبيان بطريقة إعادة التطبيق على عينة مكونة من ٣٠ طالباً من طلاب كليات المعلمين الذين درسوا مقرر أصول التربية الإسلامية، وبفاصل زمني معقول (سبعة أيام). وقد تمّ استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب مستوى ثبات الأداة. ويوضح جدول رقم (٣) التالي معاملات الثبات.

جدول (٣)

يوضح معاملات الثبات على أبعاد الاستبيان

المحور	طبيعته	ثباته
الأول	محتويات مقرر أصول التربية الإسلامية	٠,٧٩٣
الثاني	تفاعل الطالب مع المادة	٠,٨٢٣
الثالث	طرق التدريس التي يتبعهامُدرسي المادة	٠,٧٧٣
الرابع	علاقة تفاعل الطالب مع المادة بتفاعله مع مواد الإعداد التربوي	٠,٨١٤

ويتبين من الجدول السابق أن مستويات معاملات الثبات مُرضية.

- **صدق الاستبيان :**

تم حساب صدق الاستبيان بأكثر من أسلوب الصدق الظاهري، وتم عرض الاستبيان على (٥) من المحكمين بأقسام التربية وعلم النفس، المناهج وطرق التدريس، والدراسات الإسلامية لمعرفة مدى تمثيل وصلاحية البنود، وتراوحت نسب الاتفاق بين ٨٧٪ إلى ٩٦٪ في ضوء مصداقية الفقرات التي تقيس مستويات التفاعل الصفي مع المادة.

- **جمع البيانات :**

في ضوء نتائج الدراسة الاستطلاعية، وبعد التأكد من صدق وثبات الأداة، فقد تمّ تحديد وترميز استجابات الطلاب، تم تحديد المحاور الأساسية التي تدور حولها الاستجابات، وصياغتها بشكلها النهائي، وتوزيعها للفئة المستهدفة. وقد تم جمع البيانات بطريقة التطبيق الجمعي، وبمساعدة بعض الزملاء أعضاء هيئة التدريس العاملين بكلية المعلمين بأبها وبعض القادمين من الكليات الأخرى للمشاركة في البرنامج الصيفي.

- **التحليلات الإحصائية :**

برغم اختلاف البيئات الدراسية في الكليات المختلفة، فإنّه، وفي ضوء عامل وجود الطلاب في بيئة واحدة (كلية المعلمين بأبها) أثناء فعاليات البرنامج الدراسي الصيفي، فقد تم تطبيق التحليلات الإحصائية الآتية :

أ) حساب المئينات والنسب المئوية لمعرفة أي البنود أكثر شيوعاً وتكراراً.

ب) استخدام أسلوب (كا٢) لمعرفة الفروق وفقاً لمتغيري التخصص والمستوى الدراسي.

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها :

أولاً: نتيجة الفرض الأول

توقَّع الباحثان في افتراضهم الأول ألا يتفاعل الطلاب الدارسين لمقرر أصول التربية الإسلامية مع مفرداته: أي أن يكون إقبالهم على دراسة المقرر وتفاعلهم المعرفي مع

مفرداته ضعيفاً. وأسفر التحليل الإحصائي عن رفض هذا الفرض. و يمكن استعراض النتائج وفقاً للمحاور الأساسية المتعلقة بمدى تفاعل طلاب كليات المعلمين مع مقرر أصول التربية الإسلامية، على النحو التالي :

جدول (٤)

توزيع أعداد الطلاب بحسب التخصص الدراسي

م	التخصصات	عدد الطلاب	النسبة المئوية
١	لغة عربية	١٦٨	٪٣٧,٥٠
٢	دراسات قرآنية	٨٥	٪١٨,٩٧
٣	رياضيات	٧٣	٪١٦,٢٩
٤	علوم	٦٢	٪١٣,٨٤
٥	حاسب إلى	١٦	٪٠٣,٥٧
٦	تربية رياضية وبدنية	٢١	٪٠٤,٦٩
٧	تربية فنية	١١	٪٠٢,٤٦
٨	لغة إنجليزية	٨	٪٠١,٧٩
٩	مسار أحياء	٣	٪٠,٦٧
١٠	مسار كيمياء	١	٪٠,٢٢
	المجموع	٤٤٨	٪١٠٠

تشير الحقائق الرقمية المستقاة من جدول رقم (٤) إلى أن طلاب تخصص اللغة العربية، ويليهم طلاب تخصص الدراسات القرآنية، بكليات المعلمين بالمملكة هم الأكثر استفادة من البرنامج الأكاديمي الصيفي الذي قدمته كلية المعلمين بأبها في صيف العام ١٤٢٤هـ. وتؤكد هذه الحقائق أن استفادة طلاب التخصصات النظرية من بعض الخدمات الأكاديمية التي يقدمها قسم التربية وعلم النفس خلال البرامج الصيفية، هي أكبر من أقرانهم من طلاب التخصصات العلمية.

جدول (٥)

النسب المئوية للبيانات الشخصية

البيانات	الاستجابات			
هل سبق أن درست مقرر أصول التربية الإسلامية أكثر من مرة ؟	نعم	٪	لا	٪
	٥٦	١٢,٥	٣٩٢	٨٧,٥
هل درست هذه المادة مع أكثر من أستاذ ؟	نعم		لا	
	١٢	٢,٦٨	٤٣٦	٩٧,٣٢
هل درست المتطلب السابق للمادة (١٠١ت) أصول التربية العامة ؟	نعم		لا	
	٤١٨	٩٣,٣٠	٣٠	٠٦,٧٠

يمثل الجدول رقم (٥) السابق لبنات أساسية لمتغيرات مهمة كان من الممكن أن تشكل منعطفات رئيسة في الدراسة. إلاّ أن حدود الدراسة الحالية قضت بعدم التوسع في دراسة أثر هذه المتغيرات تحاشياً للتطويل. ويعطي الجدول رؤية خاصة عن مستوى الأداء الأكاديمي (التحصيلي) العام لطلاب كليات المعلمين في مقرر التربية الإسلامية. ولأن ١٢,٥٪ من أفراد العينة سبق لهم أن درسوا هذا المقرر أكثر من مرة، (إما لرسوبهم فيه، أو لغيابهم عن الاختبار، أو لحرمانهم من الدخول للاختبار النهائي بسبب تجاوزهم نسبة الغياب)، فإنه يمكن اعتبار أن المعدلات العامة للنجاح في هذا المقرر معقولة. وقد تعزى الأسباب وراء الارتفاع النسبي لمعدلات النجاح في هذا المقرر إلى ارتباط جوانب واسعة من مفرداته بالخلفيات الثقافية والدينية للطلاب. وتشير الحقائق الرقمية إلى أن ٦,٧٠٪ من أفراد عينة الدراسة سُمح لهم بدراسة هذا المقرر على الرغم من عدم دراستهم المتطلب السابق للمادة، وهو المقرر(١٠١ترب) أصول التربية العامة. وبرغم ضآلة نسبة التجاوزات في هذا الجانب، فإن السؤال الخاص بمدى التزام الكليات المختلفة بالخطط الدراسية المرسومة للطلاب في التخصصات المختلفة (لاسيما فيما يتعلق بترتيب أولويات دراستهم للمواد التربوية)، سؤال مهم.

جدول رقم (٦)

يوضح التكرارات والنسب المئوية للمحور الأول (محتويات المقرر)

م	العبارة	موافق	٪	غير متأكد	٪	غير موافق	٪
١	محتوى المقرر طويل	١٩٢	٤٢,٨٦	١١٦	٢٥,٨٨	١٤٠	٣١,٢٥
٢	بعض محتويات المقرر غير واضحة	١٣٣	٢٩,٦٩	١٢٣	٢٧,٤٦	١٩٢	٤٢,٨٦
٣	توجد محتويات المقرر في كتابٍ واحد	٢٠٢	٤٥,٠٩	١٤٧	٣٢,٨١	٩٩	٢٢,١٠
٤	تلبي مفردات المقرر طموحاتي العلمية	١٨٠	٤٠,١٨	١٤٣	٣١,٩٢	١٢٥	٢٧,٩٠
٥	مفردات المقرر كثيرة ومتداخلة	٢٠٧	٤٦,٢١	١٢٠	٢٦,٧٩	١٢١	٢٧,٠١
٦	أسئلة الاختبارات الفصلية تتناسب مع محتويات المقرر	٢٢٢	٤٩,٥٥	١٣٦	٣٠,٣٦	٩٠	٢٠,٠٩
٧	تساعد مفردات هذا المقرر في طرح الكثير من القضايا للنقاش داخل الفصل	٢٥٨	٥٧,٥٩	١٠٣	٢٢,٩٩	٨٧	١٩,٤٢

يجب ملاحظة أن نسب الطلاب غير المتأكدين من إعطاء استجاباتهم الحقيقية تجاه فقرات هذا المحور والمحاور التالية تمثل نسباً مرتفعة نسبياً عن المعدلات الإحصائية المتوقعة. وقد تعزى الأسباب إلى استعجال بعض المفحوصين في إعطاء استجاباتهم، لا سيما وأن ظروف كثافة المحاضرات خلال الدوام الدراسي للبرنامج الصيفي قد تقلل كثيراً من تركيز الطالب وقد تؤدى لحصر معظم دوائر الاهتمامات اليومية للطلاب (والذين أتى معظمهم من مدن المملكة المختلفة) في التأقلم مع المعطيات الأكاديمية والاجتماعية الجديدة.

وفي الجدول رقم (٦)، حُظي البند السابع (تساعد مفردات هذا المقرر في طرح الكثير من القضايا للنقاش داخل الفصل) بأعلى نسبة قبول (٥٧,٥٩٪)، وبأقل نسبة عدم قبول (١٩,٤٢٪). وهو بند قد يشير، في جملة ما قد يشير إليه، إلى أن طبيعة بعض الموضوعات التي يثيرها مقرر أصول التربية الإسلامية تساعد على تحقيق بعض جوانب التفاعل الصفي المعرفي المطلوبة. ويمثل البند الثاني في هذا المحور (بعض محتويات المقرر غير واضحة) البند الذي حُظي بأقل نسبة موافقة ٢٩,٦٩٪. ولئن بدت هذه النتيجة منسجمة مع المدلولات الإحصائية التي يشير إليها البند السابع، فإنه يجب أن نضع في الاعتبار أن مُجمل الذين أبدوا عدم تأكدهم من إجابات معظم البنود الخاصة بهذا المحور، برغم وضوحها، وارتفاع احتمالات سهولة الإجابة المباشرة بالإيجاب أو السلب) عنها، هي نسبة مرتفعة إلى حدٍّ كبير.

جدول (٧)

يوضح التكرارات والنسب المئوية للمحور الثاني (تفاعل الطالب مع المادة)

م	العبارة	موافق	٪	غير متأكد	٪	غير موافق	٪
١	تثير مفردات المقرر عندي بعض التساؤلات	٢٤٩	٥٥,٥٨	٩٩	٢٢,١٠	١٠٠	٢٢,٣٢
٢	مفردات المقرر تُعالج قضايا تربوية معاصرة	٢٦٧	٥٩,٦٠	١٠٥	٢٣,٤٤	٧٦	١٦,٩٦
٣	تشجعني مفردات المقرر على الحوار والنقاش	٢٣٧	٥٢,٩٠	١٢٢	٢٧,٢٣	٨٩	١٩,٨٧
٤	تفيد المناقشات في شكل مجموعات صغيرة على تفاعل الطالب مع المادة	٢١٧	٤٨,٤٤	١٤١	٣١,٤٧	٩٠	٢٠,٠٩
٥	تدفعني طبيعة المقرر للتعبير عن أفكاري في الكثير من القضايا التي يثيرها هذا المقرر	٢١٠	٤٦,٨٨	١٣٥	٣٠,١٣	١٠٣	٢٢,٩٩
٦	تدفعني مفردات المقرر للاهتمام ببعض القضايا الاجتماعية المعاصرة	٢٦١	٥٨,٢٦	١١٣	٢٥,٢٢	٧٤	١٦,٥٢
٧	تشجعني مفردات المقرر على الحفظ	٢٠٩	٤٦,٦٥	١٢٦	٢٨,١٣	١١٣	٢٥,٢٢

يمثل البند الثاني (مفردات المقرر تُعالج قضايا تربوية معاصرة)، والسادس (تدفعني مفردات المقرر للاهتمام ببعض القضايا الاجتماعية المعاصرة)، أعلى البنود التي حُظيت بموافقة معظم أفراد العينة (٥٩,٦٠٪، ٥٨,٢٦٪ على التوالي). وقد تعكس هذه الأرقام الثراء النسبي للخلفيات التربوية والاجتماعية لمقرر أصول التربية الإسلامية، برغم أن هذه النسب ليست مرتفعة إلى المستويات العالية المتوقعة. وقد تعزى الأسباب إلى طبيعة مفردات المقرر ولنمطية أساليب التدريس وميلها لتشجيع الاستدعاء المجرد للمعلومات.

وتعطي النسب الخاصة بالبند السابع (تشجعني مفردات المقرر على الحفظ) مباشراً لارتفاع احتمالات صحة هذه المبررات. فقد أبدت نسبة ٤٦,٦٥٪ من المفحوصين تأييدها لهذا البند، مقابل ٢٥,٢٢٪ لم يبدوا تأييدهم له.

جدول رقم (٨)

يوضح التكرارات والنسب المئوية للمحور الثالث (مُدرِّس المقرر)

م	العبارة	موافق	٪	غير متأكد	٪	غير موافق	٪
١	يستخدم مدرس المادة وسائل إيضاحية في المادة	١٢٣	٢٧,٤٦	١٠٢	٢٢,٧٧	٢٢٣	٤٩,٧٨
٢	يستخدم مدرس المادة أُسلوباً شائقاً وجذاباً في تدريس المادة	٢١٨	٤٨,٦٦	١٠٦	٢٣,٦٦	١٢٤	٢٧,٦٨
٣	يقوم أستاذ المادة بتوصيل المعلومات للطلاب بصورة سهلة	٢٤٠	٥٣,٥٧	١١٨	٢٦,٣٤	٩٠	٢٠,٠٩
٤	يثير أستاذ المادة قضايا متعددة قابلة للنقاش الصفي	٢٣٩	٥٣,٣٥	١١٩	٢٦,٥٦	٩٠	٢٠,٠٩
٥	يتقبل أستاذ المقرر آراء الطلاب ومناقشاتهم ويجيب على تساؤلاتهم حول المادة	٢٧١	٦٠,٤٩	٩٥	٢١,٢١	٨٢	١٨,٣٠
٦	تعتمد طريقة الأستاذ في تدريس المادة على أسلوب الحفظ والتلقين	١٨٨	٤١,٩٦	١٢٠	٢٦,٧٩	١٤٠	٣١,٢٥
٧	أستاذ هذه المادة مثال جيد لمعلم التربية الإسلامية	٢٣١	٥١,٥٦	١٢٢	٢٧,٢٣	٩٥	٢١,٢١

تشير نتائج البند الأول لهذا المحور (يستخدم مدرس المادة وسائل إيضاحية في المادة) إلى ضعف توجه مدرسي هذا المقرر لاستخدام الوسائل التعليمية المناسبة (٢٧,٤٦٪ موافقين، مقابل ٤٩,٧٨٪ غير موافقين). وتنسجم هذه النتيجة السلبية مع النتيجة السابقة التي تشير إلى أن مفردات مادة أصول التربية الإسلامية قد تشجع ميل المتعلم للحفظ، ومع نتائج البند السادس لهذا المحور (تعتمد طريقة الأستاذ في تدريس المادة على أسلوب الحفظ والتلقين). وبرغم تقارب جميع هذه النتائج فإن التساؤل الأكثر أهمية هو:

هل تكمن المشكلة في طبيعة مفردات المقرر أم في افتقار مدرسي المقرر لأساليب التدريس الابتكاري لهذه المفردات أم في كليهما؟

وقد تشير النتائج المستقاة من بعض بنود المحور أعلاه إلى طبيعة الإجابات المحتملة الصلة بهذا التساؤل. ومنها نتائج البند الخامس (يتقبل أستاذ المقرر آراء الطلاب ومناقشاتهم ويجيب على تساؤلاتهم حول المادة)، وهو أعلى بنود المحور من حيث نسبة الموافقة (٦٠,٤٩٪). إلا أن أهمها قد يتمثل في نتائج البند الرابع (يثير أستاذ المادة قضايا متعددة قابلة للنقاش الصفي). فقد أبدى ٢٠,٠٩٪ فقط من المفحوصين عدم موافقتهم عليه، مما قد يشير ضمناً إلى نجاح معظم مدرسي هذا المقرر (بنسبة ١:٤ تقريباً) في إثارة موضوعات حيوية تقوي من أسس التفاعل الصفي الفاعل.

جدول رقم (٩)

يوضح التكرارات والنسب المئوية للمحور الرابع

(علاقة المادة بتفاعل الطالب مع مواد الإعداد التربوي)

م	العبارة	موافق	٪	غير متأكد	٪	غير موافق	٪
١	لهذه المادة ارتباط مباشر بمتطلباتها السابقة (أي بمقرر أصول التربية العامة)	٢٤٢	٥٤,٠٢	١٣٩	٣١,٠٣	٦٧	١٤,٩٦
٢	للمادة صلة بالمواد التربوية الأخرى	٢١٨	٤٨,٦٦	١١٩	٢٦,٥٦	٨١	١٨,٠٩
٣	لمفردات هذا المقرر تأثير مباشر في سلوكياتي الخاصة	٢٤٠	٥٣,٥٧	١٢٣	٢٧,٤٦	٨٥	١٨,٩٧
٤	يتفاعل الطلاب مع المادة خلال فترة الدراسة	١٩٢	٤٢,٨٦	١٤١	٣١,٤٧	١١٥	٢٥,٦٧
٥	بعض مفردات وموضوعات هذه المادة مكررة في مواد أخرى	٢١٨	٤٨,٦٦	١٥٠	٣٣,٤٨	٨٠	١٧,٨٦
٦	للمادة قيمة علمية بالنسبة لي	٢٦٣	٥٨,٧٠	١٠٢	٢٢,٧٧	٨٣	١٨,٥٣
٧	للمادة قيمة تربوية بالنسبة لي	٣٠٥	٦٨,٠٨	٨٢	١٨,٣٠	٦١	١٣,٦٢

أبدت نسبة كبيرة من أفراد العينة (٦٨,٠٨٪) موافقتها على أن لمادة أصول التربية الإسلامية قيمة تربوية بالنسبة لهم (مقابل ١٣,٦٢٪ غير موافقين). وبرغم قلة أعداد الذين لم يوافقوا (٦١ طالباً)، فإن الأسباب المحتملة لعدم موافقتهم. قد تعود لمفردات المادة أو لطرق تدريسها. وقد تعود لبعض المشكلات ذات الصلة بالبناء العام لمفردات المواد التربوية، ولاسيما مشكلة تكرار بعض مفردات وموضوعات هذه المادة في مواد أخرى (كما تشير نتائج البند الخامس في المحور أعلاه).

جدول (١٠)

يوضح ترتيب التكرارات والنسب المئوية للملامح الأكثر سلبية بالمجالات المختلفة

	البنود	موافق		غير متأكد		غير موافق		الترتيب
		العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	
٤- ٥	بعض مفردات وموضوعات هذه المادة مكررة مع مواد أخرى	٢١٨	٤٨,٦٦	١٥٠	٣٣,٤٨	٨٠	١٧,٨٦	١
٣- ١	يستخدم مدرس المادة وسائل إيضاحية في المادة	١٢٣	٢٧,٤٦	١٠٢	٢٢,٧٧	٢٢٣	٤٩,٧٨	٢
٢- ٧	تشجعني مفردات المقرر على الحفظ	٢٠٩	٤٦,٦٥	١٢٦	٢٨,١٣	١١٣	٢٥,٢٢	٣
١- ١	مفردات المقرر كثيرة ومتداخلة	٢٠٧	٤٦,٢١	١٢٠	٢٦,٧٩	١٢١	٢٧,٠١	٤
١- ٥	محتوى المقرر طويل	١٩٢	٤٢,٨٦	١١٦	٢٥,٨٩	١٤٠	٣١,٢٥	٥
٣- ٦	تعتمد طريقة الأستاذ في تدريس المادة على أسلوب الحفظ والتلقين	١٨٨	٤١,٩٦	١٢٠	٢٦,٧٩	١٤٠	٣١,٢٥	٦

يلخص الجدول رقم (١٠) أهم ست نتائج سلبية أبداها المفحوصين فيما يتعلق بتفاعلهم مع محتوى مادة أصول التربية الإسلامية وطرق تدريسها. وتتعلق معظم النتائج (٤ نتائج)، بالتفاعل السلبي مع محتوى المادة. وتؤكد النتائج ذات الصلة بتكرار المفردات، وطولها، وتداخلها الحاجة الماسة لتنقيح وتطوير وتقويم المقررات وفقاً لفتراتٍ زمانية يجب أن لا تتباعد. أما المظاهر السلبية ذات الصلة بطرق تدريس المادة فقد انحصرت في نتيجتين ترتيبهما: ٢، ٦. وهما قد تؤكدان الحاجة الماسة لتطوير طرق تدريس المادة بما قد ينأى بها عن الأساليب التلقينية التقليدية، ويثريها بالوسائل التعليمية المبتكرة.

جدول (١١)

يوضح ترتيب التكرارات والنسب المئوية للملامح الأكثر إيجابية بالمجالات المختلفة

البنود		موافق		غير متأكد		غير موافق		الترتيب
		العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	
٤- ٧	للمادة قيمة تربوية بالنسبة لي	٣٠٥	٦٨,٠٨	٨٢	١٨,٣٠	٦١	١٣,٦٢	١
٢- ٢	مفردات المقرر تعالج قضايا تربوية معاصرة	٢٦٧	٥٩,٦٠	١٠٥	٢٣,٤٤	٧٦	١٦,٩٦	٢
٢- ٦	تدفعني مفردات المقرر للاهتمام ببعض القضايا الاجتماعية المعاصرة	٢٦١	٥٨,٢٦	١١٣	٢٥,٢٢	٧٤	١٦,٥٢	٣
٤- ٦	للمادة قيمة علمية بالنسبة لي	٢٦٣	٥٨,٧٠	١٠٢	٢٢,٧٧	٦١	١٨,٥٣	٤

تابع الجدول رقم (١١)

	البنود	موافق		غير متأكد		غير موافق		الترتيب
		العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	
٣- ٥	يتقبل أستاذ المقرر آراء الطلاب ومناقشتهم ويجيب على تساؤلاتهم حول المادة	٢٧١	٦٠,٤٩	٩٥	٢١,٢١	٨٢	١٨,٣٠	٦
٢- ١	تثير مفردات المقرر عندي بعض التساؤلات	٢٤٩	٥٥,٥٨	٩٩	٢٢,١٠	١٠٠	٢٢,٣٢	٧

يلخص الجدول رقم (١١) أهم سبع نتائج إيجابية أبداها المفحوصين فيما يتعلق بتفاعلهم مع مادة أصول التربية الإسلامية. وتتعلق جميع هذه المظاهر الإيجابية، عدا النتيجة السادسة من حيث الترتيب، بمحتوى المادة. وأهم ما يلفت الانتباه في هذه النتائج أن القيمة التربوية والعلمية والاجتماعية للمادة تصدرت جميع الإيجابيات الأخرى.

ويرى الباحثان أن هذه النتائج في مجموعها يمكن تفسيرها من عدة جوانب: فقد يكون لإحساس الطلاب الذين يدرسون هذه المادة بقربها من ثقافتهم الدينية دورٌ مؤثر في تقرير معظمهم أنها تحمل قيم علمية، وتربوية، واجتماعية بالنسبة إليهم. ويتفق هذا التفسير مع ما قد وصل إليه السلطاني (١٩٨٦) من أن المشاعر الثقافية والعقدية المشتركة تلعب دوراً مباشراً في رفع مستويات التفاعل الصفي الإيجابي.

وفي ضوء الدلالات الإحصائية السابقة، فإنه يمكن تقرير أن قلة الاهتمام المستمر بتطوير وتحديث مفردات المادة يمكن أن يؤثر سلبياً في تفاعل الطلاب معها.

ثانياً: نتيجة الفرض الثاني

ينص الفرض الثاني على أنه: : " لا توجد فروق في درجات التفاعل الصفي وفقاً لمتغير التخصص الدراسي (نظري / علمي)". ولاختبار الفروق بين تخصصات الطلاب ودرجات تفاعلهم مع مادة أصول التربية الإسلامية، قسَّم الباحثان العينة إلى مجموعتين: أدبي (نظري) وعلمي، بحيث تتضمّن المجموعة الأولى طلاب الدراسات القرآنية واللغة العربية، والدراسات القرآنية، والتربية الفنية، والتربية البدنية، واللغة الإنجليزية، في حين تشمل مجموعة التخصص العلمي طلاب العلوم، ومسارات العلوم، والرياضيات، والحاسب الآلي. ويبين الجدول رقم (١٢) أهم النتائج:

جدول (١٢)

يوضح الفروق في التفاعل الصفي وفقاً لمتغير التخصص (نظري / علمي)

	البنود	موافق		غير متأكد		غير موافق		قيمة كا٢ تربيع	الدلالة
		١	٢	١	٢	١	٢		
١	محتوى المقرر طويل	١٦٢	٣٠	١٠٣	١٣	١٢٨	١٢	٣,٩٠	غير دال
٢	بعض محتويات المقرر غير واضحة	١٠٦	٢٧	١٠٩	١٤	١٧٨	١٤	١٢,٤٧	٠,٠١
٣	توجد محتويات المقرر في كتابٍ واحد	١٧٩	٢٣	١٢٥	٢٢	٨٩	١٠	١,٥٧	غير دال
٤	تلبي مفردات المقرر طموحاتي العلمية	١٥٣	٢٧	١٣٠	١٣	١١٠	١٥	٢,٥٩	غير دال
٥	مفردات المقرر كثيرة ومتداخلة	١٧٦	٣١	١٠١	١٩	١١٦	٠٥	١٠,٢٦	٠,٠١
٦	أسئلة الاختبارات الفصلية تتناسب مع محتويات المقرر	١٩٣	٢٩	١١٩	١٧	٧٩	١١	٠,٠٥٠	غير دال

تابع الجدول رقم (١٢)

	البنود	موافق		غير متأكد		غير موافق		قيمة كا٢ تربيع	الدلالة
		١	٢	١	٢	١	٢		
٧	تساعد مفردات هذا المقرر في طرح الكثير من القضايا للنقاش داخل الفصل	٢٣٦	٢٢	٨٣	٢٠	٧٤	١٣	٨,٨١	٠,٠٥
٨	تثير مفردات المقرر عندي بعض التساؤلات	٢١٣	٣٦	٩٠	٩	٩٠	١٠	٢,٥١	غير دال
٩	مفردات المقرر تُعالج قضايا تربوية معاصرة	٢٣٥	٣٢	٩٣	١٢	٦٥	١١	٠,٤٣	غير دال
١٠	تشجعني مفردات المقرر على الحوار والنقاش	٢٠٦	٣١	١٠٣	١٩	٨٤	٠٥	٥,٠٣	غير دال
١١	تفيد المناقشات في شكل مجموعات صغيرة على تفاعل الطالب مع المادة	١٨٤	٣٣	١٢٦	١٥	٨٣	٠٧	٣,٧٧	غير دال
١٢	تدفعني طبيعة المقرر للتعبير عن أفكاري في الكثير من القضايا التي يثيرها هذا المقرر	١٨٠	٣٠	١٢١	١٤	٩٢	١١	١,٤٨	غير دال
١٣	تدفعني مفردات المقرر للاهتمام ببعض القضايا الاجتماعية المعاصرة	٢٢٢	٣٩	١٠٢	١١	٦٩	٠٥	٤,٤٩	غير دال

تابع الجدول رقم (١٢)

	البنود	موافق		غير متأكد		غير موافق		قيمة كا٢ تربيع	الدلالة
		١	٢	١	٢	١	٢		
١٤	تشجعني مفردات المقرر على الحفظ	١٧٩	٣٠	١١٣	١٣	١٠١	١٢	١,٥٧	غير دال
١٥	يستخدم مدرس المادة وسائل إيضاحية في المادة	١٠٣	٢٠	٨٢	٢٠	٢٠٨	١٥	١٣,٢٨	٠,٠١
١٦	يستخدم مدرس المادة أُسلوباً شائقاً وجذاباً في تدريس المادة	١٩٣	٢٥	٨٦	٢٠	١١٤	١٠	٦,٤٥	٠,٠٥
١٧	يقوم أستاذ المادة بتوصيل المعلومات للطلاب بصورة سهلة	٢١٣	٢٧	١٠٥	١٣	٧٥	١٥	٢,٠١	غير دال
١٨	يثير أستاذ المادة قضايا متعددة قابلة للنقاش الصفي	٢٠٨	٣١	١٠٥	١٤	٨٠	١٠	٠,٢٤	غير دال
١٩	يتقبل أستاذ المقرر آراء الطلاب ومناقشاتهم ويجيب على تساؤلاتهم حول المادة	٢٣٤	٣٧	٨٦	٠٩	٧٣	٠٩	١,٢٩	غير دال
٢٠	تعتمد طريقة الأستاذ في تدريس المادة على أسلوب الحفظ والتلقين	١٤٩	٣٩	١٠٩	١١	١٣٥	٠٥	٢٣,٤٤	٠,٠١

تابع الجدول رقم (١٢)

	البنود	موافق		غير متأكد		غير موافق		قيمة كا٢ تربيع	الدلالة
		١	٢	١	٢	١	٢		
٢١	أستاذ هذه المادة مثال جيد لمعلم التربية الإسلامية	١٩٥	٣٦	١١٢	١٠	٨٦	٠٩	٤,٩٢	غير دال
٢٢	لهذه المادة ارتباط مباشر بمتطلباتها السابقة (أي بمقرر أصول التربية العامة)	٢٠٢	٤٠	١٢٩	١٠	٦٢	٠٥	٨,٨٣	٠,٠٥
٢٣	للمادة صلة بالمواد التربوية الأخرى	١٨٦	٣٢	١٠٨	١١	٦٩	١٢	٢,٢٣	غير دال
٢٤	لمفردات هذا المقرر تأثير مباشر في سلوكياتي الخاصة	٢٠٣	٣٧	١١٠	١٣	٣٠	٠٥	١,٦١	غير دال
٢٥	يتفاعل الطلاب مع المادة خلال فترة الدراسة	١٦٧	٢٥	١٢٢	١٩	١٠٤	١١	١,٠٧	غير دال
٢٦	بعض مفردات وموضوعات هذه المادة مكررة في مواد أخرى	١٨٧	٣١	١٣٥	١٥	٧١	٠٩	١,٥٦	غير دال
٢٧	للمادة قيمة علمية بالنسبة لي	٢٣١	٣٢	٨٩	١٣	٧٣	١٠	٠,٠٢٧	غير دال
٢٨	للمادة قيمة تربوية بالنسبة لي	٢٧٥	٣٠	٦٧	١٥	٥١	١٠	٥,٤٠	غير دال

يتضح من الجدول رقم (١٢) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات التفاعل الصفي وفقاً لنوع التخصص، أي أن نتائج معامل الفروق (كا٢) تكشف عن قبول الفرض. وتشير النتائج إلى أنّ قوة أو ضعف حدوث التفاعل الصفي مع مادة أصول التربية الإسلامية يتأثر بنوع المواد التي يدرسها طلاب كليات المعلمين لتؤهلهم لممارسة مهنهم المستقبلية. وهذه النتيجة تتفق مع ما أشارت إليه بعض الدراسات الحديثة. فقد وصل Greg Smith (٢٠٠٠م) لنتيجة مفادها أن تفاعل الطلاب مع مواد الثقافة الدينية يتأثر بنوع المواد التي يدرسونها، وبمدى قرب محتويات هذه المواد من تحقيق طموحاتهم المهنية.

ثانياً: نتيجة الفرض الثالث

ينص هذا الفرض على أنه : " لا توجد اختلافات أو فروق في درجة التفاعل الصفي وفقاً لمتغير المستوى الدراسي. ويبين الجدول التالي النتائج التي وصلت إليها الدراسة.

تبين النتائج المدونة بالجدول رقم (١٣) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معظم درجات التفاعل الصفي في المستويات الدراسية العليا والدنيا (أي القُدامى والجُدد نسبياً). وقد جاءت النتائج مؤكدة لأن الفروق هي في اتجاه المستويات العليا في مقابل المستويات الأقل، مما يؤكد أن زيادة الخبرة التعليمية للطالب تؤدي لزيادة تفاعله مع مقرر أصول التربية الإسلامية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات أخرى، (مثل دراسة (M. Moore, 1993)، والتي وصلت إلى نتيجة مفادها أن تفاعل طلاب المستويات العليا في المرحلة الجامعية مع المواد المساعدة أفضل بكثير من تفاعل الطلاب الجُدد نسبياً.

جدول (١٣)

يوضح الاختلافات في مستويات التفاعل الصفي وفقاً لمستويات الطلاب الدنيا (٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥) والعليا (٦،٧،٨) مستويات دنيا=١ ، مستويات عليا=٢

	البنود	موافق		غير متأكد		غير موافق		قيمة كا٢ تربيع	الدلالة
		١	٢	١	٢	١	٢		
١	محتوى المقرر طويل	٩٩	٩٣	٢٦	٩٠	٢٦	١١٤	٤٨,٣٦	٠,٠١
٢	بعض محتويات المقرر غير واضحة	٩٣	٤٠	٣٠	٩٣	٢٨	١٦٤	١١٤,٢٠	٠,٠١
٣	توجد محتويات المقرر في كتابٍ واحد	٩٠	١١٢	٣٠	١١٧	٣١	٦٨	٢٢,٥٢	٠,٠١
٤	تلبي مفردات المقرر طموحاتي العلمية	١٠٢	٧٨	٣١	١١٢	١٨	١٠٧	٣٢,٥٧	٠,٠١
٥	مفردات المقرر كثيرة ومتداخلة	٩٧	١١٠	٤٠	٨٠	١٤	١٠٧	٤٢,٥٦	٠,٠١
٦	أسئلة الاختبارات الفصلية تتناسب مع محتويات المقرر	١٠٠	١٢٢	٤٠	٩٦	١١	٧٩	٣٢,٤٨	٠,٠١
٧	تساعد مفردات هذا المقرر في طرح الكثير من القضايا للنقاش داخل الفصل	٩٩	١٥٩	٣١	٧٢	٢١	٦٦	٦,٦٧	٠,٠٥
٨	تثير مفردات المقرر عندي بعض التساؤلات	١٠١	١٤٨	٢٠	٧٩	٣٠	٧٠	١٣,٩٣	٠,٠١
٩	مفردات المقرر تُعالج قضايا تربوية معاصرة	٨٩	١٧٨	٤١	٦٤	٢١	٥٥	٢,٦١	غير دال

تابع الجدول رقم (١٣)

	البنود	موافق		غير متأكد		غير موافق		قيمة كا٢ تربيع	الدلالة
		١	٢	١	٢	١	٢		
١٠	تشجعني مفردات المقرر على الحوار والنقاش	٩٩	١٣٨	٢٢	١٠٠	٣٠	٥٩	٢٠,٣١	٠,٠١
١١	تفيد المناقشات في شكل مجموعات صغيرة على تفاعل الطالب مع المادة	١١٠	١٠٧	٢١	١٢٠	٢٠	٧٠	٥٥,٦٦	٠,٠١
١٢	تدفعني طبيعة المقرر للتعبير عن أفكاري في الكثير من القضايا التي يثيرها هذا المقرر	١٠٥	١٠٥	٣٣	١٠٢	١٣	٩٠	٥٠,٦٢	٠,٠١
١٣	تدفعني مفردات المقرر للاهتمام ببعض القضايا الاجتماعية المعاصرة	٩٨	١٦٣	٣٢	٨١	٢١	٥٣	٢,٣٨	غير دال
١٤	تشجعني مفردات المقرر على الحفظ	١٠٠	١٠٩	٢٩	٩٧	٢٢	٩١	٣٥,٣٩	٠,٠١
١٥	يستخدم مدرس المادة وسائل إيضاحية في المادة	٨١	٤٢	٤٠	٦٢	٣٠	١٩٣	٩٩,٢١	٠,٠١
١٦	يستخدم مدرس المادة أُسلوباً شائقاً وجذاباً في تدريس المادة	١١١	١٠٧	٢٥	٨١	١٥	١٠٩	٩٥,٦٧	٠,٠١

تابع الجدول رقم (١٣)

	البنود	موافق		غير متأكد		غير موافق		قيمة كا٢ تربيع	الدلالة
		١	٢	١	٢	١	٢		
١٧	يقوم أستاذ المادة بتوصيل المعلومات للطلاب بصورة سهلة	١١٠	١٣٠	٣١	٨٧	١٠	٨٠	٣٩,٢٧	٠,٠١
١٨	يثير أستاذ المادة قضايا متعددة قابلة للنقاش الصفي	١٠١	١٣٨	٢٠	٩٩	٣٠	٦٠	٢٣,٠٤	٠,٠١
١٩	يتقبل أستاذ المقرر آراء الطلاب ومناقشاتهم ويجيب على تساؤلاتهم حول المادة	٨٠	١٩١	٤٠	٥٥	٣١	٥١	٥,٧٤	غير دال
٢٠	تعتمد طريقة الأستاذ في تدريس المادة على أسلوب الحفظ والتلقين	٨٩	٩٩	٤١	٧٩	٢١	١١٩	٣٧,٥٧	٠,٠١
٢١	أستاذ هذه المادة مثال جيد لمعلم التربية الإسلامية	٩٥	١٣٦	٣٥	٨٧	٢١	٧٤	١٢,٧٨	٠,٠١
٢٢	لهذه المادة ارتباط مباشر بمتطلباتها السابقة (أي بمقرر أصول التربية العامة)	١٢٠	١٢٢	١٥	١٢٤	١٦	٥١	٦٢,٨٧	٠,٠١
٢٣	للمادة صلة بالمواد التربوية الأخرى	١٠٥	١١٣	٢٥	٩٤	٢١	٦٠	٢٩,١٣	٠,٠١

تابع الجدول رقم (١٣)

	البنود	موافق		غير متأكد		غير موافق		قيمة كا٢ تربيع	الدلالة
		١	٢	١	٢	١	٢		
٢٤	لمفردات هذا المقرر تأثير مباشر في سلوكياتي الخاصة	١١١	١٢٩	٢٠	١٠٣	٣٠	٥٥	٣١,٧٨	٠,٠١
٢٥	يتفاعل الطلاب مع المادة خلال فترة الدراسة	١٠٠	٩٢	٣٣	١٠٨	١٨	٩٧	٥٢,٤٩	٠,٠١
٢٦	بعض مفردات وموضوعات هذه المادة مكررة في مواد أخرى	٩٩	١١٩	٢٣	١٢٧	٢٩	٥١	٣٦,٢٦	٠,٠١
٢٧	للمادة قيمة علمية بالنسبة لي	١١٧	١٤٦	٢٣	٧٩	١١	٧٢	٣٤,٩٠	٠,٠١
٢٨	للمادة قيمة تربوية بالنسبة لي	١٢١	١٨٤	١٠	٧٢	٢٠	٤١	٢١,٨٦	٠,٠١

الخلاصة والتوصيات والمقترحات:

هدفت الدراسة لتسليط الضوء على تفاعل طلاب كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية مع مادة أصول التربية الإسلامية، ولمعرفة مدى تأثر التفاعل بعاملي التخصص والمستوى الدراسي. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١. يتفاعل طلاب الكليات مع بعض المظاهر الإيجابية ذات الصلة بمفردات المقرر وطرق تدريسه. ولأن هذه النتيجة هي الأساسية في الدراسة الحالية، فإنّ أهميتها الميدانية قد تؤكد الاهتمام بتنقيح وتطوير المفردات وتحسين طرق التدريس.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات التفاعل الصفي وفقاً لنوع التخصص. وهي نتيجة قد تشير لوجود بعض التباين التخصصي داخل بيئة كليات المعلمين رغم اشتراكهم في دراسة نفس مقررات الإعداد التربوي.

٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معظم درجات التفاعل الصفي في المستويات الدراسية العليا والدنيا وفقاً لمتغيِّر المستوى الدراسي. وهي نتيجة قد تؤكد حاجة الطلاب الجُدد المستمرة للتوعية التربوية، والإرشاد النفسي الفاعل المستمر.

وفي ضوء هذه النتائج توصي الدراسة بما يلي:

١. ضرورة الاهتمام بإجراء الدراسات المستقبلية التي تكشف عن مدى تحقيق المقررات التربوية بكليات المعلمين لأهدافها الحقيقية الموضوعة.
٢. السعي لتطوير مفردات المناهج التربوية والنفسية بشكلٍ مستمر .
٣. ضرورة الاهتمام بتطوير الكفاءة المهنية التخصصية لمدرسي المقررات التربوية لضمان تنويعهم وتحسينهم في طرق التدريس.

أداة الدراسة

أخي الطالب : حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد ...

فيسرنا أن تتفضل بملء هذه الاستبانة التي تُعنى بدراسة موضوع : "التفاعل الصفي لبعض طلاب كليات المعلمين مع مقرر أصول التربية الإسلامية (١٠٢ ترب)" .. علماً بأن هذه الإجابات لن تُستخدم لغير الأغراض العلمية.

شاكرين لكم كريم تجاوبكم، وجميل تعاونكم، وجزاكم الله خير الجزاء.

الباحثان : د / صالح بن علي أبو عرَّاد د / هشام بن عثمان خوجلي

البيانات الشخصية :

الاسم (اختياري) : _____

الكلية التابع لها الطالب : _____

التخصص : _____

المستوى الدراسي : _____

هل سبق وأن درست مقرر أصول التربية الإسلامية أكثر من مرة ؟ _____

هل درست هذه المادة مع أكثر من أُستاذ ؟ _____

هل درست المُتطلب السابق للمادة (١٠١ت أصول التربية العامة) ؟ _____

المحور الأول / محتويات المقرر

م	العبارة	موافق	غير متأكد	غير موافق
١	محتوى المقرر طويل			
٢	بعض محتويات المقرر غير واضحة			
٣	توجد محتويات المقرر في كتابٍ واحد			
٤	تلبي مفردات المقرر طموحاتي العلمية			
٥	مفردات المقرر كثيرة ومتداخلة			
٦	أسئلة الاختبارات الفصلية تتناسب مع محتويات المقرر			
٧	تساعد مفردات هذا المقرر في طرح الكثير من القضايا للنقاش داخل الفصل			

المحور الثاني / تفاعل الطالب مع المادة :

م	العبارة	موافق	غير متأكد	غير موافق
١	تثير مفردات المقرر عندي بعض التساؤلات			
٢	مفردات المقرر تُعالج قضايا تربوية معاصرة			
٣	تشجعني مفردات المقرر على الحوار والنقاش			
٤	تفيد المناقشات في شكل مجموعات صغيرة على تفاعل الطالب مع المادة			
٥	تدفعني طبيعة المقرر للتعبير عن أفكاري في الكثير من القضايا التي يثيرها هذا المقرر			
٦	تدفعني مفردات المقرر للاهتمام ببعض القضايا الاجتماعية المعاصرة			
٧	تشجعني مفردات المقرر على الحفظ			

المحور الثالث / مدرس المادة

م	العبارة	موافق	غير متأكد	غير موافق
١	يستخدم مدرس المادة وسائل إيضاحية في المادة			
٢	يستخدم مدرس المادة أُسلوباً شائقاً وجذاباً في تدريس المادة			
٣	يقوم أستاذ المادة بتوصيل المعلومات للطلاب بصورة سهلة			
٤	يثير أستاذ المادة قضايا متعددة قابلة للنقاش الصفي			
٥	يتقبل أستاذ المقرر آراء الطلاب ومناقشاتهم ويجيب على تساؤلاتهم حول المادة			
٦	تعتمد طريقة الأستاذ في تدريس المادة على أسلوب الحفظ والتلقين			
٧	أستاذ هذه المادة مثال جيد لمعلم التربية الإسلامية			

المحور الرابع / علاقة تفاعل الطالب مع المادة بحضوره لمواد الإعداد التربوي

م	العبارة	موافق	غير متأكد	غير موافق
١	لهذه المادة ارتباط مباشر بمتطلباتها السابقة (أي بمقرر أصول التربية العامة)			
٢	للمادة صلة بالمواد التربوية الأخرى			
٣	لمفردات هذا المقرر تأثير مباشر في سلوكياتي الخاصة			
٤	يتفاعل الطلاب مع المادة خلال فترة الدراسة			
٥	بعض مفردات وموضوعات هذه المادة مكررة في مواد أخرى			
٦	للمادة قيمة علمية بالنسبة لي			
٧	للمادة قيمة تربوية بالنسبة لي			

المراجع :

المراجع العربية:

١. أبو علام، رجاء محمود (١٩٨٦م): علم النفس التربوي، ط٤ ، الكويت، دار القلم.

٢. أبو نمرة، محمد خميس (٢٠٠١م): إدارة الصفوف وتنظيمها ، الكويت، دار يافا العلمية.

٣. حمدان، محمد زياد (١٩٨٢م): تعديل السلوك الصفي، بيروت، مؤسسة الرسالة.

٤. حمدان، محمد زياد (١٩٩٩م): أدوات الملاحظة الصفية: مفاهيمها ، وأساليب قياسها للتربية، بيروت، دار التربية الحديثة.

٥. الخطايبة، ماجد: (٢٠٠٢م): التفاعل الصفي، عمان، دار الشروق للنشر.

٦. الدريني، حسين، وغريب، غريب عبدالفتاح (١٩٨٨م): المشكلات الاجتماعية للفئة العمرية من ٦- ١٢ سنة، القاهرة، أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا.

٧. الدسوقي، مدىحة منصور سليم، وموسي، رشاد علي عبدالعزيز (٢٠٠٠): المشكلات والصحة النفسية، القاهرة، الفاروق الحديثة للطباعة والنشر.

٨. زهران، حامد عبد السلام (١٩٩٣م): علم النفس النمو، ط٥ ، القاهرة، عالم الكتب.

٩. السلطاني، شاكر (١٩٨٨م): الكفايات التدريسية اللازمة لمُدرسي الرياضيات في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في العراق، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد.

١٠. السيد، يسري مصطفى السيد (٢٠٠٢م): التفاعل اللفظي وعملية التدريس، بحث منشور بموقع الملتقى التربوي العربي الإسلامي.

١١. عبد الخالق، أحمد (٢٠٠٢م): قياس الشخصية، الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

١٢. عوّاضة، هاشم: (٢٠٠٢م): التخطيط في التعليم، ط٢ ، دار العلم، بيروت.

١٣. عودة، محمد: (١٩٨٦م): مشكلات الطالب الجامعي وحاجاته الإرشادية، الكويت، مطبوعات جامعة الكويت.

١٤. فان دالين، ديوبولد (١٩٧٩م): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة: متوكل، محمد نبيل، وآخرون، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

١٥. قاسم، فتحي طه، وثاني، حسن محمد (١٤١٧هـ): مقياس "طيبة" لمشكلات شباب كليات المعلمين، المدينة المنورة.

١٦. القلا، فخرالدين، ناصر، يونس (١٩٩٥م): أصول التدريس، ط ٣، جامعة دمشق.

١٧. محمد، فارعة حسن (١٩٨٦م): المعلم وإدارة الصف، مؤسسة الخليج.

١٨. المنجرة، مهدي (٢٠٠٠م): عولمة العولمة، منشورات الزمن .

١٩. نشواتي، عبد المجيد (١٩٨٣م) : علم النفس التربوي، عمان، دار الفرقان، مؤسسة الرسالة.

المراجع الأجنبية:

20. Duckworth. E. (1987). The having of wonderful ideas and other essays on teaching and learning, New York: Teachers College Press.
21. Ehrler, D.J; McGhee. R.L.; Evans, J.G. (1999): Extending Big-Five Theory into Childhood: A Preliminary Investigation into the Relationship between Big-Five Personality Traits and Behavior Problems in Children, Psychology in the Schools Journal, Vol. 36, No. 6, PP. 451-458.
22. Greg Smith (2000): Global systems and religion in the inner city, Aston Community Involvement Unit & University of East Londonm http://www.maister-smith.fsnet.co.uk/Shaft/MOST%20Smithpaper.htm
23. Moore, M. 1993. "Three Types of Interaction.", London: Routledge.
24. Oldfather, P. (1993) Motivating students: A responsive classroom culture, Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA.
25. Rohrkenmper, M. M. & Corno, L.(1988) Success and failure on classroom tasks: Adaptive learning and classroom teaching. Elementary School Journal, 88(3).
26. Shaw, M. (1996): Freedom, Stress, and Social Control in the Daily Activities of Adolescents, Journal of Devlopmental Psychology, 28, (4).
27. Torrance, E.P., et.al., (1970): What Kind of Person are you, Gifted Child Quarterly, 14, 71-75.
http://usri.bravepages.com/Verbal%20Enteraction%202001.ht

Class-Interaction of Teachers Colleges Students in Saudi Arabia with respect to Fundamentals of Islamic Education Course

Saleh ali Abu Arrad & Hisham Osman Khogali*

Department of Education and Psychology
Abha Teachers College, Saudi Arabia

* Department of Education and Psychology,
Dammam Teachers College, Saudi Arabia

Abstract:

This study aimed at investigating the level of class-interaction among the students of teachers colleges in Kingdom of Saudi Arabia, who study course no. (Educ.102) Fundamentals of Islamic Education). The sample of the study consists of 448 students randomly chosen from different specializations in 17 colleges during their attendance of the Summer Course in Abha Teachers College. The main tool of data collection used was a questionnaire about class-interaction. The findings of the study reveal the extant of some positive patterns of class-interaction. The results proved that there is a significant difference between class-interaction in relation to academic specialization, and academic level.