الممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية من وجهة نظرهم وعلاقتها بمتغيري الجنس والخبرة لديهم

جبرين عطية حسين*

مثلى إبراهيم حمودة**

ملخص

هدفت الدراسة إلى أستقصاء الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم للمرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، وعلاقتها بمتغيري الجنس والخبرة التدريسية، ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد استبانة الاستقصاء الممارسات التدريسية لدى معلمي العلوم، وقد تم حساب دلالات الصدق والثبات لها، كما تم اختيار عينة طبقية قصدية من مجتمع الدراسة، تكونت من (30) معلماً من (8) مدارس ذكور، و(30) معلمة من (5) مدارس إناث، و(2) مدرسة مختلطة، وقد تم اختيار المدارس لوجودها في مناطق متقاربة.

وأظهرت النتائج أن أكثر الممارسات التدريسية شيوعاً هي بدء الحصة في الوقت المحدد، بينما أقل الممارسات شيوعاً استخدام العقاب البدني. كما أظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائياً يعزى لجنس المعلم ولصالح الإناث، بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات استبانة الممارسات التدريسية، تعزى للاختلاف في الخبرة التدريسية، بالإضافة إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتفاعل بين الجنس والخبرة التدريسية.

وأوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات؛ أهمها توجيه انتباه المسؤولين إلى ضرورة العمل على رفع كفايات المعلمين التدريسية من خلال برامج التنمية المهنية للمعلمين، لرفع مستوى ممارساتهم التدريسية إلى المستوى المقبول، والاعتماد على إدخال التكنلوجيا الحديثة لتحسين الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم.

الكلمات الدالة: الممارسات التدريسية، معلمي العلوم، المرحلة الأساسية، الخبرة التدريسية.

* كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية.

** وكالة الغوث الدولية.

تاريخ تقديم البحث: 2014/11/24م. تاريخ قبول البحث: 2015/4/21م.

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2015.

Classroom Teaching Practices of Science Teachers in Basic Schools from their Viewpoint and its Relation to their Gender and Teaching Experience

Jebreen A. Hussain

Mothla I. Hamodeh

Abstract

This study aimed to determine the reality of teaching practices for science teachers at UNRWA primary schools in Jordan, and their relationship to gender and teaching experience.

To achieve the objectives of the study a purposive sample was chosen consisted of (30) males from (8) Schools, and (30) females from (5) Schools, and (2) from a mixed school. . A Questionnaire has been used that consisting of (19) paragraphs have been developed to assess the teaching practices among science teachers.

The results showed that the most common practice was (beginning on time), while the lowest paragraph was the practice which provides for the use of punishment. Results showed that there was a statistically significant difference in the responses on the questionnaire towards gender, while there was no statistically significant differences in the responses on the questionnaire in teaching experience or the interaction between gender and teaching experience.

The study recommended the Ministry of Education to organize professional development programs for science teachers, in order to raise the level of teaching practices to an acceptable level, and to improve using technology in teaching practices.

Keywords: teaching practices, science teachers, the basic stage, teaching experience.

المقدمة:

مع حلول القرن الجديد، وجد الكثير من التربويين أنهم يعملون في عالم يتغير بسرعة وبشدة، فقد أخذت أمور كثيرة مثل التقنيات الحديثة، وتزايد الاختلاف والتباين الحضاري والثقافي، والمهارات التي أصبح توفرها مطلوباً في عالم الاقتصاد المتغير باستمرار، وقاعدة المعلومات الخاصة بعمليتي التدريس والتعلم التي أصبحت أكثر تعقيداً؛ تجذب الطلبة ومدرسيهم إلى ممارسات جديدة.

وباعتبار المعلم هو حجر الزاوية في العملية التدريسية، فلا بد من الاهتمام بدراسة الممارسات التدريسية التي يقوم بها المعلم داخل الغرفة الصفية، فهي تحمل معنى واسعاً أكثر من مجرد سلوك المعلم، أو ما يُشاهَد في الغرفة الصفية، وإنما تعني إضافة لذلك العمليات الكامنة خلف هذا السلوك، والأسس والممارسات المتعلقة بعملية التدريس، وهي الاتجاهات والقيم والمهارات والسلوكيات التي تساعد على نمو التلاميذ في النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والروحية (باركيه وستانفورد، 2005).

ويشير كيلي (Kelly, 2004) أن هناك عدة أيدلوجيات تغلف المناهج وتؤثرفي تكوينها، وبالتالي فإن ذلك ينعكس مباشرة على الغرفة الصفية وطرق تدريس المعلمين وممارساتهم التدريسية، فلما كان ينظر إلى المناهج كمحتوى فإن التعليم يكون تلقينياً مباشراً، وتتركز ممارسات المعلمين الصفية على تحديد الأهداف وتوصيلها إلى الطلاب لتحقيق نتاجات محدودة في ضوء المناهج القائمة على النتاجات، وعندما ينظر إلى أن الطالب هو محور العملية التعليمية فإنه يتم التركيز على النماء والتطور وخبرات المتعلم المباشرة، ويوافقه روس (Ross، 2000) في أن الكفايات التعليمية للمعلم تكون مبنية على أيد لوجيه أو عدة أيدلوجيات تؤثر بطريقة مباشرة أو غير مباشرة على ممارساته التعليمية في غرفة الصف.

إن الممارسات التدريسية تتطلب من المعلم وضعاً وجهداً خاصاً يتطلب ما يلي: معرفة تامة بالمناهج وأيدلوجياتها، وطرق التدريس، والطالب وكيفية التعامل معه، ومعرفة عميقة بالمحتوى، وطرق التقويم، واتساق المحتوى وبيئات التعلم مع حاجات الطلاب لتحقيق تعلماً فعالاً (Raid,1999). لذا فإنه بالنهاية يجب أن يركز المعلمون على نوعية الممارسات التعليمية التي من خلالها يمتلك الطالب مهارات ويحدد أهدافه المستقبلية.

إن تخطيط الممارسات التدريسية يتنقل من جيل إلى جيل، وتراكم مثل هذه الممارسات يعطينا إشارة ليس فقط بأهمية تخطيط مثل هذه الممارسات نظراً لانعكاسها على عملية التدريس والتعلم الصفي، بل أيضاً بتوفير الوقت والجهد اللازمين لإنجاح عملية التعليم كما يقول رنيهارتز و بيتش (Reinhart& Beach ,1997).

وقد أشار طوقان (2005) أنه نظراً لتغير النظرة إلى المناهج الدراسية، تغيرت النظرة أيضاً للدور الذي يلعبه المعلم في العملية التعليمية، وللممارسات التدريسية التي تعكس هذا الدور، فبدلاً من أنه كان ناقلاً للمعلومات والمعارف، تغير دوره إلى قائد ومنظم وموجه ومرشد لطلابه في المواقف التدريسية بما يوفره لهم من خبرات مؤثرة وفعالة، ومن ثم فإن المعلم يجب أن يكون مجدداً ومبتكراً ومنظماً ومديراً للتفاعلات اللفظية وغير اللفظية في الصف.

وقد تم تحديد أسسا أربعة لاشتقاق وتحديد الممارسات التدريسية تتمثل فيما يلي؛ الأساس الفلسفي الذي يتم في ضوئه وضع الغايات والأهداف والمنطلقات التي تتفق مع قيم المجتمع وفلسفته، والأساس الأمبريقي الذي ينتج عن العلوم الإنسانية الاجتماعية والسلوكية، وما ينتج من مدخلات تسمح باشتقاق كفايات المعلم و المشرف التربوي، وأساس المادة الدراسية الذي يحدد الكفايات التعليمية اللازمة التي تستنتج من خلال البناء المعرفي وتنظيماته المتنوعة في مجال المادة الدراسية، وتسمى غالباً بالكفايات التخصصية الفنية والتي تقوم على المعرفة خاصة، وأساس الممارسة الذي يعتمد على تحليل ما يفعله المعلمون في أثناء أدائهم لمهامهم التدريسية بدقة مثل: إدارة الحوار والمناقشة، وإشراك الطلاب في العملية التعليمية والتعلُّمية، وإدارة الصف وتوجيه الأسئلة والتعزيز لاستجابات الطلاب الصحيحة وغيرها من الممارسات التي يكون مصدرها سلوك المعلم (Badawi, 2009).

لقد ركزت البحوث حول الممارسات التدريسية للمعلم على ثلاثة أبعاد؛ يتمثل البعد الأول في شخصية المعلم وعلاقتها بتحصيل الطلبة، بينما ركز البعد الثاني على ما يجب أن يفعله المعلم في غرفة الصف (الممارسات التدريسية الصفية) بدلاً من التركيز على شخصيته، أما البعد الثالث فقد ركز على التمييز بين الممارسات التدريسية والإدارية للمعلمين، حيث اعتبر أن الممارسة التدريسية موجهة كلياً نحو السلوك التعليمي الفردي للطلبة، في حين أن الممارسة الإدارية موجهة للطلبة

كمجموعة، مع المحافظة على جعل الموقف التعليمي بوصفه المحور الأساسي للمعلم (Ying, 2011) ، (بركات 2010)، و(Sherman, 2004).

لقد كانت نتائج البحوث السابقة–كما ذكرها كل من: يونج (Ying, 2011)، وبركات (2010)، وشيرمان (Sherman, 2004)– تركز على الممارسات التدريسية التالية للمعلمين، والتي تحسن من تحصيل الطلبة؛ فهو يقوم بتأكيد الأهداف الأكاديمية، ويجعلها واضحة، ويتوقع من الطلبة أن يكونوا قادرين على إتقان المنهاج، فينظمه ويسلسله بحرص، ويبين بوضوح ما على الطلبة أن يتعلموه من خلال طرح أسئلة كثيرة مباشرة ومحددة لمراقبة تقدم الطلبة واختبار فهمهم، فيوفر للطلبة فرصاً للممارسة والتطبيق، ويعطي تعليقات وتغذية راجعة للتأكد من النجاح، ويجعل الطلبة مسؤولين عن تعلمهم.

وبناءً على ما تقدم؛ فإن المعلم بصفة عامة، ومعلم العلوم بصفة خاصة، مطالب أن تكون ممارساته التدريسية تستهدف إعداد مواطنين صالحين قادرين على المشاركة الفعالة في كافة المجالات والتخصصات، وتعويدهم على التفكير العلمي، وإكسابهم العديد من الاتجاهات والقيم وأوجه التقدير والمهارات، وإلى جانب ذلك إكسابهم ثقافة الإبداع وتنمية القدرة على التنبؤ وتفسير الظواهر العلمية. ففي دراسة ليتسون عام (1970) بالولايات المتحدة الأمريكية بغرض تحديد الممارسات التدريسية المرغوبة من وجهة نظر الطلبة والإدارة والمشرفين التربويين والمعلمين، توصل الباحث إلى تحديد (71) بنداً رئيسياً يجب تدريب المعلمين عليها، أهمها؛ تنمية الاهتمام الأصيل بالطلاب، وبمهارات التعامل مع الناس، وتعلم طرائق متعددة من أنماط التدريس، مع القدرة على تخطيط مناهج تتلاءم وحاجات الطلبة، بالإضافة إلى مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي وإدارة الصف، مع الاهتمام باستمرار المعلم في النمو المهني (لومان، 1989).

كما يقترح زيتون (2008) خمسة أدوار رئيسية لمعلم العلوم، تحدد ممارساته التدريسية؛ فهو المحاضر والمجيب عن الأسئلة، وهوقائد المناقشة وموجه ومقيم وميسر.

لقد وفرت المعايير الوطنية الأمريكية لتدريس العلوم أسساً لاستخدامها في الحكم على الممارسات التدريسية الفعالة في صفوف العلوم، وهي بذلك تحدد رؤية عند تدريس العلوم الجيد لاستخدامها كنموذج من قبل الطلبة والمعلمين، حيث يجب على معلمي العلوم إعداد برامج تراعي اهتمامات الطلبة ومعلوماتهم ومهاراتهم، واستخدام أساليب التدريس التي تطور فهماً ومهارات لإجراء

الاستقصاء في العلوم، والتفاعل مع الطلبة، وملاحظة الفروق الفردية بينهم، وإتاحة الفرص لجميع الأطفال للمشاركة الكاملة في تعلم العلوم وتحمل المسؤولية، والقيام بتقييم متواصل لتدريسهم ولتعلم الطلبة، ويجب أن يكون هناك أنشطة تقييم رسمية، وكذلك توجيه للطلبة للقيام بالتقييم الذاتي، بالإضافة إلى توفير شروط التعلم الجيد، مثل؛ توفير الوقت والمجال والمصادر المطلوبة للتعلم الناجح للعلوم، وتشمل هذه الشروط الأدوات والمواد المناسبة وكذلك بيئة عمل آمنة، كما أن على المعلمين تعزيز الاتجاهات والقيم والعادات الفكرية في العلوم، من خلال كونهم نماذج جيدة لهذه السمات، ومن المهم لمعلمي العلوم أن يصبحوا مشاركين فاعلين في تخطيط وتطوير برنامج العلوم المدرسي، ويتضمن هذا تحمل الأدوار القيادية وتطوير إمكانات نموهم المهني (National Research Council, 1994).

وكتطبيق تربوي في تدريس العلوم، فلا بد من أن يقوم معلم العلوم الفعال بممارسات صفية تتمثل بتعزيز غرفة صفية منظمة، وإعلام الطلبة بالتوقعات السلوكية منهم، والإعداد الجيد لكل الدروس، واستخدام وقت الدرس لتحقيق الأهداف المحددة مسبقاً، بحيث يكون لكل نشاط تعليمي هدف معين، بالإضافة إلى زيادة وقت التعلم، وإبقاء الطلبة منشغلين في المهمات المقدمة لهم، وهذا يتطلب سلاسة الانتقال من نشاط إلى آخر وبأقل وقت ضائع، ومعالجة المشكلات الإدارية، ومعالجة المقاطعات بسرعة من خلال تطوير نظام معين للتعامل مع الطلبة الذين غابوا عن دروس العلوم بحيث يمكن إيصالهم مع الطلبة الآخرين للقيام بالأنشطة العلمية المطلوبة منهم (زيتون، 2008).

وفي الأردن، عكست وزارة التربية والتعليم الاهتمام بالمناهج من خلال المحاولات المتكررة لتطويرها، وكذلك الاهتمام بأساليب تدريسها وتقويمها، ففي شهر أيار من عام (2006) تم عقد مؤتمر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً بمشاركة الجامعات الأردنية، وعدد من الخبراء الدوليين، وهدف المؤتمر إلى رفع وعي المشاركين بالفلسفة المستندة إلى المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً، والاطلاع على تجارب الآخرين في هذا المجال، ووضع إطار عام لعملية التنفيذ (خطة إجرائية)، وتطوير آليات لمتابعة تنفيذ المعايير من جانب الوزارة والجامعات الأردنية. حيث توصل المؤتمر إلى أنه على الرغم أن نجاح عمليلة تدريس العلوم تتوقف على الكثير من العوامل، إلا أن معلم العلوم هو حجر الزاوية في العملية التربوية، والمفتاح الرئيسي في العملية التعليمية–

التعلمية كلها. فأحسن المناهج، والكتب، والمقررات، والنشاطات، والبرامج المدرسية– على أهميتها– قد لا تحقق أهدافها ما لم يكن معلم العلوم جيد الإعداد، وذا كفايات تعليمية عالية، يترجمها إلى واقع (أو سلوك) وخبرات تعليمية– تعلمية لدى طلابه، أي ممارسات تدريسية مقبولة؛ فيتفاعل معهم، ويهذب شخصياتهم، ويصقل خبراتهم، ويوسع مفاهيمهم ومداركهم، وينمي أنماط تفكيرهم وقدراتهم العقلية. كما أن معلم العلوم الذي بستخدم الممارسات التدريسية الجيدة، يمكن أن يعوض أي نقص أو تقصير محتمل في المناهج والكتب والنشاطات والبرامج المدرسية والإمكانات المادية والفنية الأخرى. (مؤتمر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيا، 2006).

ولذا جاءت هذه الدراسة لبحث واقع الممارسات التدريسية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية، وعلاقتها بمتغيري الجنس والخبرة التدريسية، وبخاصة لقلة وجود دراسات محلية تتعلق بهذا الجانب وحاجة الميدان التربوي لتحسين المارسات التدريسية للمعلمين في ضوء الاستخدامات التكنولوجية المتطورة في العملية التعليمية التعليمة.

وكان هناك مجموعة من الباحثين اهتموا بالممارسات التدريسية، منهم بروسيك (Burusic, 2012) الذي أجرى دراسة هدفت إلى فحص أثر جنس المعلمين وخبرتهم على ممارساتهم التدريسية في أوروبا، حيث شملت الدراسة عدة دول في أوروبا في نفس الوقت، وضمت (48232) معلماً ومعلمة، وقد أظهرت النتائج أن الممارسات التدريسية لمعلمي المرحلة الابتدائية تتأثر بجنس المعلم لصالح الإناث، بينما لا تتأثر بخبرته التدريسية، بينما ممارسات معلمي المرحلة الثانوية لا تتأثر بشكل كبير بالجنس، ولكنها تتأثر بالخبرة التدريسية.

كما وهدفت دراسة ينج (Ying, 2011) إلى استقصاء الممارسات التدريسية للمعلمين تبعاً لمتغير الخبرة، وربطت ذلك بالصفات الشخصية للمعلمين، حيث شملت الدراسة (84) مدرسة ابتدائية في ولاية أريزونا الأمريكية، وأظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الممارسات التدريسية للمعلمين تعود إلى سنوات الخبرة، وقد أكدت النتائج على أهمية الصفات الشحصية للمعلمين في قدرتهم على أداء ممارسات جيدة داخل الغرف الصفية.

وأجرى بركات (2010) دراسة هدفت إلى دراسة واقع الممارسات التدريسية للمعلمين من خلال معرفة فعالية المعلم في ممارسة مهارة طرح الأسئلة الصفية، واستقبالها وكيفية التعامل مع إجابات الطلبة عليها، وأثر كل من الجنس، ونوع المدرسة، والتخصص، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي

للمعلم، وطبق الباحث أداة دراسته على عينة بلغت (190) معلمًا ومعلمة يدرسون في المدارس الحكومية في طولكرم، وقد أظهر المعلمون فعالية مرتفعة في ممارسة مهارة طرح الأسئلة التعامل مع إجابتها من قبل الطلبة، كما أظهرت النتائج أنه توجد فروق دالة إحصائيًا في فعالية المعلمين في ممارسة مهارة طرح الأسئلة واستقبالها تعزى لمتغيري: الجنس، ونوع المدرسة التي يعمل بها المعلم وذلك لصالح المعلمات والمرحلة الثانوية على الترتيب. بينما لم يكن هناك فروق دالة إحصائيًا في فعالية المعلمين في ممارسة مهارة طرح الأسئلة واستقبالها تعزى للتخصص، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

وفي دراسة لأبي زيد (2008) هدفت إلى التعرف على الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في مرحلة التعليم الثانوي في ضوء معايير الجودة في اليمن، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الثانوية في صنعاء للعام الدراسي 2007/2006، وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية فشملت (115) معلمًا، وكانت أداتا الدراسة استبانة وبطاقات ملاحظة لممارسات المعلمين، وكان من نتائج الدراسة أن الممارسات التدريسية التي تم الاتفاق عليها تتمثل في: صياغة الأهداف صياغة سلوكية، والتنويع في صياغة الأهداف، واستخدام التقنيات الحديثة، واستخدام الاختبارات المتنوعة، وإظهار الحيوية والنشاط والبشاشة أمام الطلبة والاهتمام باحتياجات الطلاب،واوصت الدراسة بضروة الاهتمام بهذة الممارسات والتاكيد عليها في المواقف الصفية.

أما دراسة جون (Join, 2007) فقد هدفت إلى استخدام معايير الجودة التعليمية في تحسين أداء كل العاملين بالعملية التعليمية من خلال تحديد معايير استخدام التقنية في التعليم بولاية ميتشجن الأمريكية، حيث تم استخدام أسلوب البحث النوعي المتمثل في المقابلات والتسجيلات الصوتية والمرئية لأداء المعلمين، ومقارنة أدائهم بالمعايير المطلوبة، وكانت عينة الدراسة 60 معلمًا ومعلمة. وأسفرت النتائج عن تدني مستوى أداء المعلمين في ضوء معايير الجودة لاستخدام أدوات تقنية التعليم، وأوصت الدارسة بضرورة تدريب المعلمين على متطلبات المواقف التعليمية المناسبة لاستخدام تقنيات التعليم.

وأجرى راشد (2007) دراسة عنوانها، معايير جودة الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في السعودية بالتعليم العام في ضوء أبعاد التعلم، هدفت إلى وضع معايير للأدوات التدريسية التي تساعد المعلم في نقل صورة واقعية عن العلم باعتباره متعدد الأبعاد. تكونت عينة الدراسة من (88) معلماً للعلوم في منطقة الرياض في السعودية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة ذات صدق وثبات كافيين، وجاءت النتائج موضحة بأن هنالك تدنياً عاماً في الممارسات والأداءات التدريسية لمعلمي العلوم وفقاً لمعايير التدريس المقترحة في ضوء أبعاد العلم.

وقام عبد الرحمن (2005) بدراسة هدفت إلى التعرف على الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم داخل الفصول الدراسية وعلاقتها بتصوراتهم حول طبيعة العلم في مصر، وتم إعداد اداتين لجمع البيانات الأولى: استبانة مكونة من (22) فقرة (ممارسة تعليمية) موزعة في ثلاثة محاور؛ الاهتمام بالأنشطة العلمية المصاحبة للمنهج وتنويع مصادر المعرفة وتكون من (7) فقرات، تنفيذ الدرس بمشاركة الطلبة وتكون من (10) فقرات، استخدام البيئة كمصدر للتعلم وتكون من (5) فقرات.والثانية:بطاقة ملاحظة لممارسات المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (84) معلماً تمت مراقبتهم بالاستعانة بمراقب خارجي وتسجيل الملاحظات حول ممارساتهم التدريسية، بالإضافة إلى تطبيق الاستبانة، وتوصلت الدراسة إلى أن هنالك قصوراً في الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم يعكس عدم الفهم الواضح لطبيعة العلم.

أما دراسة القرني (2005) فقد هدفت إلى تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلبة وأولياء الأمور في المملكة العربية السعودية باستخدام استبانة أعدت لهذا الغرض،طبقت على عينة عشوائية من الطلبة وأولياء أمورهم في المدارس التابعة لمنطقة تبوك بلغ عددهم (215)، وتم تحديد مستوى الأداء المقبول وموازنته بمعيار الأداء (70 %)، وتوصلت الدراسة إلى أن متوسط تقديرات الطلبة للأداء العام لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية يقل عن معيار الأداء الذي نسبته (70 %) بفرق ذي دلاله إحصائية. كما جاء في النتائج أن التقويم واستخدام الوسائل أخذا المراتب الأخيرة من وجهة نظر الطلبة.

وأجرى عبد اللطيف وممدوح (2003) دراسة هدفت إلى معرفة درجة ممارسة معلمي العلوم في مدارس محافظة الكرك بالأردن لكفايات التخطيط الدراسي في العلوم في ضوء متغيرات الخبرة والمرحلة والمؤهل، حيث تم تحليل وثائق الأداء، وملاحظة عدد من الحصص الصفية لعينة من

المعلمين المشاركين تألفت من (12) معلماً ممن يدرسون مادة العلوم في المرحلة الأساسية في الكرك، كما تم إجراء مقابلات مع هؤلاء المعلمين باستخدام صحيفة مقابلة، وللوقوف على صدق النتائج تم استخدام أساليب: الكفاية المرجعية، والتثليث للأدوات والنتائج، والصدق الإجماعي، وجاءت النتائج مؤكدة على أن معلمي العلوم ذوي الخبرة الطويلة كانت درجة ممارستهم للمهارات التدريسية أعلى من درجة ممارسة المعلمين ذوي الخبرة القليلة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة تعزى لمتغير المؤهل أو المرحلة.

وقام الشمراني (2003) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى أداء معلمي العلوم لمهارات تدريس العلوم في مدارس الرياض في المملكة العربية السعودية. ولتحقيق هدف الدراسة أعد الباحث بطاقة ملاحظة تضمنت مهارات تدريس العلوم مقسمة إلى ثلاثة محاور: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم. وطبقت على عينة شملت (45) معلماً للعلوم للمرحلة الأساسية تم اختيارهم بطريقة قصدية، وتوصلت الدراسة إلى أن أداء معلمي العلوم لمهارتي التخطيط والتقويم جاءت في المستوى الضعيف بينما وصل مستوى أدائهم لمهارة التنفيذ لمستوى مقبول. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بضرورة إعداد دورات تدريبية للمعلمين حول مهارتي التخطيط والتقويم مما ينعكس على ممارسات المعلم التدريسية.

ويمكن تلخيص نتائج الدراسات السابقة على النحو التالي:

أولاً: تناولت بعض الدراسات واقع الممارسات التدريسية للمعلمين، مثل: صياغة الأهداف صياغة سلوكية، والتنويع في صياغة الأهداف، واستخدام التقنيات الحديثة، واستخدام الاختبارات المتنوعة، وإظهار الحيوية والنشاط والبشاشة أمام الطلبة والاهتمام باحتياجات الطلاب، وقد كان مستوى أداء معلمي العلوم وممارساتهم التدريسية متدنية، بشكل عام، وفق الأبعاد السابقة، وهي: (أبو زيد، 2008)، (Join, 2007)، (راشد، 2007)، (عبدالرحمن، 2005)، (القرني، 2005)، (الشمراني، 2003).

ثانياً: أشارت نتائج بعض الدراسات إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسات المعلمين التدريسية تعزى إلى خبرتهم في التدريس، وهي: دراسة (Burusic, 2012)، (Ying, 2011)، (عبد اللطيف وممدوح، 2003).

ثالثاً: أشارت نتائج بعض الدراسات إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسات المعلمين التدريسية تعزى الى جنس المعلم لصالح الإناث وهي: دراسة (Burusic, 2012)، (بركات، 2010).

لقد اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في تناولها أثر متغيري الجنس والخبرة التدريسية على واقع الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم، ومن هنا تأتي أهمية هذه الدراسة، التي تجمع بين واقع الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم، وأثر الخبرة التدريسية والجنس في ذلك، من حيث أنها تجمع بين أكثر من بعد من الأبعاد التي تناولتها الدراسات السابقة فيما يتعلق بالتخطيط والتنفيذ والتقويم.

وقد تميزت هذه الدراسة عما سبقها من الدراست أنها تناولت واقع الممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة جنوب عمان، وعلاقتها بمتغيري الجنس والخبرة التدريسية.

مشكلة الدراسة:

إن واقع الميدان التربوي في الغرف الصفية له قضاياه ومشكلاته، حيث لاحظ الباحثان أن الطلبة لا يتفاعلون مع المدرس والمادة التعليمية، مما انعكس على تحصيلهم وأدائهم الصفي، وقد يكون سبب ذلك هو الممارسات التدريسية التي اعتاد مدرسوهم على تقديم المادة التعليمية من خلالها، وينتج عن ذلك داخل غرف الصف أن الطلبة يطورون مفاهيم متدنية، وفهماً متدنياً لقدراتهم، وقد يرد ذلك إلى أن المعلمين ليسوا قادرين على تكريس وقت أكبر وجهد أكثر نفعاً لاستغلال حاجات المتعلم وطاقاته ككل. (Ying, 2011)، (Join, 2007) ، و(القرني، 2005).

وباعتبار أن أهمية المعلم في هذا العصر، ومعلم العلوم بشكل خاص أصبحت في تزايد كبير مع تفجر المعرفة العلمية والتكنولوجيا وتعقد الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، فإن معلم العلوم في الدول النامية كالدول العربية بما فيها الأردن، تفوق أهميته – أو يجب أن تفوق – أهميته في الدول الصناعية الكبرى (زيتون، 2008).

إن مراجعة أدبيات الموضوع محلياً وعربياً، تبين اهتماماً واسعاً بالممارسات التدريسية لمعلمي العلوم، والأدوار المنوطة بهم، إذ يلاحظ أن هذه الممارسات تتعرض لتغيرات كبيرة وسريعة في ظل تفجر المعرفة العلمية والتقنية والمفاهيم العصرية الحديثة للتربية.

ولأنه يبدو من المهم دراسة واقع الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في الأردن، فقد تمثلت مشكلة الدراسة في بحث واقع الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم للمرحلة الأساسية، وعلاقتها بمتغيري الجنس والخبرة التدريسية.

أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما واقع الممارسات التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في الممارسات التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية في عمان تعزى لكل من: الجنس والخبرة التدريسية والتفاعل بينهما؟

هدف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد واقع الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم للمرحلة الأساسية، وعلاقتها بمتغيري الجنس والخبرة التدريسية.

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من الناحية النظرية الى أهمية دور المعلم والممارسات التدريسية التي يقوم بها داخل الصف، حيث ترتبط نوعية التعليم بخصائص المعلم وسلوكه وممارساته التدريسية، فقد وجد أن الطلبة الذين تم تدريسهم من قبل معلمين فعالين (ذوي ممارسات تدريسية معينة)، كان تحصيلهم أفضل من نظرائهم الطلبة الذين درسوا من قبل معلمين غير فعالين وذوي ممارسات تدريسية معينة (زيتون، 2008).

وتظهر أهمية هذه الدراسة بمحاولتها استقصاء الممارسات التدريسية الموجودة في البيئة الصفية، من باب أن معرفة الواقع أساس لتطوير المستقبل.

هذا وتعد هذه الدراسة من الناحية العملية من الدراسات التي تتناول الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في الأردن، مما قد يساعد معدي برامج التربية العملية في إعداد المعلمين، والإشراف التربوي على إعادة النظر في الممارسات التعليمية التي يتم تدريب المعلمين عليها، وعدم ترك فجوة كبيرة بين النظرية والتطبيق.

كما يتوقع أن تؤدي نتائج هذه الدراسة إلى تقديم بعض التوصيات والاقتراحات التي قد تسهم في تعديل وتطوير الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم، بحيث تصبح هذه الممارسات أكثر فاعلية، وتزيد من إقبال الطلاب على تعلم العلوم.

وأخيراً، من المؤمل أن تؤدي هذه الدراسة إلى مزيد من البحوث والدراسات التربوية في هذا المجال بحيث تغطي المراحل التعليمية الأخرى، وأية جوانب مرتبطة بهذا الموضوع. ومن المتوقع أن يكون المقياس (الاستبانة) المستخدم في هذه الدراسة مفيداً في المجال، إذ أنه يغطي جوانب تتعلق بالممارسات التدريسية لمعلمي العلوم، ويمكن استخدامه لقياس الممارسات التدريسية لمعلمي المواد الأخرى غير العلوم.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تمثلت محددات الدراسة بما يلي:

- المحدد البشري: اقتصرت الدراسة على المعلمين والمعلمات الذين يدرسون مادة العلوم للمرحلة الأساسية.
- المحدد المكاني: المدارس التابعة لوكالة الغوث في منطقة جنوب عمان.
- المحدد الزماني: تم تطبيق الدراسة في العام لدراسي 2014/2013.
- تتوقف نتائج الدراسة على مدى صدق الاستبانة (المقياس)، وصلاحية استخدامها لجمع البيانات.
- تعتمد نتائج هذه الدراسة على مدى صدق استجابات أفراد العينة على فقرات مقياس الدراسة (الاستبانة)، ومدى تعاملهم (استجابتهم) بجدية على مقياس الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

الممارسات التدريسية: ويعرفها الباحثان بأنها: مجموعة من السلوكات التي يطمح التربويون في أن تتوافر لدى المعلم الجيد، ويمكن ملاحظتها أو قياسها، والتي تجعله قادرا على تحقيق أهدافه التعليمية والتربوية على أفضل صورة ممكنة، وقد تم تحديدها بفقرات الاستبانة.

واقع الممارسات: ويعرف إجرائياً بدرجة ممارسة المعلمين للمواقف التدريسية الواقعية والفعلية في غرفة الصف ، ويقاس هذا الواقع بدرجة ممارستهم لهذه المواقف التدريسية التي تمثلها وتشتملها فقرات الأداة.

المرحلة الأساسية: وهي مرحلة دراسية مدتها عشر سنوات، تبدأ بالصف الأول الأساسي، وتنتهي بالصف العاشر الأساسي.

الخبرة التدريسية: وهي الخبرة التي يكتسبها المعلم من الممارسات التدريسية خلال عمله في التدريس، وتقاس بعدد سنوات تدريس العلوم في المرحلة الأساسية، وتصنف إلى ثلاثة مستويات: قصيرة أقل من 5 سنوات، متوسطة من 5- أقل من 10 سنوات، طويلة 10 سنوات فأكثر.

معلم العلوم: هو المعلم الذي يدرس مادة العلوم لواحد أو أكثر من الصفوف من الصف الأول إلى الثامن الأساسي، أو أحد فروع العلوم (فيزياء/كيمياء/أحياء) أو أكثر، لواحد من الصفين التاسع والعاشر الأساسيين، أو كليهما.

افتراضات الدراسة:

بما أن هذه الدراسة تتضمن عوامل متعددة، قد تؤثر على الصدق الداخلي لنتائج الدراسة، فإنه تم وضع هذه الافتراضات:

1- أن الممارسات التدريسية للمعلمين التي عبروا عنها في الاستبانة، تتوافق والممارسات الفعلية العملية داخل غرفة الصف.

2- أن العوامل الخارجية التي تؤثر على المعلمين والمعلمات متشابهة، لهذا يفترض أن استجابات المعلمين والمعلمات على الاستبانة هي تحت نفس الظروف.

3- أن المدارس متشابهة في ظروفها وإمكاناتها والتسهيلات المادية المقدمة إليها، مما يتيح الفرصة لوجود ممارسات تدريسية متشابهة بين المعلمين، لذا يفترض أن مثل هذه الظروف والإمكانات والتسهيلات تتشابه بين المعلمين والمعلمات.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج المسحي الوصفي في استقصاء الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في الأردن من خلال استبانة تقيس هذه الممارسات.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات الذين يدرسون العلوم للمرحلة الأساسية التابعة لمدارس وكالة الغوث في منطقة جنوب عمان للعام الدراسي 2014/2013 والبالغ عددها (18) مدرسة للذكور، و(20) مدرسة للإناث، و(7) مدارس مختلطة، تضم في مجموعها (265) معلماً ومعلمة يدرسون مواد العلوم المختلفة.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة طبقية قصدية من مجتمع الدراسة الأصلي، تكونت من (30) معلماً من (8) مدارس ذكور، و(30) معلمة من (5) مدارس إناث و(2) مدرسة مختلطة، وقد تم اختيار المدارس لوجودها في مناطق متقاربة، ولسهولة الوصول إليها. حيث تم توزيع استبانة الممارسات على أفراد العينة، وبلغت الاستبانات الموزعة (60) استبانة استردت بالكامل، أي بنسبة استجابة تساوي 100%، والجدول رقم (1) يبين توزيع عينة الدراسة.

جدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات

متغيرات الدراسة	تصنيف (مستويات) المتغيرات	العدد
الجنس	ذكر	30
	أنثى	30
الخبرة التدريسية	قصيرة (أقل من 5 سنوات)	13
	متوسطة(5 وأقل من 10 سنوات)	31
	طويلة (أكثر من 10 سنوات)	16
المجموع		60

أداة الدراسة:

بعد مراجعة واستعراض الأدب التربوي المتعلق ببعض جوانب الممارسات التدريسية للمعلمين بشكل عام، ومعلمي العلوم بشكل خاص، مثل؛ دراسة (عبداللطيف، 2003)، ودراسة (2004 ,Sherman)، ودراسة (Join M, 2007)، تم إعداد الاستبانة في صورتها الأولية، كما تم اعتماد نموذج مهارات التدريس الذي أورده زيتون (2008: ص234) في إعداد فقرات الاستبانة، حيث اشتملت على (25) فقرة، ثم تم عرضها على لجنة من المحكمين عددهم (10)، تشتمل على أعضاء هيئة تدريس في الجامعات الأردنية، والهاشمية، واليرموك، وآل البيت، والبلقاء التطبيقية، وعلى مشرفين تربويين، حيث طلب منهم إبداء الرأي حول فقراتها، وإجراء التعديلات المناسبة عليها، من حيث الإضافة أو الحذف، أو أي إجراء آخر يرونه مناسباً. وبناء على اقتراحات المحكمين تم إجراء التعديلات المناسبة على فقرات الاستبانة، حيث تكونت في صورتها النهائية من (19) فقرة مصنفة كما يلي:

- (12) فقرة إيجابية، وهي الفقرات : (1، 2، 6، 7، 8، 9، 11، 12، 14، 15، 16، 18).
- (7) فقرات سلبية، وهي الفقرات : (3، 4، 5، 10، 13، 17، 19) .

ووضعت هذه الفقرات على سلم تدريج خماسي على النحو التالي: دائماً (5 درجات)، غالباً (4 درجات)، أحياناً (3 درجات)، نادراً (2 درجة)، مطلقاً (1 درجة)، وذلك للفقرات الإيجابية، وتم عكس الدرجات (1، 2، 3، 4، 5) على الفقرات السلبية.

ولقد تم تقسيم الممارسات إلى ثلاثة مستويات، (منخفضة، متوسطة، عالية) من خلال حساب طول الفئة (المدى) لاستجابة الفرد على فقرة معينة من الاستبانة (5−1)، ومن ثم حساب طول الفئة (1,33)، حيث تم تصنيف الممارسات إلى ما يلي:

- ممارسات تدريسية عالية: وهي الممارسات التي كانت الأهمية النسبية لها أكبر من (73,6%).
- ممارسات تدريسية متوسطة: وهي الممارسات التي كانت الأهمية النسبية لها (46,8−73,5%).

- ممارسات تدريسية منخفضة: وهي الممارسات التي كانت الأهمية النسبية لها أقل من (46,8%).

الصدق:

تم التحقق من صدق الاستبانة بدلالة صدق المحتوى، وذلك بعرض الاستبانة على لجنة محكمين، وقد طلب منهم إبداء الرأي في فقراتها من حيث ملاءمتها وشموليتها لقياس الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم، وقد اعتبرت موافقة الأغلبية (80% فأكثر) عليها دليلاً على صدق المحتوى، مع الأخذ بالاعتبار التغييرات والتعديلات التي اقترحتها لجنة التحكيم من تعديل أو حذف أو إضافة، وذلك للوصول إلى مقياس ذي درجة مقبولة من الصحة والصدق.

الثبات:

تم التحقق من ثبات الأداة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وتم إيجاد قيمة معامل الاتساق الداخلي للأداة باستخدام المعادلة، حيث وجد أنه يساوي (0.86)، وهو معامل مرتفع وذو دلالة ويكفي لأغراض هذه الدراسة.

إجراءات الدراسة:

1- بناء الاستبانة من خلال مراجعة دراسات سابقة ذات صلة بموضوع الدراسة، والاستفادة من بنود بعض الاستبانات الواردة فيها، وجمع معلومات أولية عن الممارسات التدريسية الشائعة لمعلمي العلوم في المرحلة الأساسية، كما يراها مشرفي العلوم، ومعلمي ومعلمات العلوم، وتم حساب دلالات الصدق والثبات للاستبانة، ثم أضيفت صفحتان، الأولى تتضمن تعليمات موجهة للمعلمين والمعلمات المستجيبين لهذه الاستبانة، والثانية تتضمن المعلومات التي ستشتق منها المتغيرات المستقلة للدراسة.

2- عمل كتاب رسمي لتوزيع الاستبانات، حيث تم أخذ موافقة مدير التعليم لوكالة الغوث الدولية في المنطقة.

3- توزيع الاستبانات على عينة الدراسة بشكل شخصي وبمساعدة مشرف العلوم في المنطقة.

4- استرداد الاستبانات وعددها (60).

5- إجراء المعالجات والتحليلات الإحصائية المطلوبة.

متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة:

1- جنس المعلم، وله مستويان: أ- ذكر، ب- أنثى.

2- الخبرة التدريسية، ولها ثلاثة مستويات: قصيرة، متوسطة، طويلة.

المتغير التابع: أداء معلمي ومعلمات العلوم للمرحلة الأساسية على فقرات الاستبانة المتعلقة بالممارسات التدريسية لهم، ويقاس بمتوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة.

تصميم الدراسة: تصميم الدراسة هو التصميم العاملي (2×3).

نتائج الدراسة:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

ما واقع الممارسات التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث؟ تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات المقياس، والأهمية النسبية ونوع الممارسة لكل فقرة من الفقرات، والجدول (2) يبين هذه النتائج:

جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات المقياس، والأهمية النسبية ودرجة الممارسة لكل فقرة من الفقرات مرتبة ترتيبا تنازلياً

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية (%)	درجة الممارسة
يبدأ المعلم الحصة في الوقت المحدد.	4,67	0,51	93,4	عالية
يشجع المشاركة الصفية.	4,57	0,67	91,4	عالية
يعزز إجابات الطلبة.	4,57	0,65	91,4	عالية
يحدد الأهداف التدريسية.	4,45	0,75	89,0	عالية
يحترم آراء الطلبة.	4,43	0,72	88.6	عالية

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية (%)	درجة الممارسة
يستخدم السبورة بشكل جيد	4,30	0,98	86,0	عالية
يراعي الفروق الفردية بين الطلاب.	4,27	0,69	85,4	عالية
يعامل الطلاب بطريقة إنسانية.	4,27	0,69	85,4	عالية
ينوع في أساليب التدريس.	4,08	0,89	81,6	عالية
ينمي روح العمل الجماعي.	4,08	0,94	81,6	عالية
يصحح الواجبات البيتية.	3,85	1,21	77,0	عالية
يقوم بأداء التقويم المستمر.	3,73	1.02	74,6	عالية
لا يستخدم طريقة الإلقاء (المحاضرة) دائماً.	3,50	0,91	70,0	متوسطة
يثير دافعية الطلبة.	3,27	0,76	65,4	متوسطة
يركز على الأهداف بجميع مجالاتها (معرفية/وجدانية/مهارية).	2,80	1,25	56,0	متوسطة
يراعي الجانب الزمني من الحصة.	2,22	1,01	44.4	منخفضة
يهتم بجميع الطلاب وليس فقط المتفوقين.	2,12	1,12	42,4	منخفضة
يكامل بين النظرية والتطبيق.	2,08	0,99	41,6	منخفضة
يستخدم العقاب البدني.	1,82	1,03	36,4	منخفضة
المجموع الكلي	71,51	5,29	%72,7	عالية

يتضح من خلال الجدول (2) أن الفقرات التي كانت الممارسات التدريسية فيها عالية هي (12) فقرة، حيث تراوحت الأهمية النسبية لها بين (74,6–93,4%)، وجاءت أعلى الفقرات هي الفقرة التي تنص على (يبدأ المعلم الحصة في الوقت المحدد)، وكانت الأهمية النسبية لها (93,4%)، تلتها الفقرتان اللتان تنصان على (يشجع المعلم المشاركة الصفية) و (يعزز إجابات الطلبة)، حيث كانت الأهمية النسبية لهاتين الفقرتين (91,4%)، ثم جاءت الفقرات التالية على الترتيب من حيث الأهمية النسبية لها؛ يحدد الأهداف التدريسية، يحترم آراء الطلبة، يستخدم السبورة بشكل جيد، يراعي الفروق الفردية بين الطلاب، يعامل الطلاب بطريقة إنسانية، ينوع في أساليب التدريس، ينمي روح العمل الجماعي،

يصحح الواجبات البيتية، وجاءت الفقرة التي تنص على (يقوم بأداء التقويم المستمر) أقل أهمية نسبية ضمن هذه الفئة بمقدار (74,6%).

وبلغ عدد الفقرات التي كانت درجة ممارستها متوسطة (3) فقرات، حيث تراوحت أهميتها النسبية بين (46,8–73,4%)، وهي على الترتيب: (عدم التركيز على الأهداف المعرفية فقط، إثارة دافعية الطلبة، عدم استخدام طريقة الإلقاء/ المحاضرة).

وبلغ عدد الفقرات ذات الممارسات التدريسية المنخفضة (4) فقرات، حيث تراوحت الأهمية النسبية لها بين (36,4–44,4%)، وجاءت أدنى الفقرات هي الفقرة التي تنص على استخدام العقاب البدني، حيث كانت الأهمية النسبية لها (36,4%).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في الممارسات التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية في عمان تعزى لكل من: الجنس والخبرة التدريسية والتفاعل بينهما؟

للإجابة على السؤال الثاني، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للممارسات التدريسية للمعلمين تبعاً لمتغيري الجنس والخبرة التدريسية والتفاعل بينهما والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للممارسات التدريسية للمعلمين باختلاف الجنس والخبرة التدريسية

الجنس	إناث				ذكور			
الخبرة التدريسية	قصيرة	متوسطة	طويلة	الكلي	قصيرة	متوسطة	طويلة	الكلي
المتوسط الحسابي	72,63	73,79	75,86	74,04	69,37	68,42	69,16	68,98
الانحراف المعياري	3,97	4,77	3,95	4,29	5,71	5,25	4,60	5,04

يتضح من الجدول (3) أن متوسط أداء الإناث على استبانة الممارسات التدريسية كان (74,04) بانحراف معياري مقداره (4,29)، وهو أعلى من متوسط أداء الذكور على الاستبانة، حيث كان متوسط أداء الذكور (68,98)، بانحراف معياري مقداره (5,04).

كما يتضح من الجدول أن المتوسط الحسابي لمعلمات الخبرة القصيرة بلغ (72,63)، والمتوسط الحسابي لمعلمات الخبرة المتوسطة بلغ (73,79)، والمتوسط الحسابي لمعلمات الخبرة الطويلة فقد بلغ (75,86)، أما الذكور فقد بلغ المتوسط الحسابي لمعلمي الخبرة القصيرة (69,37)، بينما كان المتوسط الحسابي لمعلمي الخبرة المتوسطة (68,42)، والمتوسط الحسابي لمعلمي الخبرة الطويلة فقد بلغ (69,16).

ولمعرفة إذا كان هناك فروق بين هذه المتوسطات، فقد تم إجراء تحليل التباين الثنائي (2×3) لاستجابات المعلمين على مقياس الممارسات التدريسية، والجدول (4) يوضح النتائج:

الجدول (4) نتائج تحليل التباين الثنائي (2×3)

لاستجابات المعلمين على مقياس الممارسات التدريسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	حجم الأثر
الجنس	382,93	1	382,93	16,95	0,00	0,23
الخبرة التدريسية	25,07	2	12,539	0,55	0,57	0,02
الجنس×الخبرة التدريسية	27,36	2	13,68	0,60	0,54	0,02
الخطأ	1219,72	54	22,587			
المجموع الكلي	1655	59				

فيما يتعلق بمتغير جنس المعلم يتضح وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) يعزى لجنس المعلم ولصالح الإناث، حيث بلغت قيمة ف (16,95).

وفيما يتعلق بمتغير الخبرة التدريسية (قصيرة، متوسطة، طويلة) يظهر من الجدول (4) عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) يعزى لمتغي الخبرة التدريسية، حيث بلغت قيمة ف (0,55)، وهي غير دالة إحصائياً.

وفيما يتعلق بالتفاعل بين جنس المعلم والخبرة التدريسية، يظهر من الجدول (4) عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) للتفاعل بين المتغيرين (الجنس×الخبرة التدريسية)، حيث بلغت قيمة ف (0,60)، وهي غير دالة إحصائياً.

مناقشة النتائج:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

أظهرت النتائج أن درجة الممارسات التدريسية في غرفة الصف كانت عالية بناء على ما ظهر من التزام ببدء الحصة الصفية، وتعزيز الطلبة، واستخدام السبورة بطريقة جيدة، وتحديد الأهداف، والتقويم المستمر، ومراعاة الفروق الفردية، وتصحيح الواجبات، والتنويع في أساليب التدريس، وقد يكون السبب في ذلك هو متابعة إدارة المدرسة للكثير من الأمور الصفية لضبطها ومتابعتها أولاً بأول، فالجدول الزمني للمعلم في بداية الحصة مراقَب من قِبَل الإدارة المدرسية، كما أن عليه كماً معيناً من المحتوى يجب أن يتم إنجازه خلال الحصة الصفية، وبالتالي فهو يهتم ببدء الحصة في الوقت المحدد، كما يهتم أيضاً بتعزيز إجابات الطلبة.

وقد يعود ذلك إلى الاهتمام التربوي في النظريات الحديثة بدور الطالب في العملية التعليمية التعلمية، وحث المعلمين على التواصل مع الطلاب والتفاعل معهم في الصف، والتركيز على نشاط التعلم أكثر من التعليم، والتركيز على الأسئلة المثيرة للتفكير، ومراعاة الفروق الفردية، وهذا كله يتطلب من المعلم تعزيز إجابات الطلبة، وهذا ما يجعل المعلم يقوم بهذه الممارسات، كما أن معلم العلوم بحكم خلفيته العلمية يكون أكثر قدرة على تحديد الأهداف، وتشجيع المشاركة الصفية، والتقويم المستمر، ومراعاة الفروق الفردية، وتعزيز الطلبة فطبيعة مواد العلوم بما تتطلبه من تجارب ومشاريع وأنشطة تحث المعلم على التنويع في أساليب التدريس، والتشجيع على المشاركة الصفية، وتنمية روح العمل الجماعي، واستخدام السبورة بشكل جيد.

ويبدو أن التركيز على مجال معين من مجالات الأهداف، وعدم استثارة دافعية الطلبة في غرفة الصف، والميل لاستخدام طريقة المحاضرة، جعل هذه الفقرات بدرجة متوسطة، نتيجة افتقار

الحصص أحياناً لبعض التقنيات الحديثة، والتكنولوجيات المتطورة وافتقار بعض الحصص للتجارب العملية، بسبب نقص المواد المخبرية التي لا توفرها المدرسة إلا بصعوبة بالغة، إضافة إلى ازدحام الصفوف بأعداد هائلة من الطلبة، وزخم المادة التعليمية، كل ذلك يجعل المعلم لا يوائم بين الجانب النظري والعملي، وعدم الاهتمام بجميع الطلبة لكثرة عددهم، وانشغاله بأمور الضبط الصفي مما قد يجعله عاجزاً عن استغلال الموقف الصفي للمادة التعليمية واستغلال وقت الحصة تعليمياً بشكل كامل، لا بل قد يضطره لأن يخرج عن طوره ويتعامل معهم بطريقة غير إنسانية.

ويظهر أن عدم مراعاة الجانب الزمني في الحصة، وقلة الاهتمام بجميع فئات الطلاب في الصف، وعدم التكامل بين النظرية والتطبيق، واستخدام العقاب البدني، جعل هذه الفقرات بدرجة منخفضة، ويمكن تفسير ذلك أن المعلمين لا زالوا يطبقون النظرية السلوكية في التدريس، حتى ولو لم يُظهروا ذلك، فهم مقتنعون بأهمية أسلوب المحاضرة، ولا يهتمون كثيراً بالجوانب التطبيقية والعملية في الدرس، وربما لأن هناك نقص في مدارسنا في الأدوات والمواد اللازمة للجوانب التطبيقية والعملية، كما أن معلمي العلوم ملزمين بإنهاء المحتوى المقرر ضمن الوقت الذي تحدده وزارة التربية والتعليم، دون الاهتمام بعامل الوقت الذي يستهلكه الجانب التطبيقي، مما قد يدفعهم مثلاً إلى القفز عن الكثير من الأنشطة العملية في المختبر، كما أن المعلمين إلى عهد قريب كان المعلمون يستخدمون العقاب البدني لضبط الصف، ولم تكن الأنظمة التربوية تمنع ذلك، وبالتالي، فإن قناعة المعلمين واتجاهاتهم حول جدوى التخلي عن استخدام العقاب البدني واستخدام البدائل التربوية الأخرى لم تظهر بعد، فلا زال المعلمون مقتنعون بجدوى العقاب البدني وفائدته، حتى لو لم يمارسوه.

واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة كل من: (أبو زيد، 2008)، (Join, 2007)، (راشد، 2007)، (عبدالرحمن، 2005)، (القرني، 2005)، (الشمراني، 2003)، التي تناولت واقع الممارسات التدريسية للمعلمين، مثل: صياغة الأهداف صياغة سلوكية، والتنويع في صياغة الأهداف، واستخدام التقنيات الحديثة، واستخدام الاختبارات المتنوعة، وإظهار الحيوية والنشاط والبشاشة أمام الطلبة والاهتمام باحتياجات الطلاب، وقد كان مستوى أداء معلمي العلوم وممارساتهم التدريسية متدنية، بشكل عام، وفق الأبعاد السابقة.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

فيما يتعلق بمتغير جنس المعلم فقد أظهرت النتائج أن هناك فروقا دالة إحصائيا تعزى للجنس ولصالح المعلمات، وقد يعزى ذلك إلى أن المعلمات لديهن دافعية للعمل في التدريس وإتقان الممارسات التدريسية الصفية لأن التدريس الخيار الاجتماعي المناسب لهن والذي تفرضه التحديات الأسرية والاجتماعية الكبيرة التي تواجهها المعلمة مما يوجد أمامها تحد أكبر لهذه الظروف استجابة لذلك التحدي الذي يتمثل في بذل المزيد من الجهد لاثبات كفاءتها وتميزها في التدريس وممارساته الصفية. ولربما يفسر ذلك بميل الإناث إلى العمل في المجال التعليمي أكثر من العمل في مجالات أخرى وهذا ينعكس عليهن بالحرص على تقديم ممارسات تدريسية تثبت وجودهن في الميدان التربوي بعكس الذكور الذين يتطلعون للعمل في وظائف أخرى إما لتحسين مستواهم الاقتصادي أو لمكانة وظيفية أو اجتماعية تكون أفضل من واقعهم التدريسي مما ينعكس على ممارستهم الصفية التي قد تقلل من جودة هذه الممارسات، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Burusic, 2012)، و (بركات، 2010). اللتين أظهرتا أن هناك فروقا دالة إحصائيا لصالح جنس المعلم.

وفيما يتعلق بمتغير الخبرة التدريسية فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لاختلاف الخبرة التدريسية وقد يكون السبب في ذلك أن الخبرة بغض النظر عن مستواها لاتغير من الممارسات التدريسية الصفية فأصحاب الخبرة الكبيرة، نضجت وتشكلت لديهم الممارسات التي اعتادوا عليها منذ زمن بعيد ويتساوى معهم أصحاب الخبرة المتوسطة، إضافة إلى اندفاع أصحاب الخبرة القليلة نحو ممارسات صفية متميزة لإثبات وجودهم التدريسي وممارستهم العملية مما أزال هذه الفروق بينهم، وقد يكون تشابه ظروف العمل في مدارس وكالة الغوث من نظام الفترتين وازدحام الصفوف بالطلبة وضغوط العمل، وكثرة الواجبات الملقاة على عاتق المعلمين، وتشديد السلطة المشرفةعلى انهاء المواد الدراسية في وقت معين تحدده هذه السلطة يجعل المعلمين على اختلاف خبرتهم التدريسية يسرعون في إنهاء هذه المواد بغض النظر عن الممارسات التدريسية المثالية مما يساهم في إزالة الفروق بين أصحاب الخبرات التدريسية الطويلة والمتوسطة والقليلة.

ولربما يعود السبب أن أصحاب الخبرة التدريسية الكبيرة والمتوسطة أصبحت خبرتهم تكرارا لواقع تدريسي معاش يتكرر سنوات عديدة على نفس النسق، بينما أصحاب الخبرة القليلة فإن وكالة الغوث تحرص على تدريبهم وعقد دورات لهم في مجال التدريس باعتبارهم حديثي عهد في التدريس، مما

يشجعهم على تقديم ممارسات متميزة تمكنتهم من اللحاق بأصحاب الخبرات الكبيرة والمتوسطة وبشكل أزال الفروق بين خبرات المعلمين التدريسية. واختلفت نتائج هذه الدراسة عن دراسة كل من: (Burusic, 2012)، (Ying, 2011)، (بركات، 2010)، التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في ممارسات المعلمين التدريسية تعزى إلى خبرتهم التدريسية، ولصالح المعلمين ذوي الخبرة المرتفعة.

وفيما يتعلق بالتفاعل بين جنس المعلم والخبرة التدريسية فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى للتفاعل بينهما ولربما يعود سبب ذلك إلى تشابه الظروف التدريسية وتشابه طبيعة المهمات الوظيفية التي يقوم بها المعلم بغض النظر عن جنسه وخبرته التدريسية مما أزال الفروق بينهم كمعلمين وبين خبرتهم التدريسية.

التوصيات:

في ضوء نتائج هذه الدراسة واستنتاجاتها، يمكن تقديم الاقتراحات والتوصيات التربوية التالية:

- تحديد عدد الطلبة في الشعب الدراسية، ليتمكن المعلم من إدارة الصف زمنياً بشكل متكامل.
- توفير المواد والأجهزة اللازمة للمواقف التدريسية ليتمكن المعلم من التكامل بين النظرية والتطبيق.
- إعطاء معلمي العلوم دورات تدريبية في مجالات الأهداف وأخلاقيات المهنة.
- التركيز على الأنشطة العلمية التطبيقية في الدورات التدريبية التي يتم عقدها دورياً للمعلمين أثناء الخدمة.
- ضرورة الاهتمام بتغيير اتجاهات المعلمين نحو الممارسات السلوكية، مثل، استخدام العقاب البدني، استخدام طريقة المحاضرة، التركيز على الأهداف المعرفية فقط، من خلال المتابعة الإشرافية المستمرة، ومن خلال البرامج الموجهة إلى المعلمين.
- إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول واقع التدريس عند معلمي العلوم، والصعوبات التي تواجههم في ذلك، وتناول متغيرات أخرى مثل المؤهل العلمي، والخبرة في التكنولوجيا.
- الاعتماد على إدخال التكنولوجيا الحديثة لتحسين الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم.

المراجع

أبو زيد، أمة الكريم طه (2008). الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية في أمانة العاصمة بالجمهورية اليمنية في ضوء معايير الجودة. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. 2(5). 14–22. الجمعية المصرية للمناهج والتدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

باركيه، فورست وستانفورد، بيفرلي (2005). فن التدريس: مستقبلك في مهنة التدريس. ترجمة ميسون عبدالله. (ط1). غزة: دار الكتاب الجامعي.

بركات، زياد (2010). فعالية المعلم في ممارسة مهارة طرح الأسئلة الصفية واستقبالها والتعامل مع إجابات الطلبة عليها. مجلة التربية. جامعة القدس المفتوحة. طولكرم: فلسطين. 12(2). 49–53.

راشد، راشد محمد (2007). معايير جودة الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالتعليم العام في ضوء أبعاد التعلم، المؤتمر العلمي التاسع عشر: تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة، 25 – 26 يوليو، جامعة عين شمس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد (2).

زيتون، عايش (2008). النظرية البنائية: واستراتيجيات تدريس العلوم. (ط1). الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الشمراني، سعيد محمد (2003). أداء معلمي العلوم لمهارات تدريس العلوم/دراسة مقارنة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية جامعة الملك سعود.

طوقان، خالد (2005). كفايات المعلمين، محاضرة غير منشورة، وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن.

عبد الرحمن، عبد الملك طه (2005). تقييم تصورات معلمي العلوم حول طبيعة العلم وعلاقة ذلك بممارستهم التدريسية بفصول العلوم. مجلة كلية التربية جامعة طنطا. 1(34). 68–90.

عبد اللطيف، حسين، وعوض ممدوح (2003). درجة ممارسة معلمي العلوم في مدارس محافظة الكرك/الأردن لكفايات التخطيط الدراسي في العلوم في ضوء متغيرات الخبرة والمرحلة والمؤهل. سلسلة الدراسات النفسية والتربوية. (6). كلية التربية. جامعة السلطان قابوس.

القرني، ناصر صالح (2005). تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الأمريكية لندن.

لومان، جوزيف (1989). اتقان أساليب التدريس. ترجمة حسين عبد الفتاح. عمان: مركز الكتب الأردني.

وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع الجامعات الاردنية sje\cida (2006): مؤتمرالمعاييرالوطنية لتنمية المعلمين مهنيا. 16–19 ايار. متاح على الموقع http://www.jei.org.jo.

Badawi, Mohamed Farrag. (2009). Using Blended Learning for Enhancing EFL Prospective Teachers' Pedagogical Knowledge and Performance, Online Submission. Paper presented at Learning & Language--The Spirit of the Age Conference. Cairo. Egypt. Mar (14-15).

Burusic,W. A. (2012). A competency based systems approach to teacher education: in competency based teacher education: A system approach to program design. Journal of Teacher Education. 24(1). 75-96.

Join M (.2007).Measuring Teachers' Pedagogical Content Knowledge in Primary Technology Education. Research in Science & Technological Education, v27 n3 p327-338Mc Publishing Corp.

Kelly, R. (2004) .The Curriculum; Theory and Practice. London; Sage Publication.

National Research Council, (1994), National Science Education Standards (Draft), Washington, DC, National Academy Press.

Raid, W. (1999). Curriculum as Institution and practice: Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates. New Jersey, 07430.

Reinhartz, Judy; Beach, Don M. (1997).Teaching and learning in the elementary school: an important of prentice Hall: New Jersey.

Ross, A. (2000). Curriculum construction and Critique .London: Falmer Press.

Sherman, J.R. (2004). Implementation of Aspects of the National Science Education Standards by Beginning Science Teachers during Their Participation in a Statewide Teachers Support and Assessment Program. Doctoral Diss: The University of Connecticut, U.S.A.

Ying, Lee (2011). The Valuation of Knowledge and Normative Reflection in Teacher Qualification: A Comparison of Teacher Educators, Novice and Experienced Teachers. Journal of Teacher Education,vol.24 No.I.Pp 17-20.