# مستوى رضا طلبة برنامج التعليم الأساسي في كلية التربية بجامعة القدس المفتوحة (فرع غزة) عن دراسة مقرر (تغذية الإنسان)

د. ناصر خليل حجازي[*,1]

© 2019 University of Science and Technology, Sana'a, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2019 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] عضو هيئة تدريس (متفرغ) – جامعة القدس المفتوحة – غزة – فلسطين
* عنوان المراسلة: naserkhejazy@hotmail.com

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.4

# مستوى رضا طلبة برنامج التعليم الأساسي في كلية التربية بجامعة القدس المفتوحة (فرع غزة) عن دراسة مقرر (تغذية الإنسان)

## الملخص:

**هدفت الدراسة التعرّف إلى مستوى رضا طلبة برنامج التعليم الأساسي في كلية التربية بجامعة القدس المفتوحة (فرع غزة) عن دراسة مقرر (تغذية الإنسان)، والكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات التقدير تعزى إلى المتغيرات: (الجنس، والمستوى الدراسي، وفرع الثانوية العامة). ولتحقيق ذلك اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي بتطبيق استبانة مكونة من (38) فقرة، موزعة على (3) مجالات على عينة مكونة من (64) طالباً وطالبة من الطلبة المعلمين للتعليم الأساسي. وأظهرت النتائج أن درجة التقدير الكلية لمستوى الرضا عن دراسة مقرر (تغذية الإنسان) كانت متوسطة عند وزن نسبي (53.44 %)، جاء فيها مجال (الرضا عن أسلوب التدريس) في الرتبة الأولى، بوزن نسبي (66.97 %)، وبدرجة رضا متوسطة، تلاه مجال (الرغبة في دراسة المقرر) في الرتبة الثانية بوزن نسبي (51.53 %)، وبدرجة رضا متوسطة، يليهما مجال (الرضا عن المحتوى) في الرتبة الثالثة، بوزن نسبي (44.71 %)، وبدرجة رضا ضعيفة، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التقدير تعزى إلى متغير (الجنس، فرع الثانوية العامة)، في حين وجدت فروق تعزى لمتغير المستوى وذلك لصالح المستوى الثالث في مجال (الرضا عن المحتوى) والدرجة الكلية للأداة. وفي ضوء ذلك أوصى الباحث بإعادة النظر في حجم المادة المقررة، والاعتماد في برامج إعداد معلمي العلوم على الجانب التطبيقي لطبيعة العلم أكثر من الجانب النظري.**

**الكلمات المفتاحية: مستوى الرضا، مساق (تغذية الإنسان)، جامعة القدس المفتوحة، الطلبة المعلمون للتعليم الأساسي.**


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.4

# Satisfaction of Students enrolled in Basic Education Program at Al Quds Open University (Gaza) with the Course Human Nutrition

**Abstract:**

The study aimed to determine the level of satisfaction of students enrolled in the basic education program at the Faculty of Education at Al-Quds Open University (Gaza Branch) with the course (human nutrition). It also aimed to identify any statistically significant differences between the degree of assessment due to these variables: (gender- level of study - secondary school type). To achieve these objectives, the researcher followed the descriptive analytical method by administering a questionnaire consisting of (38) items distributed over (3) dimensions to a sample of (64) students. The results showed that the total degree of satisfaction with the Human Nutrition course was medium at a relative weight (53.44%). The dimension (Satisfaction with Teaching Method) came in the first rank, with a medium degree of satisfaction and a relative weight (66.97%). The second dimension (interest in the course) received a medium degree and a relative weight (51.53%). The third dimension (course content) came in the third rank with a low degree and a relative weight (44.71%). There were no statistically significant differences between the mean scores due to the variable (gender, secondary school), while differences were found due to the study level in favor of the third level in course content and the total score of the tool. In light of research results, it was recommended reconsidering the size of the prescribed material, and relying on practice more than theory when offering programs of preparing science teachers.

**Keywords:** level of satisfaction, human nutrition, Al-Quds Open University, prospective teachers in the basic education.


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.4

## المقدمة:

من المشهور أن نجاح الإنسان في الحياة يتوقف على قدرته على التوافق والرضا عن متطلبات الحياة التي يعيشها، وطريقة تعامله مع البيئة من حوله، كما يرتبط نجاح الطالب أو التعثر والإخفاق في دراسته الجامعية على قدرته على التوافق الإيجابي مع الحياة الجامعية وقناعته بتخصصه وبالمساقات التي يدرسها.

ولما كانت الحياة الجامعية بالنسبة للطلبة تجربة جديدة مختلفة عن التجارب السابقة وفيها الكثير من المشكلات والخبرات الجديدة التي تتطلب منهم اجتيازها ومواجهتها، فإن الرضا عن المقررات التي يدرسونها تمثل مؤشراً على تكيفهم العام وإشباعهم لحاجاتهم بما يضمن استمرار أثر التعليم (حجو، 2015، 285).

لذا، يعد النجاح الأكاديمي للطالب الجامعي هدفاً من أهداف الجامعة، وارتفاع نسبة المدخلات بالنسبة للمخرجات أحد مقاييس الكفاءة الداخلية للجامعة، ومؤشراً على الإعداد الأكاديمي والفني الجيد للدارسين، كما تعد قلة مرات الإخفاق في المساقات التي يدرسها الطالب أحد معايير الجودة لارتباطها بمدى تمكن الدارسين من المهام الموكلة إليهم مستقبلاً (الفرا، 2010، 232).

وإذا كانت عملية تطوير المناهج الدراسية لتحديد مستوى جودتها ضرورية، فإن مناهج العلوم والمساقات المرتبطة بها تحتل النصيب الأكبر من هذه العملية، حيث إن لها أهمية ودورا رئيسا في تعزيز الثقافة العلمية، وقيم المعرفة، كما أنها تسهم بشكل غير مباشر في تقدم وازدهار شتى المجالات التي تهتم بالأفراد والمجتمعات، لذا نجد أغلب البلدان تقوم من حين لآخر بإجراء تحديثات وإصلاحات في المناهج، سواء كان على مستوى الأهداف أو المحتوى أو أساليب التدريس والوسائل العلمية المرتبطة بها أو تقييمها (الشايع وشنيان، 2006، 321).

ورغم أهمية مساقات العلوم في حياة الطلبة / المعلمين في الجامعات خاصة طلبة التعليم الأساسي، إلا أن الواقع يشير إلى أن الطلبة ذوي الخلفية الأدبية يعانون من صعوبات وضعف في مستوى التحصيل لمقررات العلوم والصحة وتغذية الإنسان، وذلك وفق ما أثبتته دراسة الفرا (2010)، ودراسة حجازي (2018)، مما انعكس على أداء الدارسين أثناء فترة التربية العملية نظراً لضعف قناعاتهم بالكم المعرفي الذي يتضمنه المقرر، الأمر الذي يستدعي إعادة النظر في طبيعة هذه المساقات أو في آلية طرحها على الطلبة من ذوي الخلفيات الأدبية للتعليم الثانوي.

يعد مقرر (تغذية الإنسان)، والمرقم بالتسلسل (3104)، من مقررات جامعة القدس المفتوحة الموحدة من المساقات الزاخرة بالمعلومات والمعارف العلمية البحتية، والمكونة من (8) وحدات دراسية، أولها وحدة (جسم الإنسان)، وتشمل التطور التاريخي لعلم التغذية، ومصطلحات علم التغذية والغذاء، ووحدات البناء الكيميائي، ويليها وحدة (النشويات)، وتشمل أنواع النشويات والسكريات ودور كل منها في إنتاج الطاقة، ثم وحدة (الدهون)، وتشمل أنواعها ومصيرها بعد الهضم، والأحماض الدهنية وأنواعها، ثم الوحدة الرابعة (البروتينات)، وتشمل أنواعها وتركيبها الكيميائي، ووظائفها، ومصيرها عند الهضم، ثم الوحدة الخامسة (الطاقة)، وتشمل وحدات الطاقة، والطاقة الناتجة عن عملية الأيض، ثم الوحدة السادسة (الفيتامينات)، وتشمل الفيتامينات الذائبة في الدهون والماء وأشباه الفيتامينات، ثم الوحدة السابعة (الماء والعناصر المعدنية)، وأخيراً الوحدة الثامنة (التغذية خلال دورة حياة الإنسان)، وتشمل أنواع الأطعمة اللازمة للأطفال الرضع، والأمهات المرضعات، وأطفال في أعمار مختلفة.

وهذا الكم من المعلومات والمهارات، المطالب فيها الطالب / المعلم، ليست بالكم اليسير الذي يمكن أن يتقبله الطالب خلال فصل دراسي واحد، وذلك لاعتبارات، أشارت إليها الدراسات الحديثة، من أن المفهوم العلمي غالباً ما يستقر في الذاكرة البعيدة، فعندما يتمكن الطالب من التعرّف إلى المفاهيم الأساسية، تزداد نسبة رضاه عن المقرر، وتزداد فرص النجاح أمامه في الدراسات الأعلى (تيس، 2006، 67). وعليه تهدف الدراسة الحالية التعرّف إلى مستوى رضا طلبة برنامج التعليم الأساسي في كلية التربية بجامعة القدس المفتوحة (فرع غزة) عن دراسة مقرر (تغذية الإنسان).


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.4

## مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

يتفق خبراء المناهج وطرائق التدريس على أن آراء الدارسين وتصوراتهم، ومستوى رضاهم حول مناهجهم الدراسية، واتجاهاتهم نحوها، يجب أن تعطى الاهتمام الكافي، باعتبارهم المستفيدين من حدوث أي تطوير فيها، ومن ثم يجب ألا نغفل مستوى الرضا لديهم عند إجراء أي عملية لتقويم المناهج.

ولما كان الباحث من المدرسين لمقرر (تغذية الإنسان) في جامعة القدس المفتوحة، وقد لاحظ تذمراً من قبل الطلبة المسجلين له خاصة طلبة العلوم الإنسانية (الأدبي)، الذين يرون أن هذا المقرر بما شمل من مصطلحات ورموز ومعادلات وعمليات حسابية، يمثل مهمة صعبة، فقد وجد أنه من الضروري البحث في مستوى الرضا عن دراسة المساق، وتأصيل ذلك علمياً خاصة بعد استطلاع آراء مجموعة من الزملاء في الجامعة حول عزوف الطلبة عن التسجيل له، وتقديم جملة من التوصيات لذوي الاختصاص كمحاولة لتجويد المخرج التعليمي.

وعليه تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي:

ما مستوى رضا عينة من طلبة برنامج التعليم الأساسي في كلية التربية بجامعة القدس المفتوحة (فرع غزة) عن دراسة مقرر (تغذية الإنسان)؟

وتفرع من هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية الآتية:

1 - ما درجة تقدير عينة من طلبة برنامج التعليم الأساسي بجامعة القدس المفتوحة لمستوى الرضا عن دراسة مقرر (تغذية الإنسان)؟

2 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى الرضا عن دراسة المقرر المذكور تعزى إلى المتغيرات: (الجنس، المستوى الدراسي، وفرع الثانوية العامة)؟

## فرضيات الدراسة:

ينبثق عن السؤال الثاني الفرضيات الآتية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى الرضا عن دراسة المقرر المذكور تعزى إلى متغير الجنس (ذكر – أنثى).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى الرضا عن دراسة المقرر المذكور تعزى إلى متغير المستوى (الثالث – الرابع).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى الرضا عن دراسة المقرر المذكور تعزى إلى متغير فرع الثانوية العامة (علمي، أدبي، أخرى).

## أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

1 - التعرّف إلى درجة تقدير عينة من طلبة برنامج التعليم الأساسي بجامعة القدس المفتوحة للرضا عن دراسة مقرر (تغذية الإنسان).

2 - الكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى الرضا عن دراسة المقرر المذكور تعزى إلى المتغيرات: (الجنس، المستوى الدراسي، وفرع الثانوية العامة).


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.4

## أهمية الدراسة:

**➢ الأهمية الموضوعية :**

**تأتي هذه الدراسة استجابة للتوجهات الحديثة التي دعت إلى ربط التعليم بالخبرات السابقة، وتدريس العلوم بتسلسل المفاهيم وتطورها، كما أنها تأتي من أهمية الرضا عن التعلم في مراحل التعليم المختلفة، على اعتبار أن إكساب المفاهيم بالرضا يعد هدفاً من أهداف تدريس العلوم، وفي نفس الوقت من أصعب المهام التربوية المنوطة بتدريس العلوم.**

**➢ الأهمية التطبيقية :**

- **يمكن أن تفيد نتائج الدراسة في توجيه أنظار المسؤولين عن برنامج التربية بجامعة القدس المفتوحة نحو ميول واتجاهات الدارسين وقياس مستوى الرضا الذي يعد مؤشراً على جودة المخرجات التعليمية، وتزويدهم بالتوصيات اللازمة لإشباع الاحتياجات الهادفة إلى تحسين اتجاهاتهم نحو تعلم العلوم وتعليمها.**
- **رفد المكتبة الفلسطينية بدراسة متخصصة – قد تعتبر الأولى من نوعها في حدود علم الباحث- تتجه نحو أهمية رغبات الطلبة في تحسين التعلم الذي يقودهم إلى التطور المعرفي وممارسة اللغة العلمية.**
- **من المتوقع أن يستفيد من نتائج الدراسة الباحثون في توفير أداة لقياس مستوى الرضا عن تعلم مساق معين، وكذلك أعضاء هيئة التدريس في تحديد اتجاهات وميول الطلبة نحو تعلم العلوم وتعليمها.**

## حدود الدراسة:

**تتحدد الدراسة الحالية بالحدود التالية :**

- **حد الموضوع: تحديد مستوى الرضا عن دراسة مساق (تغذية الإنسان) الذي وزنه النسبي (3) ساعات معتمدة، ويتكون من (8) وحدات دراسية لدى طلبة التعليم الأساسي بجامعة القدس المفتوحة.**
- **الحد المؤسسي: جامعة القدس المفتوحة – منطقة غزة التعليمية.**
- **الحد المكاني: محافظة غزة.**
- **الحد البشري: عينة من الطلبة المسجلين للمساق.**
- **الحد الزماني: تم تطبيق الشق الميداني من هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني 2017 /2018م.**

## مصطلحات الدراسة:

**➢ مستوى الرضا :**

**يعرّفه الفرا (2010، 240) بأنه : "نسق من السلوك الإيجابي أو السلبي، والمشاعر التفضيلية أو غير التفضيلية، بالاقتراب أو الابتعاد نحو تعلم مساق معين".**

**ويعرّفه الباحث إجرائياً بأنه : (مجموعة المشاعر تجاه تعلم مقرر تغذية الإنسان، والتي تتحدد بالإقبال عليه أو إشباع الحاجات منه، والتي تقاس بالدرجة التي يقدرها أفراد العينة على الاستبانة المعدة لهذا الغرض).**

**➢ مقرر (تغذية الإنسان) :**

**يعرّفه الباحث إجرائياً بأنه : (أحد المقررات المطلوبة في برنامج التعليم الأساسي في كلية التربية بجامعة القدس المفتوحة والذي رقمه (3104) بوزن نسبي (3) ساعات معتمدة، والمكون من (8) وحدات تشمل معلومات ومفاهيم دقيقة وموسعة حول الغذاء ومكوناته الكيميائية).**


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.4

➢ **الطلبة المعلمون في برنامج التعليم الأساسي:**

**يعرّفهم الباحث إجرائياً بأنهم: (هم الطلبة الملتحقون ببرنامج التعليم الأساسي في كلية التربية بجامعة القدس المفتوحة، الذين يتوقع أن يكونوا معلمين في المدارس الأساسية بعد الانتهاء من متطلبات البرنامج الدراسي المطروح في الكلية).**

## الخلفية النظرية للدراسة:

**لما كان تعلم العلوم يمثل جزءاً من الثقافة العلمية والتكنولوجية في كل مجتمع؛ فقد تم تطوير مناهج العلوم ونفذت مشاريع في أنحاء مختلفة من العالم، ومن الأمثلة على ذلك مشروع تطوير تدريس مناهج علوم الحياة (Biological Science Curriculum Study-BSCS) في الولايات المتحدة الأمريكية عام 1958م، ومشروع نافيلد لتطوير مناهج علوم الحياة (Nuffied) في إنجلترا، ومشروع اليونسكو لتطوير تدريس علوم الحياة في أفريقيا، ومشروع كاس لتطوير تدريس علوم الحياة (Caas)، ومشروع أكاديمية العلوم الأسترالية لتطوير علوم الحياة، ومشروع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم لتطوير تدريس علوم الحياة بالدول العربية عام 1972م، وقد تميزت جميع هذه المشاريع بخصائص مشتركة في الأهداف، منها التركيز على تكامل دراسة علوم الحياة مع المواضيع الأخرى، واتفقت هذه المشاريع في كثير من الأهداف التعليمية، ومن أهمها: تفسير وفهم مظاهر الحياة (السنباني، 2006، 111).**

**لكن رغم كل الجهود السابقة والحالية، وفي ظل الواقع الفعلي، أثبتت العديد من الدراسات مثل دراسة عوض (2005) التي أشارت إلى أن عزوف الطلبة عن الاهتمام بدراسة المقررات العلمية، سواء تخوفاً منه أو خوفاً من عدم مسايرة للأقران، ودراسة أبو شرخ (2015) التي أثبتت عزوف الطلبة عن الالتحاق بالأقسام العلمية بسبب المقررات العلمية فيها، ودراسة عمر (2009) التي اعتبرت أن الهدف الرئيس لتنمية المهارات العلمية لدى الطلبة معلمي العلوم هو مستوى الرضا عما يدرسونه، وتعزيز الاتجاه نحو المقررات، وليس التحصيل العلمي فيها، أو اجتيازها فقط.**

**صعوبات تعلم مقررات العلوم:**

**إن معظم المناهج العلمية تتطلب التعامل مع العمليات العقلية العليا؛ لأن غالبيتها تتعامل مع مفاهيم مجردة، لذلك تحتاج إلى التطبيق بشكل أساسي، فجوهر العلم يكمن في العلاقات العضوية بين النظرية والتطبيق، وهذا ما يعتبره طلبة العلوم الإنسانية (الأدبي) أمرا صعبا، لذلك يحبذون دراسة العلوم الإنسانية على حساب المقررات العلمية.**

**لذلك كانت ولم تزل المشكلة الأساسية لدى مصممي مناهج العلوم ومدرسيها تتمثل في جعل العلوم قابلة للفهم وفي متناول الجميع، حتى تصبح ممتعة أيضاً لجميع الطلبة، خاصة وأن العلوم ينظر لها على أنها المجال الذي يرتاده المحظوظون الذين يعرفون كيف يتعلمون، لكن فرض تعلم العلوم على بعض الطلبة كمتطلب لإعدادهم كمعلمين، دون رغبة منهم في ذلك، وعليه كان لتعلم العلوم مجموعة من الصعوبات متنوعة المصادر، حددتها (سرور، 2016، 16) في الجوانب الآتية:**

- **شيوع الطريقة التقليدية في التدريس المتمثلة في المناقشة والتسميع، وسيطرة المعلم ومحوريته في التعليم.**
- **اعتماد المحتوى على كتاب مرجعي واحد كمحور أساسي من حيث المعلومات والتقويم.**
- **تهميش بعض الأهداف، حيث كانت أهداف التدريس مقتصرة على المعلومات وبعض العمليات البسيطة ليس إلا، وضعف وعي الطلبة لها.**
- **الممارسات الصفية المرتبطة بأن معظم الأسئلة المطروحة تكون من قبل المعلم، وأن فرص التعلم ضعيفة لا تتعدى الحفظ والاستظهار.**


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.4

وفي نفس السياق أكد McCormack (1992) أن أهم المشكلات التي تعترض تعلم العلوم، تتمثل فيما يأتي:

- ضعف المواءمة بين أعداد الطلاب في صفوف العلوم مع الوقت وكثافة المحتوى، والمواد والأدوات اللازمة.
- التركيز الواضح على النظرية والعلوم البحتة مع التغاضي عن التطبيقات العملية في العالم الواقعي.
- ضعف ارتباط الكتب والمقررات بالنواحي الاجتماعية والتاريخية والأبعاد الإنسانية في العلوم.
- ضعف البنية التراكمية للطلبة خاصة في المرحلة الجامعية، والكره (عدم الرضا) الموروث لدراسة المقرر.

وقد أشارت العديد من الدراسات، مثل دراسة أبو عمرة (2013) ودلول (2013) ودراسة Tsai (2006)، إلى واقع غير مشجع، ومتدن نسبياً لواقع تدريس مقررات العلوم في الجامعات بشكل عام، خاصة المرتبطة بمتطلبات الكليات، وليست متطلبات التخصص، حيث وجدوا أن أهم مظاهر الصعوبات في واقع تعليم مقررات العلوم تتمثل بما يأتي:

- الطلبة لا يفهمون المفاهيم العلمية الأساسية فهماً عميقاً.
- لا يربطون المفاهيم العلمية بالظواهر الكونية أو الوجود أو حياتهم اليومية وبيئتهم المعاشة.
- يحفظون المصطلحات والمفاهيم دون استيعاب، مع عدم الرضا عن المحتوى.
- يحمل الطلبة، خاصة ذوي الخلفيات الأدبية (الثانوية الإنسانية) اتجاهات علمية سلبية نحو العلوم.
- دافعية الطلبة ضعيفة لتعلم العلوم مستقبلاً.

لذا يرى Hurd (2005، 285)، كبير التربويين العلميين في الولايات المتحدة، أنه من الواجب البحث في دواعي إصلاح تعليم العلوم ومناهجها وتدريسها، وذلك وفق مجموعة من المسوغات والمبررات تحدد في أن دافعية معلمي العلوم منخفضة لتعليم العلوم، لأنهم لا يدركون الإثارة التي تشكلها دراسة العلوم وتدريسها، وكذلك الافتقار إلى مناهج أو مقرر يلبي رغباتهم واحتياجاتهم، مما يوجب تعديله وتطويره وإصلاحه.

واقترح زيتون (2010، 299) مجموعة من المقترحات العامة للحد من الصعوبات التي تواجه الطلبة المعلمين في كليات التربية، وهي كما يأتي:

1 - مواءمة المنهاج مع التعليم والتقييم والتركيز باتجاه التفكير التحليلي.
2 - حفز واستثمار دافعية الطلبة على التعلم، مع التأكيد على مسؤوليتهم عن التعلم.
3 - تعزيز ربط خبرات خارج الدرس بخبرات التعلم والتحصيل الأكاديمي.
4 - تأكيد الإطار العام الأساسي في مجالات الحياة المختلفة.

وفي هذا الجانب توصي NSTA (2003، 17) بضرورة تضمن برامج إعداد معلمي العلوم في الجامعات (كليات العلوم التربوية) موضوع طبيعة العلم في ثنايا مناهج العلوم جميعها، وأن يعطى المعلمون فرصاً متضاعفة لدراسة وتحليل الأدبيات المتعلقة بطبيعة العلم، ومناقشة الموضوعات والتقارير ذات العلاقة بطبيعة العلم في المساقات والندوات والحلقات الدراسية، وقراءة الدوريات والمجلات العلمية، وحضور المؤتمرات المهنية في العلوم وتوظيفها لفهم طبيعة المساقات بطريقة تحقق الرضا عنها.

وعلى هذا الأساس ظهرت دراسات وأبحاث كثيرة لقياس رضا المستفيدين من عملية التعلم كرافد مهم في عمليات تطوير المنتج، وتطوير المناهج والخدمات، حيث تستند فلسفة هذه الدراسات على مقدار الرضا المدرك، وما يولده من سعادة داخلية للفرد في أثناء وبعد تلقي الخدمة (سرور، 2016، 13).

فالشعور بالرضا نحو دراسة مقرر محدد يسهم في تحقيق السعادة الداخلية للفرد، والتي تزيد من احتمالات استقراره، ونظرته الإيجابية لنفسه ومن حوله، إضافة إلى أهمية الشعور بالرضا، فإن الرضا عن محتوى المقرر وطريقة تدريسه يعد مؤشراً بديلاً لتقييم جودة التعليم، بمعنى أنه ليس له علاقة بالقياسات المقننة للأداء، فقد اتضح أن الرضا نادراً ما يرتبط بالقياسات الموضوعية للمخرجات (Charbonneau, 2012, 56).


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.4

وتجدر الإشارة إلى جامعة القدس المفتوحة تعتمد نظام المزاوجة بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني (المدمج) الذي يتجاوز حدود الزمان والمكان، ويوفر فرص التعليم والتعلم بتكلفة ملائمة، ويقوم على المقرر الدراسي المطبوع والمحاضرات الصفية، واللقاءات والامتحانات الوجاهية، ومرتكزات التعلم الذاتي، ويوظف التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية، وبخاصة التعلم الإلكتروني بأدواته ووسائله كافة، بأسلوب من التعليم المبرمج والأنشطة العملية والتدريبية لخدمة المتعلم واستقلاليته، ولتكون مكملة للقاءات الوجاهية ضمن معايير وشروط الالتحاق بأنظمة التعليم التقليدي والحديث.

وأن المقرر محل الدراسة – تغذية الإنسان – في هذا البحث من المقررات المفروضة للدراسة على طلبة المستوى الثالث أو الرابع في تخصص (التعليم الأساسي) في كلية التربية في جامعة القدس المفتوحة، وهو الذي يخرج الطلبة المعلمين المؤهلين لتدريس الصفوف (1 - 4) في سلم التعليم الأساسي، حيث يهدف تدريسه إلى:

1. تنمية خبرات مدرسي الصفوف الأساسية الأولى وكفاياتهم وتأهيلهم علمياً وتربوياً وعملياً، حتى تكون لديهم القدرة على شغل دورهم الوظيفي وأداء رسالتهم التربوية.
2. تزويد الطلاب بالأساسيات والكفايات المعرفية والأدائية اللازمة لتنمية شخصيات الأطفال وثقافتهم العلمية في الصفوف الأساسية الأولى وتطوير قدراتهم ومساعدتهم على النماء والتكيف.
3. مساعدة الطلاب على تهيئة المناخ المناسب لعملية تربية الأطفال في الصفوف الأساسية الأولى على أساس من الوعي العلمي (جامعة القدس المفتوحة، 2018).

## الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات السابقة التي تناولت رضا الطلبة عن دراسة مقرر معين، أو اتجاهاتهم نحو التعليم في مساقات أخرى، أو الصعوبات التي تواجههم، ولكن لم يجد الباحث – في حدود علمه - دراسة تتعلق بمساق (تغذية الإنسان)، وفيما يلي عرض لبعض هذه الدراسات، والتي استفاد منها الباحث في تأصيل دراسته.

أجرى حجازي (2018) دراسة هدفت التعرّف إلى درجة تقدير عينة من طلبة جامعة القدس المفتوحة للصعوبات التي تواجههم في تعلم مقرر (العلوم والصحة)، حيث اتبع الباحث المنهج الوصفي/ التحليلي، وطبق استبانة مكونة من (27) فقرة موزعة على (3) مجالات، وقد شملت العينة (166) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج أن مستوى الصعوبة التي يواجهها الطلبة كانت متوسطة بوزن نسبي (54.25%)، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لهذه الصعوبات تعزى إلى المتغيرات: (الجنس، والمستوى الدراسي).

أما دراسة شلش (2017) فهدفت التعرّف إلى اتجاهات ومستوى رضا طلبة المرحلة الأساسية في كلية العلوم التربوية في جامعة القدس المفتوحة عن مقرر (الرياضيات العامة)، ولتحقيق ذلك اتبع الباحث المنهج الوصفي/ التحليلي بتطبيق استبانة مكونة من (32) فقرة على عينة مكونة من (184) طالباً طالبة، وأظهرت النتائج أن اتجاهات الطلبة نحو مقرر الرياضيات جاءت محايدة، ومستوى الرضا عن المقرر ضعيفاً، كما أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى الرضا عن المقرر تعزى لمتغير الجنس، لصالح الإناث، بينما لم توجد فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير (المعدل في الثانوية العامة).

وأجرى Sanders وMorrison-Shetlar (2001) دراسة هدفت التعرّف إلى اتجاهات الطلبة نحو تعلم مادة (البيولوجيا)، ولتحقيق ذلك اتبع الباحثان المنهج الوصفي/ التحليلي بتطبيق استبانة على (200) طالب وطالبة بجامعة جورج ساوترن، وأظهرت النتائج أن اتجاهات الطلبة نحو التعليم لهذه المادة من خلال الإنترنت--- أكثر إيجابياً من الطريقة التقليدية، ويشعر الطلبة بارتياح من خلال التفاعل والتعاون مع الزملاء خارج غرفة الدرس، وأن مستوى رضا الطلبة عن آثار المادة في مهاراتهم كان مقبولاً بدرجة كبيرة، وأن مستوى الرضا عن آليات التقويم أيضاً جاء كبيراً، وأثبتت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التقدير للاتجاهات تعزى لمتغير الجنس، وذلك لصالح الإناث.


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.4

وأجـرى الزعبي وبني خلف (2016) دراسة هدفـت استقصاء أساليب معلمي العلوم في معالجة صعوبات تعلم المفاهيـم العلميـة لدى طلبة المرحلة الأساسية، ونسبة توافقها مع مبادئ التدريس الاستراتيجي التي تحقق رضـا الدارسـين حـول دراسـة المفاهيم، وقد جُمعـت البيانـات بالمقابلات الشخصيـة من (24) معلمـا ومعلمة ممـن يدرسـون العلوم في منطقة الرمثا الأردنية. وأظهرت النتائـج أن المشاركين يميلون إلى استخدام أساليب التدريس التي تتمحور حول دور المعلم، والتي تتوافق بدرجة كبيرة مع المستوى السطحي من مبادئ التدريس الاستراتيجـي، وبدرجة متوسطـة ومنخفضة مع المستوى العميق منها، وأن أكـثر الصعوبات تأثيرا كانت تلك المتعلقـة بالمعلـم، كما أنه توجد فروق دالة إحصائيا في معالجـة الصعوبات تعزى لعامل الجنس، وذلك لصالح الإناث.

وأجـرى Martins، Moutinho، Torres، Vasconcelos وCosta (2015) دراسـة هدفـت التعـرّف إلى تحديـد الصعوبـات التي تواجه المعلمين عند تعليـم العلوم في البرتغال، ولتحقيق ذلـك اتبع الباحثون المنهج الوصفـي التحليلي، بتحديد هيكلية الصعوبات في المجالات: (طول المنهـاج، وقلة الوقت، ومرافق المختبرات، والوسائـل اللازمـة للتجريـب، وقلة اهتمـام الطلبة، وغياب التطويـر المهني)، وقد أظهـرت النتائج أن هناك صعوبـات بدرجة كبـيرة يواجهها المعلمون نظراً لكثافة المحتوى، وضعف آليـة الربط بين النظرية والتطبيق في المختبرات العلمية.

وفي دراسـة منصـور (2013) التي هدفـت التعرّف إلى الصعوبات التي تواجه طلبـة كلية التربية في اكتساب مهـارات ومفاهيم الهندسة المستويـة، ولتحقيق ذلك اتبع الباحث المنهج الوصفـي بتطبيق استبانة مكونة من (91) فقـرة علـى (83) طالبـاً مـن طلبة كلية التربيـة، وأظهرت النتائـج أن مستوى الرضا العـام عن دراسة المساق كانت ضعيفة، وأن أهم الصعوبات التي تواجههم كانت في الأبعاد التطبيقية للمجسمات، كما أنه توجد فـروق ذات دلالـة إحصائية بين متوسطات درجـات تقدير أفراد العينة لهذه الصعوبـات تعزى للتخصص في الثانوية العامة، وذلك لصالح العلوم الإنسانية.

أمـا دراسـة الفـرا (2010) فقـد هدفـت إلى تحديد معوقـات التحصيـل الأكاديمي لمقـرري العلـوم والصحة وطرائـق تدريسها بجامعـة القدس المفتوحة، وإلى اتجاهات الدارسين نحو تعلـم العلوم، ولتحقيق ذلك اتبع البـاحـث المنهج الوصفـي بتطبيق استبانة لتحديـد المعوقات ومقياس لتحديد الاتجاه علـى عينة من (119) طالباً وطالبة، وقد أظهرت النتائج أن درجة أفراد العينة للمعوقات جاءت كبيرة، لكن هناك اتجاها إيجابيا نحو تعلم العلوم، واتجاها سلبيا نحو البيئة الدراسية.

وقـام عبد الله (2009) بإجـراء دراسة هدفت التعرّف إلى معوقات تدريس الفيزياء الطبية في كلية العلوم للبنـات- جامعـة بغداد من وجهـة نظر المدرسين والطالبـات، ومعرفة توصياتهم لتجاوز تلـك المعوقات، حيث اقتصرت الدراسة على طالبات المستويين الثالث والرابع في قسم (الفيزياء / الفيزياء الطبية) للعام الدراسي 2006 /2007، ولتحقيـق الأهداف استخدمت الباحثة المنهج الوصفي / التحليلي، وأعدت استبانتين: الأولى لمدرسـي المـادة وتكونـت من (88) فقـرة، والثانية للطالبـات، وتكونت مـن (88) فقرة، وقد توصلت الدراسة إلى أن عـدم مواءمـة البيئـة الصفيـة، وأن قلة التعاطي مع الأجهـزة المخبرية والوسائـل التعليمية من أهم الصعوبات، وأن مستوى الرضا عن المحتوى كان ضعيفاً.

بينمـا دراسـة Tsai (2006) فقد هدفـت إلى فحص صعوبـات تعليم مادة العلوم علـى مجموعة من المدرسين التايوانيـين قبـل وأثنـاء الخدمة، وشملـت هذه الدراسة مقـررات مادتين للعلوم، إحداهمـا تم تطبيقها على مجموعـة (36) مدرسـاً يعملون في التدريـس، وثانيهما تم تطبيقها على مجموعـة (32) مدرسا لم يعملوا في التدريـس، واستخدمـت الدراسـة الأدوات: استبانـة للمدرسين والاستجابـات المكتوبة للأسئلـة والمقابلات، وأثبتـت أن مجموعتـي المدرسين إلى حد ما اعتـبروا أن نظرية المواد أهم الصعوبـات؛ وفسروا وجهة نظرهم عـن العلوم بأنهـا لا تلبي احتياجاتهم، كما بينـت الدراسة أن التعليمات والتصـورات والنظريات الاختيارية أكـثر فائـدة من التعليمات المباشرة في تغيير وجهة نظر المعلمين عـن العلوم، وأنه لا توجد فروق بين تصورات الذكور والإناث حول الصعوبات.


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.4

## التعقيب على الدراسات السابقة:

**من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة، اتضح أن هناك بعض الدراسات قد اتفقت جزيئاً من حيث الهدف مع الدراسة الحالية، وذلك بالتعرّف إلى مستوى الرضا أو الاتجاه نحو دراسة مساقات معينة، مثل دراسة شلش (2017)، ودراسة Sander و2016) Morrison)، لكنها اختلفت معها في نوع المساق، كما وجدت بعض الدراسات المتعلقة بالصعوبات التي تقلل من نسبة الرضا عن دراسة بعض المساقات مثل حجازي (2018)، منصور (2013)، والفرا (2010)، أو الدراسات المتعلقة بالصعوبات التي تواجه عملية تدريس العلوم مثل دراسة 2006) Tasi)، ودراسة 2015) .Vasconcelos et al).**

**أما من حيث العينة (طلبة الجامعات) فقد اتفقت الدراسة مع دراسة حجازي (2018)، والفرا (2010) وعبد الله (2009) في حين اختلفت مع دراسة 2006) Tsai) ودراسة 2015) .Vasconcelos et al) التي اعتمدت المعلمين كعينة. ومن حيث الأداة (الاستبانة) فقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة حجازي (2018)، ودراسة Sander و2016) Morrison)، وشلش (2017)، ومنصور (2013) ودراسة عبد الله (2009)، لكنها اختلفت مع دراسة الزعبي وبني خلف (2016) التي اعتمدت على المقابلات الشخصية كأداة. كما اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في إتباع المنهج الوصفي/ التحليلي واختلفت مع دراسة شلش (2017)، ومنصور (2013) في طبيعة المساق، حيث إنها كانت لمساقات رياضية وليست علمية.**

**ولعل ما يميز الدراسة الحالية عن سابقاتها أنها تبحث في مستوى رضا الدارسين عن مساق (تغذية الإنسان)، حيث استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تأصيل المشكلة وتطوير الأداة وتفسير النتائج وتبريريها.**

## منهجية الدراسة وإجراءاتها:

**يتناول هذا الجزء وصفاً مفصلاً للإجراءات التي اتبعها الباحث في تنفيذ الدراسة، ومن ذلك تعريف منهج الدراسة، ووصف لمجتمعها، وتحديد عينتها، وإعداد الأداة (الاستبانة)، والتأكد من صدقها وثباتها، وبيان الإجراءات، والأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة النتائج.**

**منهج الدراسة:**

**اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، لملاءمته لموضوع وأهداف الدراسة، حيث يدرس هذا النوع ظاهرة أو حدثاً أو قضية موجودة حالياً، يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة البحث دون تدخل فيها.**

**مجتمع الدراسة:**

**يتكون المجتمع من جميع الطلبة المسجلين لمقرر (تغذية الإنسان) في برنامج التعليم الأساسي بجامعة القدس المفتوحة في جميع مناطق قطاع غزة التعليمية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي2017 - 2018، البالغ عددهم (300) طالب وطالبة.**

**عينة الدراسة:**

**قام الباحث باختيار عينة عشوائية استطلاعية قوامها (30) من الطلبة المسجلين لمساق (تغذية الإنسان) بهدف التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة المتمثلة في الاستبانة، في حين تم اختيار جميع الطلبة المسجلين للمساق في منطقة غزة التعليمية كعينة، تم اختيارهم بطريقة المسح الشامل وعددهم (70) طالباً وطالبة، وبعد تطبيق الأداة تم استرداد (64) استبانة قابلة للتحليل بحسب البيانات الشخصية كما هو مبين في جدول (1).**


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.4

جدول (1): توزيع عينة الدراسة بحسب البيانات الشخصية (ن =64)

| م | المتغير | الفئة | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|---|
| 1 | الجنس | ذكر | 11 | %17.2 |
| | | أنثى | 53 | %82.8 |
| 2 | المستوى | الثالث | 33 | %51.6 |
| | | الرابع | 31 | %48.4 |
| 3 | فرع الثانوية العامة | علمي | 10 | %15.6 |
| | | أدبي | 52 | %81.3 |
| | | غير ذلك | 2 | %3.1 |
| | المجموع | | 64 | %100.0 |

**يتضح من الجدول (1) أن الإناث مثلت الغالبية العظمى من العينة بما نسبته (82.8 %)، فيما بلغت نسبة الذكور (17.2 %)، حوالي نصف العينة (51.6 %) من طلبة المستوى الثالث، وما نسبته (48.4 %) من طلبة المستوى الرابع. أكثر من 80 % من عينة الدراسة من طلبة الفرع الأدبي في الثانوية العامة، فيما بلغت نسبة طلبة الفرع العلمي 15.6 %، وبلغت نسبة طلبة الفروع الأخرى 3.1 %.**

**أداة الدراسة:**

**بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة، مثل دراسة الفرا (2010)، وشلش (2017)، واستطلاع رأي عينة من المتخصصين عن طريق المقابلات الشخصية ذات الطابع غير الرسمي قام الباحث بتصميم استبانة شملت في صورتها الأولية (40)، و(38) فقرة في صورتها النهائية موزعة على ثلاثة مجالات: (الرغبة في دراسة المساق، الرضا عن المحتوى، الرضا عن أسلوب تدريس المساق)، وصنفت المتغيرات الديموغرافية لتشمل الجنس (ذكر، أنثى)، والمستوى (الثالث، الرابع)، فرع الثانوية العامة (علمي، أدبي، غير ذلك). والجدول (2) يوضح توزيع المجالات في الاستبانة.**

جدول (2): توزيع الفقرات على مجالات الاستبانة

| م | المجال | عدد الفقرات |
|---|---|---|
| 1 | الرغبة في دراسة المقرر | 16 |
| 2 | الرضا عن المحتوى | 12 |
| 3 | الرضا عن أسلوب تدريس المقرر | 10 |
| | المجموع | 38 |

**ولزيادة كفاءة الاستبانة تم صياغة الفقرات ذات الأرقام (5، 10، 12، 14، 15) من المجال الأول والفقرات ذات الأرقام (1، 2، 3، 5، 6، 8، 9، 10، 11، 12) من المجال الثاني، والفقرات ذات الأرقام (4، 10) من المجال الثالث لتكون سلبية، وسيتم عكس أوزانها عند احتساب أوزان المجالات.**

**ولقياس درجة استجابة الطلبة على فقرات الاستبانة، استخدم الباحث مقياس ليكرت (Likert Scale) الخماسي، المكون من خمس رتب تتدرج تنازلياً في تقييم درجة الرضا، كما هو موضح في الجدول (3).**


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.4

جدول (3): الأوزان الرقمية لدرجات الرضا في مقياس ليكرت الخماسي

| درجة الرضا | كبيرة جداً | كبيرة | إلى حد ما | ضعيفة | ضعيفة جداً |
|---|---|---|---|---|---|
| الوزن | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

**وبالتالي تتراوح الدرجة على المقياس بين (38–190 درجة)، وفي هذه الدراسة اعتمد الوسط الحسابي للمقياس بالقسمة على عدد فقرات الاستبانة البالغة (38) فقرة لتصبح الدرجة على المقياس بين (5-1 درجة)، بحيث تشير الدرجة المنخفضة إلى تدني درجة تقدير التوجه الوارد في البند، بينما تدل الدرجات المرتفعة على ارتفاع درجة التقدير لهذا التوجه، وتحدد درجة التقدير من خلال مدى تدريج ليكرت الخماسي هو (5 - 1=4)، وطول الفترة (0.8) بوزن نسبي (16 %)، كما في الجدول (4).**

جدول (4): درجات التقدير لفقرات مجالات أداة الدراسة

| طول الخلية | الوزن النسبي المقابل له | درجة التوافر |
|---|---|---|
| 1– أقل من 1.80 | 20 % -أقل من 36 % | قليلة جداً |
| 1.80– أقل من2.60 | 36 % - أقل من 52% | قليلة |
| 2.60 - أقل من3.40 | 52 % - أقل من 68 % | متوسطة |
| 3.40 - أقل من 4.20 | 68 % - أقل من 84 % | كبيرة |
| 4.20 - 5.0 | 84 % - 100 % | كبيرة جداً |

**صدق الاستبانة:**

**أ. الصدق الظاهري (صدق المحكمين): قام الباحث بعرض الاستبانة بشكلها المبدئي، مرفقاً فيها عنوان ومنهج وأهداف ومحددات وتساؤلات الدراسة، على (7) محكمين، للوقوف على مدى صلاحية الاستبانة، للتعرّف إلى مستوى الرضا عن دراسة مقرر (تغذية الإنسان) من ناحية صحة بنائها، وصياغة وتوزيع فقراتها، وانسجام اتجاهاتها، بالإضافة إلى كفاية خياراتها. وقد استجاب الباحث للتعديلات التي اتفق عليها أغلب المحكمين، وتمثلت أهم التعديلات التي أجراها الباحث في (حذف فقرتين، وإعادة ترتيب بعض الفقرات، ونقلها إلى مجالات أخرى)، إلى أن استقرت في صورتها النهائية في (38) فقرة.**

**ب. صدق الاتساق الداخلي: تم حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال إيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient) لكل فقرة من فقرات المجالات الثلاثة مع المتوسط الحسابي للمجال الذي تنتمي إليه الفقرة، وذلك بعد تطبيقها على العينة الاستطلاعية، وجدول (5) يوضح ذلك.**


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.4

جدول(5): معاملات ارتباط درجة كل فقرة في الاستبانة (ن =30)

| م | المجال | معامل الارتباط | القيمة الاحتمالية | م | المجال | معامل الارتباط | القيمة الاحتمالية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | الرغبة في دراسة المقرر | 0.711** | 0.00 | 4 | الرضا عن المحتوى | 0.721** | 0.00 |
| 2 | | 0.772** | 0.00 | 5 | | 0.647** | 0.00 |
| 3 | | 0.756** | 0.00 | 6 | | 0.751** | 0.00 |
| 4 | | 0.648** | 0.03 | 7 | | 0.648** | 0.00 |
| 5 | | 0.536** | 0.00 | 8 | | 0.536** | 0.00 |
| 6 | | 0.432* | 0.02 | 9 | | 0.420* | 0.02 |
| 7 | | 0.725** | 0.00 | 10 | | 0.644** | 0.00 |
| 8 | | 0.458* | 0.01 | 11 | | 0.668** | 0.00 |
| 9 | | 0.562** | 0.00 | 12 | | 0.508** | 0.00 |
| 10 | | 0.588** | 0.00 | 1 | الرضا عن أسلوب تدريس المقرر | 0.502** | 0.01 |
| 11 | | 0.657** | 0.00 | 2 | | 0.467** | 0.01 |
| 12 | | 0.587** | 0.00 | 3 | | 0.534** | 0.00 |
| 13 | | 0.776** | 0.00 | 4 | | 0.718** | 0.00 |
| 14 | | 0.786** | 0.00 | 5 | | 0.419* | 0.02 |
| 15 | | 0.797** | 0.00 | 6 | | 0.577** | 0.00 |
| 16 | | 0.534** | 0.00 | 7 | | 0.432* | 0.02 |
| 1 | الرضا عن المحتوى | 0.718** | 0.00 | 8 | | 0.725** | 0.00 |
| 2 | | 0.644** | 0.00 | 9 | | 0.756** | 0.00 |
| 3 | | 0.668** | 0.00 | 10 | | 0.648** | 0.03 |

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05).

** الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01 ).

**ج. الصدق البنائي: تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مجال والدرجة الكلية لاستبانة الرضا باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وجدول (6) يوضح أن هناك ارتباطاً دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين المجالات الثلاثة والدرجة الكلية لاستبانة الرضا.**

جدول (6): معاملات الارتباط بين المجالات والدرجة الكلية للاستبانة (ن =30)

| المجال | عدد الفقرات | معاملات لارتباط | القيمة الاحتمالية |
|---|---|---|---|
| الرغبة في دراسة المقرر | 16 | 0.919** | 0.000 |
| الرضا عن المحتوى | 12 | 0.870** | 0.000 |
| الرضا عن أسلوب تدريس المقرر | 10 | 0.544** | 0.000 |

** الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.4

**ثبات الاستبانة:**

**استخدم الباحث طريقتين لقياس ثبات أداة الدراسة، وهما اختبار كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وطريقة التجزئة النصفية (Split-Half).**

**معامل كرونباخ ألفا:**

**يعرض الجدول (7) قيم معامل كرونباخ ألفا لكل مجال من مجالات استبانة الرضا وكذلك الاستبانة ككل، ويتضح منه أن جميع قيم معاملات كرونباخ ألفا أكبر من 0.7، الأمر الذي يؤكد ثبات الاتساق الداخلي لاستبانة الرضا.**

جدول (7): معامل الثبات كرونباخ ألفا لمجالات استبانة الرضا (ن = 30)

| المجال | عدد الفقرات | معامل كرونباخ ألفا |
|---|---|---|
| الرغبة في دراسة المقرر | 16 | 0.796 |
| الرضا عن المحتوى | 12 | 0.845 |
| الرضا عن أسلوب تدريس المقرر | 10 | 0.732 |
| **الاستبانة ككل** | 38 | 0.847 |

**طريقة التجزئة النصفية: تعتمد طريقة التجزئة النصفية على تجزئة فقرات الاستبانة إلى جزأين (الفقرات ذات الأرقام الفردية، والفقرات ذات الأرقام الزوجية)، ومن ثم حساب معامل الارتباط بينهما، وتم تصحيح معامل الارتباط باستخدام معامل سبيرمان (Spearman's Coefficient)، حيث إن جميع المجالات ذات عدد فقرات زوجي. والجدول (8) يوضح ذلك.**

جدول (8): معامل الثبات (التجزئة النصفية) لمجالات استبانة الرضا (ن = 30)

| المتغير | عدد الفقرات | معامل الارتباط قبل التعديل | معامل الارتباط المعدل |
|---|---|---|---|
| الرغبة في دراسة المقرر | 16 | 0.734* | 0.847* |
| الرضا عن المحتوى | 12 | 0.859* | 0.924* |
| الرضا عن أسلوب تدريس المقرر | 10 | 0.622* | 0.767* |
| استبانة الرضا | 38 | 0.792* | 0.884* |

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05).

## عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

**السؤال الأول، وينص على: ما درجة تقدير عينة من طلبة برنامج التعليم الأساسي بجامعة القدس المفتوحة لمستوى الرضا عن دراسة مقرر (تغذية الإنسان)؟**

**وللإجابة عن هذا التساؤل قام الباحث بإيجاد المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النسبي والترتيب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل مجال من المجالات الثلاثة، كما هو موضح في الجدول (9).**


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.4

جدول (9): الإحصاءات الوصفية لمجالات الاستبانة (ن =64)

| م | المتغير | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | درجة التوافر للرضا | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | الرغبة في دراسة المقرر | 2.58 | 0.47 | 51.53 | متوسطة | 2 |
| 2 | الرضا عن المحتوى | 2.24 | 0.57 | 44.71 | ضعيفة | 3 |
| 3 | الرضا عن أسلوب تدريس المقرر | 3.35 | 0.47 | 66.97 | متوسطة | 1 |
| | استبانة الرضا ككل | 2.67 | 0.39 | 53.44 | متوسطة | - |

**ويتضح من الجدول (9) أن درجة التقدير الكلية لأفراد العينة لمستوى الرضا عن دراسة مساق (تغذية الإنسان) كانت متوسطة، عند وزن نسبي (53.44 %)، وهذا يدل على تدني مستوى الشعور بالرضا تجاه هذا المقرر. وهذا يتفق مع ما جاءت به دراسة حجازي (2018)، والفرا (2010)، ويختلف مع دراسة كل من منصور (2013)، ودراسة شلش (2017) فقد جاء فيهما مستوى الرضا العام ضعيفاً.**

**وقد جاء مجال (الرضا عن أسلوب التدريس) في الرتبة الأولى، بوزن نسبي (66.97 %)، وبدرجة رضا متوسطة، تلاه مجال الرغبة في دراسة المقرر في الرتبة الثانية بوزن نسبي (51.53 %) وبدرجة رضا متوسطة، يليهما مجال الرضا عن المحتوى في الرتبة الثالثة بوزن نسبي (44.71 %) وبدرجة رضا ضعيفة.**

**وقد يعزى السبب في أن جاء مجال (الرضا عن أسلوب التدريس) في المرتبة الأولى إلى قناعة أفراد العينة بكفاءة أعضاء هيئة التدريس، وقدرتهم على التنويع في أساليب التدريس، وجهودهم في تبسيط المحتوى، وكذلك توافر الإمكانات التقنية والوسائل التعليمية المساعدة التي تسهل التعليم في الجامعة التي تسعى للجودة في جميع المجالات، وهذا ما يتفق مع ما جاءت به دراسة الزعبي وبني خلف (2016).**

**وقد يعزى السبب في أن جاء مجال (الرضا عن المحتوى) في الرتبة الثالثة إلى كبر حجم هذا المحتوى، حيث يشمل على (8) وحدات تتداخل فيها المعارف العلمية والمعادلات الكيميائية في الوقت الذي فيه معظم الدارسين من خريجي الثانوية العامة ( الفرع الأدبي)، والذين لم يعهدوا مثل هذه المعرفة التراكمية، وتتفق هذه النتيجة مع ما جاءت به دراسة شلش (2017)، ودراسة عبد الله (2009).**

**المجال الأول: الرغبة في دراسة المقرر:**

**للتعرّف إلى مستوى الرضا عن الرغبة في دراسة المقرر، قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النسبي والترتيب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة في المجال.**

جدول (10): الإحصاءات الوصفية لفقرات مجال الرغبة في دراسة المقرر (ن =64)

| م | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | درجة التوافر | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | تنسجم قدراتي مع ما يقدم لي من معلومات في المقرر. | 2.48 | 1.18 | 49.69 | ضعيفة | 13 |
| 2 | أشجع زملائي على تسجيل المقرر لشعوري بالمتعة في دراسته. | 2.03 | 1.05 | 40.63 | ضعيفة | 16 |
| 3 | يمنحني المقرر فرصة التزود بالمعارف والمهارات المهنية اللازمة لي كمعلم. | 2.84 | 1.14 | 56.88 | متوسطة | 8 |
| 4 | أرى أن محتوى المقرر يحقق الأهداف الموضوعة للمساق. | 2.69 | 0.99 | 53.75 | متوسطة | 9 |


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.4

جدول (10): يتبع

| م | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | درجة التوافر | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 5 | أشعر بالضيق عندما أكلف بالواجبات والأنشطة المرتبطة بالمقرر. | 3.20 | 1.03 | 64.06 | متوسطة | 5 |
| 6 | تركز موضوعات المقرر على الممارسات العملية في مجال التخصص. | 2.23 | 1.07 | 44.69 | ضعيفة | 14 |
| 7 | أشعر بضرورة البحث عن معلومات إضافية لأستوعب ما هو موجود في الكتاب. | 2.67 | 1.36 | 53.44 | متوسطة | 10 |
| 8 | يدفعني محتوى المقرر إلى الرجوع إلى مراجع أخرى للاستفادة منها. | 2.64 | 1.10 | 52.81 | متوسطة | 11 |
| 9 | أرغب بدراسة المقرر لمعرفتي السابقة بطبيعة موضوعاته. | 2.13 | 1.09 | 42.50 | ضعيفة | 15 |
| 10 | أرى أن هناك ضعفا في قناعة المشرف الأكاديمي بجدوى تدريس المقرر. | 3.03 | 1.47 | 60.63 | متوسطة | 6 |
| 11 | لا أجد ضرورة لدراسة هذا المقرر في تخصص (تعليم أساسي). | 4.44 | 0.99 | 88.75 | كبيرة جداً | 2 |
| 12 | أواجه صعوبة في فهم المصطلحات العلمية والتراكيب الكيميائية بشكل عام. | 4.48 | 0.78 | 89.69 | كبيرة جداً | 1 |
| 13 | تنمي لدي موضوعات الكتاب القدرة على التعلم الذاتي. | 2.61 | 1.11 | 52.19 | ضعيفة | 12 |
| 14 | أشعر أن المساق لا يتفق مع استعداداتي وميولي. | 3.84 | 1.24 | 76.88 | كبيرة | 4 |
| 15 | أشعر بالفجوة الكبيرة بين المقرر وخلفيتي المعرفية السابقة. | 3.89 | 1.11 | 77.81 | كبيرة | 3 |
| 16 | أرى أن وحدات المقرر ضرورية على مستوى الثقافة العامة. | 2.94 | 1.10 | 58.75 | متوسطة | 7 |

**ويتضح من الجدول (10) أن درجات تقدير أفراد العينة حول مجال (الرغبة في دراسة المساق) تراوحت بين كبيرة جدا وضعيفة، وبأوزان نسبية تراوحت بين (89.69 - 40.63 %)، حيث كانت أعلى الفقرات الفقرة (12) "أواجه صعوبة في فهم المصطلحات العلمية والتراكيب الكيميائية بشكل عام" التي جاءت في الرتبة الأولى بوزن نسبي (89.69 %)، تلاها الفقرة (11) "لا أجد ضرورة لدراسة هذا المقرر في تخصص (تعليم أساسي)" في الرتبة الثانية بوزن نسبي (88.75 %).**

**وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن أفراد العينة يفتقرون للعديد من المعلومات السابقة ذات العلاقة بالمقرر، والتي تعد خبرات سابقة تفسر فهم المصطلحات العلمية، إضافة إلى قناعة أفراد العينة بأنه لو كان من اللازم دراسة مثل هذه المساقات فلا تكون بهذه الصورة، وهو ما يدل على ضعف الاتجاه نحو تعلم العلوم، وهذا ما يتفق مع ما جاءت به دراسة. Vasconcels et al (2015)، ودراسة الفرا (2010).**

**وكانت أدنى الفقرات الفقرة (9) "أرغب بدراسة المساق لمعرفتي السابقة بطبيعة موضوعاته" في الرتبة قبل الأخيرة وبوزن نسبي (42.5%)، والفقرة (2) "أشجع زملائي على تسجيل المساق لشعوري بالمتعة في دراسته" في الرتبة الأخيرة بوزن نسبي (40.63 %) في الرتبة الأخيرة.**

**وهي نتائج تؤكد الاستجابات ودرجات التقدير على أعلى الفقرات، وهي تدل على ضعف الرغبة في دراسة المقرر، وقد يعزى السبب في ذلك إلى ضعف صلة المعرفة بالتطبيق العملي في المدارس أو بعدها عنها، أو للنظرة السلبية المتوارثة حول صعوبة المقرر، ويتفق هذا مع ما جاءت به دراسة منصور (2013)، وعبد الله**


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.4

(2009)، والزعبي وبني خلف (2016)، وتختلف مع دراسة Sanders وMorrison-Shetlar (2001) التي كان فيها مستوى رضا الطلبة عن آثار المقرر في مهاراتهم بدرجة كبيرة.

**المجال الثاني: الرضا عن المحتوى:**

**للتعرّف إلى مستوى الرضا عن محتوى المقرر، قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النسبي والترتيب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة في المجال.**

جدول (11): الإحصاءات الوصفية لفقرات مجال الرضا عن المحتوى (ن =64)

| م | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | درجة التوافر | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | حجم المادة الدراسية المقررة كبير. | 4.72 | 0.68 | 94.38 | كبيرة جدا | 1 |
| 2 | لغة التواصل في المادة العلمية صعبة (المصطلحات، الرموز، ..). | 4.48 | 0.93 | 89.69 | كبيرة جدا | 3 |
| 3 | المفاهيم العلمية التي يتضمنها المقرر فوق مستوى إدراكي. | 4.14 | 0.92 | 82.81 | كبيرة | 4 |
| 4 | أشارك بفاعلية في أنشطة المقرر التعليمية. | 2.48 | 1.14 | 49.69 | ضعيفة | 12 |
| 5 | أقوم غالباً بمناقشة المشرف أكثر من مرة حول ما يقدم من معلومات خاصة بالمقرر. | 3.47 | 1.14 | 69.38 | كبيرة | 8 |
| 6 | الرسوم التوضيحية الواردة في الكتاب المقرر غير واضحة. | 3.86 | 1.11 | 77.19 | كبيرة | 6 |
| 7 | تتميز وحدات المقرر بالتنوع في محتواها ومقاييسها. | 3.03 | 1.31 | 60.63 | متوسطة | 9 |
| 8 | أشعر بتداخل المعلومات مع بعضها البعض. | 4.61 | 0.77 | 92.19 | كبيرة جدا | 2 |
| 9 | وحدات المقرر لا تناسب عدد الساعات المعتمدة لها. | 4.06 | 1.08 | 81.25 | كبيرة | 5 |
| 10 | محتوى المقرر غير منظم منطقياً وسيكولوجياً. | 2.69 | 1.28 | 53.75 | متوسطة | 11 |
| 11 | التطبيقات العملية في الكتاب غير كافية. | 2.88 | 1.32 | 57.50 | متوسطة | 10 |
| 12 | أهداف المقرر من حيث حجم الاستفادة وبقاء أثرها غامضة. | 3.78 | 1.19 | 75.63 | كبيرة | 7 |

**ويتضح من الجدول (11) أن درجات تقدير أفراد العينة حول مجال (الرضا عن المحتوى) تراوحت بين كبيرة جدا وضعيفة، وبأوزان نسبية تراوحت بين (94.38 - 49.69 %)، حيث كانت أعلى الفقرات الفقرة (1) "حجم المادة الدراسية المقررة كبير" في الرتبة الأولى، وبوزن نسبي (94.38 %)، وتلتها الفقرة (8) "أشعر بتداخل المعلومات مع بعضها البعض" في الرتبة الثانية، وبوزن نسبي (92.16 %).**

**ولعل التقدير للفقرة (8) يتوافق مع التقدير للفقرة (1)، فحجم المادة الكبير سيولد تداخلاً في المعلومات، وقد يعزى السبب في ذلك إلى ضعف الحصيلة المعرفية المرتبطة بالمساق لدى أفراد العينة خلال السنوات الدراسية السابقة، وكذلك سياق بعض التشوهات المعرفية لديهم حول أن نتيجة الاختبار هي معيار التقييم.**

**بينما جاءت أدنى الفقرات، الفقرة (10) "محتوى المقرر غير منظم منطقياً وسيكولوجياً" في الرتبة قبل الأخيرة، وبوزن نسبي (53.75 %)، أما الفقرة (4) "أشارك بفاعلية في أنشطة المساق التعليمية" فقد جاءت في الرتبة الأخيرة، وبوزن نسبي (49.69 %). ولعل التقدير للفقرة (10) يدل على قناعة أفراد العينة بمنطق وتسلسل المحتوى سيكولوجياً، وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن كل مقررات جامعة القدس المفتوحة هي مقررات موحدة.**


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.4

ويتضح أن هناك عزوفا من قبل الطلبة على المشاركة في أنشطة المساق، وقد يعزى السبب في ذلك إلى قصر المدة الزمنية للفصل الدراسي، وإلى نظام التعليم المفتوح، حيث إن كل هذا الكم من المعلومات يحتاج إلى تعليم نظامي، وهذا ما يتفق مع ما جاءت به دراسة الزعبي وبني خلف (2016)، ويختلف مع دراسة Sanders و Morrison-Shetlar (2001)، ودراسة Tsai (2006).

المجال الثالث: أسلوب تدريس المقرر:

للتعرّف إلى مستوى الرضا عن محتوى المقرر، قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النسبي والترتيب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة في المجال.

جدول (12): الإحصاءات الوصفية لفقرات مجال الرضا عن أسلوب تدريس المقرر (ن =64)

| م | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | درجة التوافر | الرتبة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | لدى المشرف إمكانيات عالية في تدريس المقرر. | 4.47 | 0.71 | 89.38 | كبيرة جدا | 2 |
| 2 | طريقة التدريس المعتمدة تعمل على تطوير أدائي وتزيد من خبرتي العملية. | 3.48 | 1.15 | 69.69 | كبيرة | 6 |
| 3 | يتقبل المشرف المراجعة في ورقة الامتحان بعد تصحيحها. | 4.50 | 0.67 | 90.00 | كبيرة جدا | 1 |
| 4 | طريقة التدريس المعتمدة تضعف دوافعي نحو الدراسة. | 2.91 | 1.05 | 58.13 | متوسطة | 8 |
| 5 | ينوع المشرفون في مستويات أسئلة الاختيارات لتشمل معظم الوحدات المقررة. | 3.53 | 0.96 | 70.63 | كبيرة | 5 |
| 6 | تساعدني طريقة التدريس على استعمال الوسائط الالكترونية والانترنت. | 2.41 | 1.06 | 48.13 | ضعيفة | 10 |
| 7 | تشجعني طريقة التدريس على حب الاستكشاف للمعلومات والبحث. | 2.55 | 1.08 | 50.94 | ضعيفة | 9 |
| 8 | يتم استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في التدريب. | 3.14 | 1.17 | 62.81 | متوسطة | 7 |
| 9 | يشجعني المشرف على النقد والتعبير عن الرأي فيما يخص محتويات كل وحدة على حدة. | 4.19 | 0.99 | 83.75 | كبيرة | 3 |
| 10 | طريقة التدريس تجعلني أعتمد فقط على ما أتلقاه من المشرف فقط. | 3.88 | 1.20 | 77.50 | كبيرة | 4 |

ويتضح من الجدول (12) أن درجات تقدير أفراد العينة حول مجال (أسلوب تدريس المساق) تراوحت بين كبيرة جدا وضعيفة، وبأوزان نسبية تراوحت بين (90.00 - 48.13 %)، حيث جاءت الفقرة (3) "يتقبل المشرف المراجعة في ورقة الامتحان بعد تصحيحها" في الرتبة الأولى، وبوزن نسبي (90.00 %)، تلتها الفقرة (1) "لدى المشرف إمكانيات عالية في تدريس المساق" في الرتبة الثانية، بوزن نسبي (89.38 %)، وقد يعزى السبب في ذلك إلى كفاءة أعضاء هيئة التدريس وتمتعهم بالحس الإنساني في التعامل مع الطلبة وإلى توجيهات إدارة الجامعة بضرورة التعامل الإيجابي مع الطلبة بما يحقق الميزة التنافسية للجامعة، ويحقق سمعة سوقية بين نظائرها في ظل تعدد مؤسسات التعليم العالي، وتراجع الوضع الاقتصادي العام.

وجاءت أدنى الفقرات، الفقرة (7) "تشجعني طريقة التدريس على حب الاستكشاف للمعلومات والبحث" في الرتبة قبل الأخيرة وبوزن نسبي (50.94 %)، والفقرة (6) "تساعدني طريقة التدريس على استعمال الوسائط الالكترونية والانترنت" في الرتبة الأخيرة، وبوزن نسبي (48.13 %).


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.4

وقد يعزى السبب في ذلك إلى قناعة أفراد العينة بشمولية المحتوى وكثرة المعلومات ذات العلاقة، واكتفائهم بما جاء فيه دون الحاجة إلى البحث أو الاستكشاف، وكذلك ضعف مستوى الرضا عن هذا المحتوى، إضافة إلى غلبة الشق النظري على التطبيقات العملية للمحتوى، وهو ما يتفق مع ما جاءت به دراسة منصور (2013) ودراسة Tsai (2006).

إجابة السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى الرضا عن دراسة المقرر المذكور تعزى إلى المتغيرات: (الجنس، المستوى الدراسي، فرع الثانوية العامة)؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم التحقق من الفرضيات التالية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى الرضا عن دراسة المقرر المذكور تعزى إلى متغير الجنس (ذكر – أنثى).

ونظراً لاعتدالية توزيع قيم متوسطات مجالات الاستبانة، والاستبانة ككل، ويوضح جدول (13) نتائج اختبارات للفرق بين المتوسطات بحسب الجنس.

جدول (13): نتائج اختبار ( ت ) للفرق بين المتوسطات بحسب الجنس (ن = 64)

| المجالات | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الفرق بين المتوسطين | قيمة ت | القيمة الاحتمالية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الرغبة في دراسة المقرر | ذكر | 2.65 | 0.43 | 0.093 | 15.860 | 0.530 |
| | أنثى | 2.56 | 0.48 | | | |
| الرضا عن المحتوى | ذكر | 1.99 | 0.64 | -0.294 | 13.189 | 0.180 |
| | أنثى | 2.29 | 0.55 | | | |
| الرضا عن أسلوب التدريس | ذكر | 3.37 | 0.51 | 0.029 | 13.606 | 0.864 |
| | أنثى | 3.34 | 0.46 | | | |
| استبانة الرضا ككل | ذكر | 2.63 | 0.39 | -0.046 | 14.586 | 0.728 |
| | أنثى | 2.68 | 0.40 | | | |

ويوضح جدول (13) نتائج اختبار "ت" والتي تظهر أن قيمة (ت) الجدولية في جميع المجالات المحسوبة أقل من قيمة (ت) الجدولية، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، أي أن متوسط تقديرات درجة الرضا للذكور لا تختلف عن متوسط تقديرات درجة الرضا للإناث، وقد يعزى السبب في ذلك إلى وحدة طريقة التدريس والمحتوى الذي يقدم للجنسين، إضافة إلى ضعف المعرفة التراكمية لدى الجنسين حول المفاهيم العلمية، وهو ما جاءت به دراسة حجازي (2018)، ويختلف مع دراسة كل من شلش (2017)، ودراسة الزعبي وبني خلف (2016)، ودراسة Sanders وMorrison-Shetlar(2001) التي كانت الفروق فيها لصالح الإناث.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى الرضا عن دراسة المساق المذكور تعزى إلى متغير المستوى (الثالث- الرابع).

نظراً لاعتدالية توزيع قيم متوسطات مجالات الاستبانة، وكذلك الاستبانة ككل، يوضح جدول (14) نتائج اختبار( ت) للفرق بين المتوسطات بحسب المستوى:


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.4

جدول (14): نتائج اختبار( ت ) للفرق بين متوسطين بحسب المستوى،(ن = 64)

| المجالات | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الفرق بين المتوسطين | قيمة ت | القيمة الاحتمالية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الرغبة في دراسة المقرر | الثالث | 2.67 | 0.53 | 0.188 | 1.611 | 0.112 |
| | الرابع | 2.48 | 0.38 | | | |
| الرضا عن المحتوى | الثالث | 2.44 | 0.56 | 0.426 | 3.203* | 0.002 |
| | الرابع | 2.02 | 0.50 | | | |
| الرضا عن أسلوب التدريس والتقويم | الثالث | 3.33 | 0.48 | -0.031 | -0.264 | 0.793 |
| | الرابع | 3.36 | 0.47 | | | |
| الدرجة الكلية | الثالث | 2.77 | 0.43 | 0.205 | 2.149* | 0.036 |
| | الرابع | 2.57 | 0.32 | | | |

*الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05).

**يوضح جدول (14) نتائج اختبار( ت) للفرق بين متوسطين بحسب المستوى، وتظهر النتائج أن متوسط تقديرات درجة الرضا لدى طلبة المستوى الثالث لا تختلف عن متوسط تقديرات درجة الرضا لدى طلبة المستوى الرابع بشكل دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مجال (الرغبة في دراسة المساق) و(الرضا عن أسلوب التدريس والتقويم)، إلا أن متوسط تقديرات درجة الرضا لدى طلبة المستوى الثالث تزيد عن متوسط تقديرات درجة الرضا لدى طلبة المستوى الرابع بشكل دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على الدرجة الكلية، ولصالح طلبة المستوى الثالث.**

**وقد يعزى السبب في وجود الفروق لصالح المستوى (الثالث) في الدرجة الكلية وفي مجال (الرضا عن المحتوى)، إلى أن طلبة المستوى الثالث لديهم رغبة في تحسين معدلهم التراكمي، وبالتالي يبذلون جهوداً أكبر من طلبة المستوى الرابع، وفي الوقت الذي يجدون فيه فرصة أكبر للتعاطي مع المعلومات، وهو ما يختلف مع ما جاءت به دراسة حجازي (2018) التي لم تجد فروقاً تعزى لمتغير المستوى ويتفق مع دراسة منصور (2013).**

**الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى الرضا عن دراسة المساق المذكور تعزى إلى متغير فرع الثانوية العامة (علمي، أدبي، أخرى).**

**ولمعرفة ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطات مجالات استبانة الرضا عن دراسة مساق (تغذية الإنسان) بحسب فرع الثانوية العامة (علمي، أدبي، غيرذلك)، استخدم الباحث الاختبار المعلمي تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA.**


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.4

جدول (15): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفرق بين متوسط درجات استجابة أفراد العينة بحسب فرع الثانوية العامة (ن =64)

| المجالات | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ف | القيمة الاحتمالية |
|---|---|---|---|---|---|
| الرغبة في دراسة المقرر | علمي | 2.75 | 0.51 | 0.317 | 0.730 |
| | أدبي | 2.54 | 0.47 | | |
| | أخرى | 2.66 | 0.22 | | |
| الرضا عن المحتوى | علمي | 2.44 | 0.61 | 0.823 | 0.444 |
| | أدبي | 2.2 | 0.57 | | |
| | أخرى | 2.25 | 0.12 | | |
| الرضا عن أسلوب التدريس والتقويم | علمي | 3.41 | 0.52 | 0.779 | 0.463 |
| | أدبي | 3.34 | 0.47 | | |
| | أخرى | 3.35 | 0.07 | | |
| الاستبانة ككل | علمي | 2.82 | 0.4 | 0.100 | 0.905 |
| | أدبي | 2.64 | 0.4 | | |
| | أخرى | 2.71 | 0.07 | | |

**ويوضح جدول (15) يعرض نتائج الاختبار، والتي تظهر أن متوسط استجابات طلبة الفرع الأدبي تقل عن متوسط استجابات كل من طلبة الفرع العلمي والفروع الأخرى، إلا أنها لا تختلف عن بعضها بشكل دال إحصائياً عند مستوى دلالة ( $\alpha = 0.05$ ) في أي من المجالات أو حتى الاستبانة ككل بحسب فرع الثانوية العامة، وقد يعزى السبب في ذلك إلى ضعف الرضا العام عن المقرر بغض النظر عن فرع الثانوية العامة، حيث إن كبر حجم المحتوى وتداخل المعلومات وتعدد الهياكل المفاهيمية فيها يشعر الطالب مهما كان تخصصه في الثانوية بالصعوبة، وهو ما يتفق مع ما جاءت به دراسة شلش (2017) ويختلف مع دراسة منصور (2013) التي كانت الفروق فيها لصالح (العلوم الإنسانية).**

## الاستنتاجات:

**من خلال عرض نتائج الدراسة ومناقشتها، يمكن استنتاج مجموعة من الأمور المهمة، منها:**

- **مناهج العلوم والمساقات المرتبطة في برنامج التعليم الأساسي أكبر من توقعات الطلبة، ولا تمس بشكل مباشر احتياجاتهم ومستواهم الثقافي، حيث إن أغلبهم من خريجي التعليم الثانوي ( الأدبي).**
- **اعتماد جامعة القدس المفتوحة نظام المزاوجة بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني (المدمج) في تدريس المقررات، يجعل من الصعب على الطلبة التعامل مع الكم الكبير من المحتوى.**
- **الشعور بالرضا نحو دراسة مقرر (تغذية الإنسان) يسهم في تحقيق السعادة الداخلية للطالب، ويشعره بمستوى الإنجاز، كما أنه نادراً ما يرتبط بالقياسات الموضوعية للمخرجات، وهو ما يفتقده الطلبة – إلى حد ما - حسب نتائج الدراسة.**

## التوصيات:

**في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:**

1 - **إعادة النظر في حجم المادة المقررة، ووضع آليات خاصة للطلبة ذوي الخلفيات الأدبية في (الثانوية العامة) للحد من الصعوبات التي تواجههم.**


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.4

2 - ضرورة الاستفادة من المعايير النوعية والكمية التي تم تقديمها من قبل الجمعية الوطنية لمعلمي العلوم(NSTA) في إعداد مقرر جديد يغطي الدروس التي سيعلمها الطلبة المعلمين فقط.

3 - الاعتماد في برامج إعداد معلمي العلوم على الجانب التطبيقي لطبيعة العلم أكثر من الجانب النظري.

4 - التأكيد على دور الإشراف التربوي في متابعة رضا الطلبة، ومستوى الإقبال على الفهم والبحث في المساقات العلمية.

## المراجع:

أبو شرخ، محمد (2015). *دور معلمي الصف العاشر بمحافظات غزة في تعزيز التوجهات الإيجابية لدى طلبتهم نحو القسم العلمي وسبل تفعيله* (رسالة ماجستير)، الجامعة الإسلامية، غزة.

أبو عمرة، هالة (2013). *فاعلية برنامج مقترح لتنمية الوعي ببعض القضايا البيو أخلاقية لدى طالبات العلوم بكليات التربية بالجامعة الإسلامية* (رسالة ماجستير)، الجامعة الإسلامية، غزة.

تيس، سيد (2006). *تدريس علوم الفيزياء والتكنولوجيا*، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

جامعة القدس المفتوحة (2018). *قسم المرحلة الأساسية الأولى* استرجعه من http://www.qou.edu/ar/faculties/edu/essFrstStage/index.jsp

حجازي، ناصر (2018). الصعوبات التي تواجه طلبة جامعة القدس المفتوحة في تعلم مقرر (العلوم والصحة وطرائق تدريسها)، *مجلة جامعة فلسطين للدراسات*، 7 (4)، 1 - 30.

حجو، مسعود (2015). التوافق مع الحياة الجامعية وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة، *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*، 5 (1)، 283 - 310.

دلول، إياد (2013). *مستوى فهم معلمي العلوم لطبيعة العلم والاستقصاء العلمي وفق معايير (NSTA) بغزة* (رسالة ماجستير)، الجامعة الإسلامية، غزة.

الزعبي، طارق، وبني خلف، محمود (2016). أساليب معلم العلوم في معالجة صعوبات تعلم المفاهيم العلمية لدى طلبة المرحلة الأساسية في ضوء مبادئ التدريس الاستراتيجي، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 24 (2)، 65 - 83.

زيتون، عايش (2010). *الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها*، عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

سرور، إيناس (2016). مستويات الرضا عن المناهج المدرسية وعن مدى ما تكسبه للمتعلم من مهارات حياتية في مراحل التعليم العام، *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (214)، 251 - 287.

السنباني، صالح عبدالقوي إسماعيل (2006). *أثر تدريس وحدة مطورة من مادة الأحياء متضمنة الإعجاز العلمي للقرآن والسنة في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي واتجاهاتهم نحو المادة* (رسالة ماجستير)، جامعة صنعاء، اليمن.

الشايع، فهد، وشنيان، علي (2006). مدى تحقيق معايير المحتوى – المعايير القومية للتربية الأمريكية (NSES) في محتوى كتب العلوم بالمملكة السعودية، *مجلة دراسات في مناهج وطرق التدريس*، (117)، 162 - 187.

شلش، باسم (2017). اتجاهات طلبة المرحلة الأساسية في كلية العلوم التربوية نحو تعلم مقرر الرياضيات العامة في جامعة القدس المفتوحة في ضوء بعض المتغيرات، *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*، 7 (3)، 1 - 26.

عبد الله، ميسون شاكر (2009). معوقات تدريس الفيزياء الطبية في جامعة بغداد من وجهة نظر التدريسيين والطلبة، *العلوم النفسية*، (15)، 150-100.

عمر، عاصم (2009). *برنامج مقترح في تدريس بعض القضايا البيو أخلاقية قائم على التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب شعبة العلوم البيولوجية والجيولوجية بكلية التربية بسوهاج* (رسالة دكتوراه)، جامعة سوهاج، القاهرة.


https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.41.4

عوض، عوض (2005). عزوف الطلاب عن الشعبة العلمية في التعليم الثانوي العام، دراسة ميدانية، *مجلة التربية والتعليم*، *26*، 121 - 147.

الفرا، معمر (2010). معوقات التحصيل لمقرري العلوم والصحة وطرائق تدريسها (1، 2) بجامعة القدس المفتوحة وعلاقتها باتجاهات الدارسين نحو تعلم العلوم وتعليمها، *المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد*، *2* (4)، 230 - 279.

منصور، عثمان (2013). الصعوبات التي تواجه طلبة كلية التربية في اكتساب مهارات الهندسة المستوية، *مجلة رسالة الخليج العربي*، (129)، 76-111.

Charbonneau, É., & Van Ryzin, G. G. (2012). Performance measures and parental satisfaction with New York City schools. *The American Review of Public Administration, 42*(1), 54-65.

Hurd, P. D. (2000). Science education for the 21st century. *School Science and Mathematics, 100*(6), 282-288.

McCormack, A. J. (1992). Trends and Issues in Science Curriculum. In Kraus International Publications (ed.), *Science Curriculum Resource Handbook: A Practical Guide for K-12 Science Curriculum* (pp. 16-41). Millwood, New York: Kraus International Publications.

National Science Teacher Association (NSTA) (2003). *Standards for Science Teacher Preparation*. Retrieved 5/9/2016, from https://www.nsta.org/preservice/

Sanders, D. W., & Morrison-Shetlar, A. I. (2001). Student attitudes toward web-enhanced instruction in an introductory biology course. *Journal of Research on computing in Education, 33*(3), 251-262.

Tsai, C. C. (2007). Teachers' scientific epistemological views: The coherence with instruction and students' views. *Science Education, 91*(2), 222-243.

Vasconcelos, C., Torres, J., Moutinho, S., Martins, I., & Costa, N. (2015). Uncovering Portuguese teachers' difficulties in implementing sciences curriculum. *Cogent Education, 2*(1), 1060755.