



-

2012/ 1433

:

-

:

/

/

-

2012/ 1433



:
21011620 :
.. :

2012/6/27

التوقيع.....
التوقيع.....
التوقيع.....

. 1
. 2
. 3

2012/ 1433

()
()

:

.

.....:

:

2012/6/27 :

- -

. .

.

.

.

.

.

.

(38)

(32)

(260)

2012-2011

(124)

(136)

:

(3.49)

(3.49)

Evaluating the Course of Palestine's Nature and Environment by Al- Quds University Students to and its Relationship with their attitudes toward Geography.

Prepared by: Khadija Mahmoud Ahmad El- Assa
Supervised by: Dr.Afif Hafez Zeidan

Abstract

This study aimed at revealing the degree of Evaluating the Course of "Palestine's Nature and Environment" by Al- Quds University Students to and its Relationship with their attitudes toward Geography. The researcher studied also the effect of the variables gender, major and academic level on this evaluation . for achieving the purpose of the study two instruments have been constructed: an evaluated questionnaire which consists of 38 items and an attitudes questionnaire which consists of (32) items validity and reliability of both instruments were tested.

The sample of the students consists of (260) students : (136)male and (124) female. The study revealed the following results:

The total value of evaluation of the course: Palestine's Nature and Environment was (3.49) which is a moderate degree. There were significant differences in the means of the evaluation due to gender and academic level year . No significant differences were revealed due to major. There were significant differences in the means of the attitudes due to gender and major . No significant differences were revealed in attitudes due to academic level year. A positive relationship was shown between the degree of evaluation of the course: Nature, and Environment of Palestinian and their attitudes toward geography. The results of the study were in agreement with the theoretical literature related to evaluating academic courses by the students.

On the basic of these results of the study recommends the necessity of using different methods of teaching the course.

1.1

2.1

3.1

4.1

5.1

6.1

7.1

8.1

خلفية الدراسة ومشكلاتها

1.1 المقدمة:

لعل من أصدق ما قيل عن الشباب، أنهم إذا كانوا يمثلون نصف الحاضر فهم يمثلون بالتأكيد المستقبل كله، ولذلك عننت الرسائل السماوية، منذ فجر التاريخ بهذا العنصر الفعال في الوصول إلى أهدافها وتحقيق غاياتها. وبما أن عالمنا يمر اليوم بمراحل سريعة من التطور والتقدم في المجالات الثقافية والاقتصادية والاجتماعية، ويلعب التعليم بمختلف مراحل ومستوياته، دورا بارزا في دفع عجلة هذا النمو والتقدم، وذلك لما له من أهمية بالغة في إعداد الكفاءات، والكوادر البشرية والمؤهلة وتزويدهم بالخبرات الفنية والعلمية اللازمة، لتجعلهم ذوي فاعلية عظيمة وكفاية اجتماعية سليمة. ولكي يؤدي هذا المرفق المهم دوره المطلوب في دفع عجلة التنمية واستمرارية التقدم، فإن ذلك يتطلب السعي المستمر والجهود المتواصلة لتقويمه وتحسينه وتطويره، بما يتلاءم ومتطلبات مراحل التنمية، ويتضمن هذا التحسين والتطوير جوانب عدة: كتطوير المناهج، والمقررات الدراسية، ورفع كفاءة التدريس، وتحسين الممارسات التدريسية والاعتماد على آراء الشباب.

ويعتبر التقويم سواء كان خاصاً بالمقررات الدراسية، أو المدرسين عنصراً أساسياً في تطوير وتحسين العملية التعليمية، وقد يشارك في هذا التقويم الخبراء التربويين والمدرسون والطلبة. ولا سيما في مراحل التعليم الجامعي. ويعد تقويم الطلبة سواءً للمقررات الدراسية، أو الممارسات التدريسية من الموضوعات التي تستقطب اهتمام الباحثين والمسؤولين في الجامعات، لما له من أهمية كبيرة في المساعدة على كشف جوانب الضعف، والقوة في العملية التعليمية، وإمكان تطويرها (الخریف والمطير، 1995).

إن عملية تقويم الطلبة لا تزال من أكثر القضايا جدلاً. فبينما نجد أن بعض الباحثين يعترض على عملية التقويم وينادي بعدم فعاليتها. نجد البعض الآخر يدافع عنها ويطالب باستخدامها. فقد أشارت

بعض الدراسات إلى أن دور الطالب أساسي كمصدر للمعلومات اللازمة لتقويم فعالية التدريس، وقد عودت (1988) دراسة لولسون (Wilson) أشارت إلى أن (72%) من أعضاء هيئة التدريس في عينة الدراسة صوتوا إلى جانب ضرورة إجراء تقويم لعملية التدريس بصورة رسمية، وأن (82%) من النسبة السابقة صوتوا إلى جانب ضرورة اعتبار الطالب مصدراً أساسياً للمعلومات اللازمة لعملية التقويم. وهناك أيضاً دراسات أخرى تؤيد وتدعم وجهة النظر هذه، وتشير إلى زيادة ملحوظة في اعتماد تقديرات الطلبة (حبيب، 1990).

أما الانتقاد الشائع لتقويم الطلبة، يتمثل بأن عملية التقويم هذه قد تتأثر بمتغيرات ذات تأثير سلبي على فعالية التدريس، وأنه من الواضح جداً أن متغيرات مثل حجم الصف، أسباب أخذ المساق، العبء الدراسي الملقى على الطالب، والعلامة التي يحصل عليها الطالب قد تؤثر تأثيراً واضحاً وسلبياً على مصداقية التقويم (Marsh, et.al, 1976). وأن من الأسباب التي دفعت أعضاء هيئة التدريس في الجامعات لأن يظهروا تحفظهم حول جدوى تقويم الطلاب للفعاليات التدريسية، عدم وجود اتفاق على معايير محددة للتدريس الجامعي الفعال، وعدم توافر الخبرة الكافية والموضوعية اللازمة لدى الطلاب التي تمكنهم من التقويم بشكل دقيق. وهناك عدة دراسات تؤكد بوجود علاقة بين تقويم الطلبة وعلامات هؤلاء الطلبة (عودة، 1988).

ويحظى تقويم الطلبة لفعالية التدريس بقدر كبير من الاهتمام. سواء من قبل الباحثين أو الإداريين في الجامعات ولا سيما في الدول المتقدمة. ونظراً لأهمية هذا الموضوع وحساسيته، فقد استأثر بعدد لا بأس به من الدراسات والبحوث. وقد اختلفت وجهات النظر حول جدوى ومدى قدرة الطلبة على القيام بهذا التقويم. ويمكن إيجاز وجهات النظر المختلفة فيما يلي:

- المعارضون: يمثلون عدداً من الباحثين والمدرسين، الذين يشككون في قدرة الطلبة على القيام بمهمة التقويم، وبالتالي يقللون من قيمته في تقويم فعالية التدريس، إذ يرون أن فيه نوعاً من التحيز، وعدم الدقة، وأنه لا يعكس الاختلافات الحقيقية في التدريس (Hofman & Kremer, 1980). ومن هذه الأسباب التي دعت هؤلاء إلى هذا التشكيك:

أ- عدم جدية الطلبة في عملية التقويم، وقد يرجع ذلك إلى عدم إدراكهم لأهمية تقويمهم لفعالية التدريس، أو لعدم توافر النضج المطلوب لديهم، والخبرة الكافية التي تمكنهم من القيام بهذه المهمة (عودة، 1988). وقد أشار مكي (1987) إلى أن هناك نوعاً من الارتجال، وعدم الدقة بالإجابة عن بعض فقرات استبانة التقويم.

ب- أن هناك تحيزاً في تقويم الطلبة، إذ يتأثر هذا التقويم بالعلامات التي يحصلون عليها، حيث أن المدرس المتشدد في العلامات يحصل على تقويم منخفض (عودة، 1988). وقد أشار (Leventhel, et.al, 1977) إلى تأثير تقويم الطلبة بعوامل أخرى خارجية، مثل حجم الشعبة، والمعدل التراكمي، ومستوى المقرر والعبء الدراسي.

ت- ضعف دلالات الصدق والثبات في تقويم الطلبة للممارسات التدريسية (Marsh, 1984).

• المؤيدون: يمثلون كثيراً من الباحثين والإداريين وبعض المدرسين الذين يؤيدون ضرورة إشراك الطلبة في تقويم فعالية التدريس، واعتبارها عنصراً أساسياً في العملية التدريسية لما تقدمه من فوائد كبيرة على المستوى الإداري والأكاديمي. ويجادل هؤلاء أن التقويم يعكس الفروقات في فعالية التدريس، وأن مسألة الخطأ والتحيز في التقويم التي يثيرها المعارضون يعتريها بعض المبالغة (Abrami & Mizener, 1983)، ويرى هؤلاء:

أ- أن الطلبة مؤهلون ولديهم النضج العقلي، والخبرة الكافية للتمييز بين فعاليات التدريس المختلفة، ولذلك فهم قادرون على القيام بعملية التقويم.

ب- أن هناك جدلاً كبيراً بين الباحثين حول مدى تحيز تقويم الطلبة، وتأثره بالعوامل الخارجية فقد أشارت دراسات (Mcheachie, 1973 & Marsh, et.al, 1976) إلى ضعف علاقة تقويم الطلبة بالعوامل الخارجية مثل حجم الشعبة، والمعدل التراكمي، ومستوى المقرر، والعبء الدراسي. أما بالنسبة لعلاقة تقويم الطلبة

بالدرجات فقد تباينت نتائج الدراسات، فمنهم من أشار إلى عدم وجود ارتباط واضح مثل (Eagle, 1977).

ت- أن تقييم الطلبة لفعالية التدريس يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات، وأن مسألة الخطأ التي يشير إليها الاتجاه المعارض مبكرة ومبالغ فيها، ويعتبر تقييم الطلبة مؤشراً صادقاً لفعالية التدريس، والممارسات التدريسية (Centra, 1979).

ويتضح من هذا العرض المختصر أن تقييم الطلبة لفعالية التدريس، والممارسات التدريسية له أهمية بالغة، وأن هناك جدلاً واسعاً بين الباحثين حول إشراك الطالب في القيام بهذه المهمة. كما يبدو أيضاً أن إشراك الطالب في هذه المهمة في الجامعات العربية محدوداً جداً، وأن الدراسات العربية التي تناولته قليلة جداً، لذلك فإن هناك حاجة ماسة إلى معرفة مدى إشراك الطالب في عملية تقييم المقررات الدراسية والممارسات التدريسية (الخریف والمقري والمطير، 1995).

ونظراً لأن الطلبة هم المستفيدون المباشرين من العملية التعليمية، إضافة إلى أنهم وبعد إكمالهم تعليمهم، سيلتحقون بميدان العمل للمساهمة في دفع عجلة التنمية، فإنه يجب أن يكونوا عنصراً أساسياً في تقييم مستوى تعليمهم، مما قد يساعد في تطوير المستوى التعليمي، ومما ينعكس على تحسين مستوى أدائهم الوظيفي: إلا أن أهمية تقييم الطلبة تعتمد على عدة عناصر من أهمها: قدرة الطلبة على إدراك وتمييز جوانب الضعف والقوة في الممارسات التدريسية، وتوافر أداة تقييم ملائمة ودقيقة، بالإضافة إلى وجود الاقتناع لدى أعضاء هيئة التدريس والمسؤولين عن التعليم الجامعي بأهمية ومصداقية تقييم الطلبة (عودة، 1988 ومكي، 1987). وتجدر الإشارة إلى أن الجامعات في معظم الدول المتقدمة تحرص على إشراك الطلبة، وأخذ رأيهم في تقييم مستويات أدائها التعليمي. وعلى العكس من ذلك، نجد أن معظم الجامعات في الوطن العربي لم تعط هذا الجانب الاهتمام المطلوب.

وبالرغم من مساهمات خريجي أقسام الجغرافيا ومشاركاتهم الملموسة في جوانب عديدة في مختلف المجالات والأنشطة، إلا أن الملاحظ في الآونة الأخيرة، أن هناك تناقصاً في الفرص الوظيفية المتاحة لهم (محمد وأحمد، 1405 هـ). مما أدى إلى تناقص الإقبال على الالتحاق بهذه الأقسام وحيال هذه المشكلة، تبرز أهمية دراسة المقررات الجغرافية، والأداء التدريسي دراسة شاملة، وتقييمها تقيماً دقيقاً

من أجل وضع الخطط والبرامج المناسبة لتطوير وتحسين المقررات بالخبرات العلمية والفنية التي تتلاءم ومتطلبات التنمية. مما يساعد على إفساح ميدان العمل أمامهم و إتاحة الفرص الوظيفية لهم (العنقري، 1405هـ).

وتشير الكثير من الدراسات بأن الطلبة نادراً ما يدلون بأرائهم نحو كفايات أساتذتهم، أو نحو العملية التعليمية التعليمية، فأراء الطلبة في العملية التعليمية التعليمية تعد مصدراً مهماً للمعلومات في أية عملية تقويم، كذلك فقد أكد تشوين (Choppin,1977) على أهمية التقويم التي تتم عن طريق معرفة اتجاهات الطلبة لأنهم في الواقع هم المستهلكون الحقيقيون للمعرفة مع إبداء تحفظه على جانب النصح لديهم، وقدرتهم على إصدار أحكام اتجاه البرامج التي يدرسونها.

أما ويليامز (Wilhelms,1978) واوبانيا (Opanya,1978) فقد ركزا على أهمية معرفة اتجاهات الطلبة في عملية التقويم واعتبار اتجاهاتهم عاملاً أساسياً ومهماً في عملية التقويم، فالطالب بشكل عام قادر على التعرف على نقاط قوة برنامجه الأكاديمي، وضعفه، وإلى سلبيات البرامج التي يقوم بالتعامل معها وإيجابياتها، وبخاصة أن المساق جزء أصيل في هذه البرامج، وذلك إذا استخدمت الوسيلة المناسبة في عملية التقويم، وإذا ما تم توفير الأجواء الديمقراطية لإبداء رأيه بصراحة ووضوح.

أما هوستن (Houston,1981) فيرى أن هنالك فوائد عدة لمعرفة اتجاهات الطلبة نحو برامجهم الدراسية وكفاياتها، فهي تنمي لديهم القدرة على التقويم ونكسبهم مهارات تعليمية تعليمية وتنمي لديهم مهارة الاستقصاء، والقدرة على التفكير الناقد المبني على أسس علمية سليمة.

وكما هو معلوم يحتل المنهج مركزاً حيوياً في العملية التربوية، لا بل يعتبر إلى حد ما العمود الفقري للتربية، والمنهاج أو المساق الجامعي هو المرآة التي تعكس واقع، المجتمع وفلسفته وثقافته وحاجاته وتطلعاته، وهو الصورة التي تنفذ بها سياسة الدول في جميع أبعادها السياسية والاجتماعية والثقافية والتربوية والاقتصادية (العسالي،2005).

وجدير بالذكر أن عملية اختيار محتوى المادة الدراسية قد اقتصرت على مجموعة من المتخصصين من المواد الدراسية، وكان جهد هؤلاء المتخصصين يتمثل في البحث عن المعارف التي يميلون إليها، ويشعرون بقيمتها لتقديمها للمتعلمين، دون أن يأخذوا وجهة نظر المعلمين الذين يقومون بتدريس هذه

المواد، أو الطلبة الذين يدرسونها، ولا يخفى ما في ذلك من إغفال لمراكز اهتمام الطلبة والفروق الفردية التي بينهم في الميول والاستعدادات والقدرات والاحتياجات والخبرات السابقة، مما كان له أكبر الأثر في عزوف الطلبة عن معظم الدروس والتخصصات. فقد انصب الاهتمام على إتقان المادة الدراسية، وأصبح تحقيق هذا الإتقان غاية في ذاته بغض النظر عن جدواه في حياة الطلبة، وكان من نتائج ذلك استبعاد أي نشاط يمكن أن يتم خارج غرف الدراسة، ويمكن أن يسهم في تنمية مهارات الطلبة الحركية ويزيد من ثقتهم بأنفسهم، وكذلك تنمية الاتجاهات الاجتماعية السليمة، واكتساب طرق التفكير العلمية، فالجهد كله يصرف في تحفيظ الطلبة للمعلومات، وفي استخدام الوسائل الكفيلة بالكشف عن مقدار ما حفظوه منها (مرعي والحيلة، 2000).

ويمكن القول: أن التقويم سواء تم ذلك عن طريق الطلبة أنفسهم أم عن طريق المدرسين، أو المشرفين أو أية جهة أخرى، فالهدف الأسمى منه التعرف على فعالية كفايات أعضاء الهيئة التدريسية والبرامج الدراسية التي يطبقونها، وكذلك التعرف إلى الجوانب السلبية والإيجابية في هذا المساق. وعلى اتجاهات الطلبة الذين يدرسون هذا المساق، وبالتالي تعزيز الجوانب الإيجابية ومعالجة الجوانب السلبية، كل هذه الإجراءات تساعد على استمرار فعالية البرنامج الدراسي، وتضمن تكامل العملية التعليمية التعلمية سواء أكان ذلك على مستوى الطالب أم المعلم أم المساق (حبايب والخليلي، 2010).

2.1 مشكلة الدراسة:

لا شك أن النهوض بالعملية التعليمية في فلسطين هو هدف رئيس من أهداف وزارة التربية والتعليم بشكل عام وجامعة القدس بشكل خاص، لهذا لا بد من الأخذ بعين الاعتبار رأي المتعلمين بالمساقات التي يتم تدريسها، وخاصة المساقات الإلجبارية التي تؤخذ في الجامعة. ويعتبر مساق طبيعة وبيئة فلسطين من المساقات الثقافية الإلجبارية التي تؤخذ في جامعة القدس. وهذا يعني أن جميع الطلبة باختلاف تخصصاتهم مجبرون على أخذ هذا المساق. وبما أن الباحثة قد درست في جامعة القدس وأخذت هذا المساق فهي ترغب في معرفة آراء الطلبة حيال مساق طبيعة وبيئة فلسطين، وهل هذا

المساق يؤدي الهدف المنشود؟ وهل هذا المساق يزيد من الثقافة الجغرافية الفلسطينية لدى الطلبة؟ وهل هذا المساق له تأثير على اتجاهات الطلبة نحو الجغرافيا؟

لذا تسعى هذه الدراسة للتعرف على تقويم طلبة جامعة القدس لمساق طبيعة وبيئة فلسطين وعلاقته باتجاهاتهم نحو الجغرافيا.

3.1 أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما تقويم طلبة جامعة القدس لمساق طبيعة وبيئة فلسطين؟

السؤال الثاني: ما اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو الجغرافيا؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق في تقويم طلبة جامعة القدس لمساق طبيعة وبيئة فلسطين تبعاً لمتغير الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق في اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو الجغرافيا تبعاً لمتغير الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي؟

السؤال الخامس: هل توجد علاقة بين تقويم طلبة جامعة القدس لمساق طبيعة وبيئة فلسطين واتجاهاتهم نحو الجغرافيا؟

4.1 فرضيات الدراسة:

قامت الباحثة بتحويل أسئلة الدراسة الثالث والرابع والخامس إلى فرضيات صفرية وهي كالآتي:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تقويم طلبة جامعة القدس لمساق طبيعة وبيئة فلسطين تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تقويم طلبة جامعة القدس لمساق طبيعة وبيئة فلسطين تعزى لمتغير التخصص.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تقويم طلبة جامعة القدس لمساق طبيعة وبيئة فلسطين تعزى لمستوى الدراسي.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو الجغرافيا تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو الجغرافيا تعزى لمتغير التخصص.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو الجغرافيا تعزى لمستوى الدراسي.

الفرضية السابعة: لا توجد علاقة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقييم طلبة جامعة القدس لمساق طبيعة وبيئة فلسطين، واتجاهاتهم نحو الجغرافيا.

5.1 أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال:

1. تعتبر هذه الدراسة على - حد علم الباحثة - الأولى في فلسطين، والتي تبحث تقييم طلبة جامعة القدس لمساق طبيعة وبيئة فلسطين، وعلاقته باتجاهاتهم نحو الجغرافيا.
2. من المتوقع أن يستفيد منها مصممو المساقات التعليمية في المرحلة الجامعية.
3. من المتوقع أن يستفيد منها المعلمون والأساتذة في الجامعة في التركيز على بعض المفاهيم البيئية والجغرافية.
4. قد تستفيد من نتائج هذه الدراسة جامعات فلسطينية أخرى، من خلال مساقات تعمل على تطوير الكتب الجغرافية.
5. قد تستفيد من نتائجها إدارة الجامعة في عمل مساقات تناسب ميول ورغبات واتجاهات الطلبة الذين يدرسون هذه المواد.

6.1 أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- التعرف على درجة تقييم طلبة جامعة القدس لمساق طبيعة وبيئة فلسطين ؟
- التعرف على دور متغيرات (جنس الطلبة، التخصص، المستوى الدراسي) في تقييم طلبة جامعة القدس لمساق طبيعة وبيئة فلسطين؟
- التعرف على مدى امتلاك طلبة جامعة القدس لاتجاهات نحو الجغرافيا.
- التعرف على دور متغيرات (جنس الطلبة، التخصص، المستوى الدراسي) في اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو الجغرافيا.

- التعرف على العلاقة الارتباطية بين تقويم طلبة جامعة القدس لمساق طبيعة وبيئة فلسطين واتجاهاتهم نحو الجغرافيا.

7.1 محددات الدراسة:

- 1- المحددات البشرية: طلبة البكالوريوس المسجلين لمساق طبيعة وبيئة فلسطين في جامعة القدس.
- 2- المحددات الزمانية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2011/2012 .
- 3- المحددات الإجرائية: تحددت إجراءات الدراسة بطريقة اختيار مجتمع الدراسة وعينتها والأدوات المستخدمة.
- 4- المحددات المفاهيمية: تحددت مفاهيم هذه الدراسة بالتعريفات والمصطلحات الواردة فيها.

8.1 مصطلحات الدراسة:

التقويم: بصفة عامة يعني إصدار حكم اتجاه شيء أو موضوع ما، أو بمعنى آخر هو العملية التي يلجأ إليها المقوم لمعرفة مدى نجاحه في تحقيق أهدافه، مستخدماً أنواعاً مختلفة من الأدوات التي يتم تحديد نوعها في ضوء الهدف المراد قياسه كالاختبارات التحصيلية ومقاييس الاتجاهات والميول، ومقاييس القيم والملاحظات، والمقابلات وتحليل المضمون، وغير ذلك من المقاييس الأخرى، وكما يخضع كل من المعلم والمتعلم للتقويم والنهج المدرسي كذلك فإن المساق الجامعي يخضع أيضاً لذلك، ويمكن الاعتماد على أدوات عديدة للقيام بعملية التقويم (اللقاني والجمل، 1996).

الاتجاه: هو مفهوم نفسي اجتماعي، وهو تكوين افتراضي أو متغير وسيط تعبر عنه مجموعة من الاستجابات المتسقة فيما بينها سواء في اتجاه القبول أو في اتجاه الرفض إزاء موضوع نفسي أو اجتماعي جدلي معين، وعلى ذلك يظهر الاتجاه في المواقف التي

تتطلب من الفرد تحديد خيارته الشخصية، أو الاجتماعية أو الثقافية معبرا بذلك عن مجموعة الخبرات الوجدانية والنزوعية للشخص (البنعلي، 1994).

مساق طبيعة وبيئة فلسطين: هو من المساقات التي تدرس في جامعة القدس ويعتبر من المواد الثقافية الإلزامية، ويشرح فلسطين من حيث البيئة والطبيعة من كافة جوانبها. ويقوم بتدريس المساق عدد من المدرسين من قسم الجغرافيا ودراسات المدن، وتعتمد هيئة التدريس على الشرح والإلقاء في تقديم محتوى المساق، ويكون في نهاية كل فصل رحلة إجبارية لكل الطلبة المسجلين إلى إحدى المدن الفلسطينية، وتحسب من علامات الطلبة وتقويمهم.

الجغرافيا: هو العلم الذي يهتم بدراسة الظواهر الطبيعية والبشرية والعلاقات القائمة فيما بينها، وكما تعتبر الجغرافيا علماً مركباً تتداخل فيه مجموعة من العلوم الإنسانية كعلم الديموغرافيا وعلم الاجتماع.

جامعة القدس: هي جامعة فلسطينية عامة ومعتمدة، هدفها توفير التعليم العالي للفلسطينيين في فلسطين، والدراسة فيها منتظمة، وتضم خمس كليات، ومجموعة من المعاهد والمراكز، وتقع شرق مدينة القدس في بلدة أبو ديس.

1.2

2.2

1.2.2

:

:

2.2.2

:

:

الأدب النظري والدراسات السابقة

1.1.2 التقويم:

عملية التقويم عملية منهجية تهدف إلى توفير معلومات وبيانات تساعد على اتخاذ القرارات والأحكام حول مدى فعالية البرامج التربوية ومدى تحقيقها للأهداف المنشودة وإن الاحتكام لهذه النتائج وفق معايير محددة سوف يساعد في تطوير هذه البرامج، وتحسينها للمستوى المنشود المنشط في حالة ظهور نقص في بعض عناصرها. ومن خلاله يتم تحديد عناصر الضعف والقوة في المادة التعليمية وفق المعايير الموضوعية.

كرونباخ (Cronbach,1983) يعرف التقويم بأنه جزء رئيس في تطوير المناهج والمواد التعليمية ووظيفته جمع الحقائق التي يستخدمها مطورو المساقات، لإنتاج العملية التربوية وفهمها عميقاً. أما مرعي والحيلة (2000) فيعرفانه بأنه عملية تحديد قيمة المنهج لتوجيه مسيرة تصميمه ومسيرة تنفيذه ومسيرة تطويره وتوجيه عناصره وأساسه نحو القدرة على تحقيق الأهداف المرجوة في ضوء معايير محددة سلفاً.

ومن خلال التعريفات السابقة يتضح بعض أهداف عملية التقويم وهي:

- الحكم على المساق وبيان إيجابياته وسلبياته.
- تعديل المساق وتحسينه وتطويره أو إلغائه ووضع مساقات حديثة.
- جمع البيانات التي يستفاد منها في اتخاذ القرارات وإصدارها لأحكام جديدة وقرارات أحدث ويستمر التقويم بالتجديد والاستمرارية.
- تنوع الأساليب التي يستخدمها المقوم في تقويم المساق (أبو صبحة، 2007).

وبوساطة التقويم يستطيع المعلمون مقارنة نتائج طلبتهم أنفسهم ومدى فاعليتهم في تحقيق ما يسعون إليه من أهداف (جامعة القدس المفتوحة، 1995). والتقويم عملية جمع البيانات الخاصة بالمادة التعليمية وما يتصل به من عمليات وخدمات بشرية ومادية وتربوية، ثم معالجتها بطرق إحصائية مناسبة لتقرير صلاحيته، ومن ثم تحسينه وعلاجه أو إجازة الاستمرار بتطبيقه (حمدان، 1986).

وبالرغم من المحاولات العديدة لتطوير وتحسين العملية التعليمية من مدخلاتها كالمناهج والإمكانيات المادية والبشرية، وعملياتها المختلفة من تدريس وتقييم ووسائل ومصادر التعليم والتعلم من أجل مواكبة التغيرات والحدثة، إلا أنها ما زالت تواجه العديد من المعوقات والعوامل التي تبطئ حركة النمو والتطور، مما يؤدي إلى ظهور بعض الانحرافات التي تستلزم المزيد من الجهد لتصحيحها، وتعتبر نتائج الامتحانات النهائية إحدى المؤشرات الهامة التي تدل على ظهور بعض مثل تلك الانحرافات في عمليات التعليم والتعلم (سكر ونشوان، 2007).

فالامتحانات هي الأداة المعتمدة في قياس التحصيل وتقييم مستوى تحقق الأهداف التعليمية، كما يرتبط مستوى التحصيل بمدى استخدام المدخلات المادية والمعنوية الملائمة لحدوث التعلم الفعال، لذلك حظي التحصيل الأكاديمي بدرجة عالية من الأهمية في الميدان التربوي بشكل عام، وفي العملية التعليمية بشكل خاص، فعليه تترتب قرارات تتعلق بالطالب من حيث النجاح أو الرسوب أو ترقيته من مستوى إلى آخر (الجاوب، 2002).

أهمية التقويم:

وقد ذكر سعادة (1984) أهمية التقويم في مختلف المواد التعليمية وهذه الأهمية لا تقتصر على المعلم والطالب فقط بل تتعدى ذلك إلى الجهات المسؤولة عن التعليم وهذه الأهمية تتلخص فيما يلي:

للمعلمين:

يفيدهم في تقويم تحصيل طلابهم، كما يمكنهم من اكتشاف صعوبات التعليم، فيعملوا على حلها ومن خلال التقويم يحددون مدى نجاح الطرق والأساليب والمصادر التي يستخدمونها، ومدى فاعليتها.

للطلاب:

يزودهم بالتغذية الراجعة التي تفيدهم في توضيح مدى التقدم الذي أحرزوه أولاً بأول، كذلك يفيدهم في تحديد جوانب قوتهم وجوانب ضعفهم، وتنمية شعورهم بالقناعة والأداء الجيد وقدرتهم على التفكير.

الجهات المسؤولة:

يزودهم بمدى التقدم الذي أحرزه الطلبة من دراسة هذه المادة التعليمية، وتوضيح جوانب الضعف والقوة، ومحاولة معالجتها.

وظائف التقويم:

هناك عدة وظائف للتقويم حددها التربويون (هندي، 1992) وهي على النحو التالي:

- وصف الوضع الحالي للمادة التعليمية بهدف الوصول إلى الجوانب التي تحتاج إلى تطوير وتعديل.
- المساعدة في اتخاذ قرار بشأن جدوى المادة التعليمية.
- المساهمة في تطوير نماذج وإجراءات جديدة تسهم من تقدم المادة التعليمية.
- التعرف إلى آثار المادة التعليمية لدى المتعلمين في ضوء الأهداف التربوية التي تم تحقيقها.
- جمع البيانات التي تساعد متخذ القرار في اتخاذ موقف من المادة التعليمية تطويراً أو استمراراً أو إلغاءه.
- تطوير أساليب التقويم وإجراءاته ونظرياته نتيجة للخبرات التي تم اكتسابها.
- تقرير سير المتعلمين.
- الحكم على قيمة الأهداف التعليمية والتأكد من مراعاتها لخصائص المتعلمين وفلسفة المجتمع وحاجاته وطبيعة المادة التعليمية ووضوح الأهداف ودقتها.
- اكتشاف نواحي القوة والضعف في عمليات تنفيذ المادة التعليمية وتصحيح المسار الذي تسير فيه العملية التعليمية.
- مساعدة المعلم على معرفة طلابه والوقوف على قدراتهم واستعداداتهم ومشكلاتهم.
- الوقوف على المعلومات التي تفيد في تقويم المادة التعليمية وخطط التعلم.

لذا فإن المواد التعليمية الجغرافية سواء كانت مناهج مدرسية أو مساقات جامعية تحتاج إلى تقييم وتعديل وتطوير وأن لتعليم المواد الجغرافية أهمية بالغة، إذ إنها تساعد الطلبة في حل المشكلات المعقدة التي تواجههم في حياتهم اليومية والعملية خصوصاً في وقتنا الحاضر الذي يغص بالمشكلات الاجتماعية التي تتمثل بالفقر وعدم المساواة والبطالة والفساد والمشكلات الاقتصادية (Prestone & Wange, 1974).

2.1.2 الاتجاهات:

وتعرف الاتجاهات تعريفات عدة، وقد قدم مورجان (Morgan) التعريف التالي: إن الاتجاه يمثل نزوعاً لأن نتصرف بطريقة انفعالية ثابتة اتجاه شخص ما، أو مجموعة من الأشخاص، أو اتجاه شيء ما، أو مجموعة من الأشياء (الزعيبي، 2001).

ويرى ألبورت (allport) أن الاتجاه النفسي يمكن تعريفه بأنه حالة استعداد عقلي عصبى عند الفرد تنظمها خبراته السابقة بما يكفل توجيه استجاباته نحو المثيرات التي تتضمنها البيئة التي يعيش فيها (عمر، 1992).

أما زهران (2000) فيرى بأنها تكوين فرضي، أو متغير كامن، أو متوسط يقع بين المثير والاستجابة وهو استعداد نفسي، أو تهيؤ عقلي عصبى متعلم للاستجابات الموجبة والسالبة (القبول أو الرفض) نحو أشياء، أو أشخاص، أو موضوعات، أو مواقف جدلية في البيئة التي تستثيرها هذه الاستجابة.

أهمية الاتجاهات:

نظراً لأهمية الاتجاهات فقد تطرق العديد من العلماء في مجال التربية وعلم النفس إلى دراسة موضوع الاتجاهات، لما له من أهمية كبرى في تحديد دوافع وخلفيات القبول، أو الرفض للجوانب المختلفة والمتصلة في العملية التربوية، مما يمكننا من دعم الاتجاهات الإيجابية المرغوبة، والعمل على تعديل الاتجاهات السلبية (أبو حليمة وحمدان، 1993).

إن معرفة الاتجاهات ترتبط بعملية التخطيط للمستقبل، سواء كان هذا التخطيط متعلقاً بالمجتمع أو بالأنظمة التربوية والتعليمية وغيرها، إذ من الضروري أن يقوم الإداريون والقادة بإجراء دراسات حول

الاتجاهات قبل أن يضعوا السياسات؛ وذلك للتعرف على الاتجاهات الغالبة، وللتنبؤ بما هو محتمل الحدوث، فالاتجاهات تكون من العوامل المشجعة لحدوث هذه التغيرات، أو المعوقة لها أحياناً أخرى، وإن ثبات اتجاهات ومواقف الفرد أمر لا يتأتى إلا في وجود خط فكري واضح، وخلفية فلسفية تصدر عنها أحكام الفرد وتصرفاته المختلفة (محمود، 1983).

فقد أشار (المنسي، 1991) إلى أهمية قياس الاتجاهات التي تتم عن طريق التنبؤ بمدى التغيير الاجتماعي المنتظر حدوثه في أي جماعة من الجماعات وزمنه، عن طريق قياس اتجاهات أفراد الجماعة بالإضافة إلى إمكانية التعرف إلى مدى صحة الدراسات النظرية القائمة وخطئها، كما أنها تزود الباحث بميادين تجريبية مختلفة، وبذلك تزداد معرفته بالعوامل التي تؤثر في نشأة الاتجاه وتكوينه واستقراره وثبوته وتحوله وتطويره وتغييره البطيء، أو المتدرج أو السريع، كما أن لقياس الاتجاه العديد من الفوائد في ميادين التربية والتعليم والصناعة والإنتاج والعلاقات العامة والإعلام والسياسة والاقتصاد والسلم والحرب، وذلك إذا أردنا تعديل الجماعة أو تغييرها نحو موضوع معين.

وللاتجاه النفسي مكونات؛ معرفية وانفعالية وسلوكية، أما المكونات المعرفية: فهي تشير إلى المعتقدات والآراء والأفكار التي يعتنقها الفرد حول موضوع أو شخص معين، وتتضمن هذه المعتقدات بعض الأحكام التي يصدرها الفرد حول الموضوعات المختلفة، أما المكونات الانفعالية فهي ترتبط بالمكونات المعرفية فعندما يعتنق الفرد معتقداً أو فكرة ما فإنه يترافق مع ذلك مشاعر وانفعالات، وعليه فإن الاستجابة الانفعالية قد تكون سلبية أو إيجابية تبعاً للفكرة التي يحملها الفرد، وحيال ذلك فإن الفرد سيسلك سلوكيات معينة اتجاه الموضوع الذي اعتقده وبما يتناسب مع انفعالاته وعواطفه، وهذا ما يسمى بالمكونات السلوكية (الشخص، 2001).

وللاتجاهات النفسية وظائف عدة، فهي تحدد طريق السلوك، وهي تجعل الفرد يحس ويدرك ويفكر بطريقة محددة إزاء الموضوعات حوله، وتزويده بالقدرة على التكيف في المواقف المتعددة التي يواجهها، وإنشاء علاقات سوية مع الآخرين، فالاتجاهات تنظم العمليات الدافعة والانفعالية والإدراكية والمعرفية والسلوكية، وهي تبلور وتوضح صورة العلاقة بين الفرد وعالمه الاجتماعي، ويفترض كاتز (Katz) أن للاتجاهات أربع وظائف أساسية هي؛ التوافق، والدفاع عن الأنا، والتعبير القيمي، والمعرفة (Mcknight & Sutton, 1994).

خصائص الاتجاهات:

يذكر (علاوي،1983) (نقلاً عن أبو سرور،2003) أهم الخصائص المميزة للاتجاهات وهي:

- الاتجاه تكوين فرضي: ويقصد به تميز الاستجابات "الاتجاه" بالاتفاق والاتساق والثبات رغم تعدد المثيرات، وبما أنه يصعب ملاحظة هذه الاستجابة وتسجيلها بصورة موضوعية فقد اتفق على اعتبارها تكويناً فرضياً.
- الاتجاه متعلم "مكتسب": حيث يكتسب الفرد من مجتمعه ومن ثقافته الاتجاهات المناسبة نحو الآخرين ونحو بعض الأنشطة الاجتماعية وغيرها.
- الاتجاه يتكون من عناصر معرفية، وجدانية، نزوعية: ويقصد بالعنصر المعرفي الاعتقاد، أو عدم الاعتقاد، والعنصر الوجداني التفضيل أو عدم التفضيل والعنصر النزوعي يتضمن الاستعداد للاستجابة.
- الاتجاه إما إيجابي أو سلبي أو حيادي: فقد يكون لدى الفرد اتجاه إيجابي نحو المادة التعليمية، وقد يكون اتجاهاً سلبياً نحو مادة تعليمية أخرى وقد يكون حيادياً اتجاه مادة أخرى.

وتؤثر الجماعات المرجعية في طبيعة الاتجاهات التي يحملها الأفراد، ففي مرحلة المراهقة والرشد فقد وجدت الكثير من الدراسات أن اتجاهات الأفراد تحددها وتشكلها جماعات الأقران وضغوط الجماعات المرجعية، وقد توصل نيوكمب (New Comb) إلى أن اتجاهات طلبة الجامعة الجدد تكون متأثرة بالديهم، ولكن اتجاهات طلبة الجامعة في السنوات المتقدمة والنهائية تختلف تماماً عن اتجاهات والديهم وتتأثر باتجاهات أقرانهم، ولا يعني ذلك أن الفرد يقف سلبياً في تلقيه للاتجاهات وتبنيها، بل نجده كذلك خلاقاً ومبدعاً في ذلك بما يتناسب مع خبراته وقيمه وسماته الشخصية (عبد الباقي،2002).

وأشار كوتس (Coats,2000) إلى أن اتجاهات الطلبة نحو مدرسيهم يحددها كفاءة المدرسين ومهارات التدريس التي يمتلكونها، ومن بين العوامل التي تحدد هذه الاتجاهات كذلك غزارة المعرفة

والمعلومات لدى المعلم، وحماسه وامتلاكه مهارات الاتصال والتواصل الفعال، وتقبل الآخرين والاهتمام بهم وتمتعه بحس الفكاهة والدعابة.

تغيير وتعديل الاتجاهات:

إن المقصود بتعديل الاتجاه هو التخلص من اتجاه قديم، وتنمية اتجاه جديد في الوقت ذاته، وبعبارة أخرى أن يستجيب الفرد استجابات من حيث تأييدها أو معارضتها لموضوع ما، من حيث تأييدها أو معارضتها لموضوع ما، من استجاباته في الماضي (إسماعيل وآخرون، 1974).

ويتوقف تغيير الاتجاه أو تعديله على مستوى الاتجاه وطريقة تكوينه، فهناك المستوى البسيط الذي يتأثر بالدعاية وأساليب الإعلام الحديثة، وهناك المستوى المعقد الذي ترتبط فيه مجموعة من المواقف والاتجاهات الجزئية البسيطة لتكون اتجاهاً من المرتبة العالية، والاتجاه البسيط هو الاتجاه الذي يسهل تغييره، أما الاتجاه المعقد والذي يصبح على شكل "سمة" فيمتاز بالقدرة على مقاومة التغيير لأن كل عنصر من عناصره يرتبط بالعناصر الأخرى، ولا يمكن تغيير هذه العناصر كل على حدة، وعلى هذه المستوى تقع السمات الأساسية التي تكون الذات، وكل ما هو دون هذا المستوى من السمات الأساسية في الشخصية يمكن تعديله أو تغييره، ويمكن التغيير إما:

- بتغيير الاتجاه في نفس مسار الاتجاه الحالي سواء كان الاتجاه الحالي إيجابياً أو سلبياً .
- بتغيير الاتجاه بعكس مسار الاتجاه الحالي، أي تغيير الاتجاه السلبي إلى اتجاه إيجابي أو العكس (الطالب ولويس، 1993) (قلاً عن أبو سرور، 2003).

ويشير (عبد العزيز وعبد الغفار، 1970)، أن الاتجاهات التي يكتسبها ويتعلمها الفرد في مراحل تنشئته الاجتماعية الأولى ومن خبراته المبكرة تكون أكثر الاتجاهات عرضه للتغيير والتعديل.

إن هناك عدة عوامل تساعد في تغيير الاتجاهات ذكرها (الطالب ولويس، 1993) وهي:

- الدافعية حيث تلعب دوراً هاماً في تكوين الاتجاهات وفي تغييرها.
- تتطور اتجاهات الفرد بسبب ظهور حاجات جديدة.

- تتكون الاتجاهات وتتغير من خلال عملية التعلم.
- أن التغييرات التي تتم في اتجاهات الأفراد تحدث من خلال الموقف أو الدور الذي يلعبه الفرد.
- أن تغير الاتجاهات يتوقف على وجود تغير في حاجات الأفراد.
- أن تغير الاتجاهات يتأثر بكل العوامل التي تؤثر في تكوين الاتجاهات.

وظائف الاتجاهات:

ذكر نشواتي (2003) إلى أن الاتجاهات تؤدي عدداً من الوظائف على المستوى الاجتماعي، بحيث تمكن الفرد من معالجة الأوضاع الحياتية المختلفة على نحو مثير وفعال، وأهم هذه الوظائف هي:

- وظيفة منفعية: وهذه الوظيفة تعمل على مساعدة الفرد على إنجاز أهداف معينة تمكنه من التكيف مع الجماعة التي يعيش معها.
- وظيفة تنظيمية واقتصادية: فمن خلالها يستجيب الفرد طبقاً للاتجاهات التي تبناها إلى فئات من الأشخاص أو الأفكار أو الحوادث أو الأشياء أو الأوضاع وذلك باستخدام بعض القواعد البسيطة المنظمة.
- وظيفة تعبيرية: حيث توفر الاتجاهات للفرد فرص التعبير عن الذات وتحديد هوية معينة في الحياة الاجتماعية "المجتمعة"، وتسمح له بالاستجابة للمثيرات البيئية على نحو نشط فعال.
- وظيفة دفاعية: تشير الدلائل إلى أن اتجاهات الفرد ترتبط بحاجاته ودوافعه الشخصية أكثر من ارتباطها بالخصائص الموضوعية، أو الواقعية لموضوعات الاتجاهات.

إن الاتجاه النفسي للفرد نحو فعالية معينة هو عامل مهم في تحديد سلوك الفرد فيما يخص تلك الفعالية، وأن وجود أداة لقياس الاتجاه يعتبر من أول الخطوات العلمية لدراسة هذه الظاهرة المهمة (الطالب ولويس، 1993).

وهناك ثلاثة طرق رئيسة لقياس الاتجاهات ذكرها علاوي، نقلاً عن أبو سرور (2003) وهي:

- الطرق الإسقاطية " الطرق الغير مباشرة " : وهي تقيس الاتجاهات إضافة إلى الكشف عن بعض جوانب الشخصية المرتبطة بهذه الاتجاهات مثل اختبار تداعي الكلمات.
- الطرق المباشرة أو طرق قياس الاتجاه اللفظي، مثل طريقة ثرسستون وليكرت.

- الطرق الموقفية أو طرق قياس الاتجاه العملي: وفيها يقاس الاتجاه باستخدام طرق الملاحظة المختلفة في مواقف معينة.

وعلى العموم فإن أي فرد لا يولد مزوداً بأي اتجاه إزاء أي موضوع خارجي، وإنما تتكون هذه الاتجاهات نتيجة احتكاك الفرد بمواقف خارجية متباينة، تؤثر فيه بطريقة ما، بحيث ينتهي الأمر إلى تكوين بعض الاتجاهات الخاصة، أي أن الإنسان يكتسب اتجاهاته من بيئته التي يعيش فيها، كما أن الجماعات والثقافات التي ينتمي إليها الفرد تلعب دوراً رئيساً في تحديد اتجاهاته (موسى، 1994).

3.1.2 ماهية الجغرافيا:

الجغرافيا هي: مجموعة من الأفكار والمفاهيم المتشابكة مع بعضها بعضاً وهي متمثلة بالموقع على سطح الأرض، والبيئة وتفاعل الإنسان مع الأرض، وكيف تتشكل المناطق وكيف تتغير (Lemberg & Stoltman, 1999). كما وصفت الجغرافيا بأنها علم الكون بكل ما يميزه من مظاهر طبيعية وبشرية، واقتصادية وفلكية وإدارية وسياسية وبحار ومحيطات ومصطلحات (حمدان، 1986).

وأشار سعادة (1996)، أن الجغرافيا تجمع بين المجالين الطبيعي والبشري أي أنه لا يمكن اعتبارها علماً طبيعياً قائماً بذاته أو علماً إنسانياً كلياً لذلك يمكن تقسيمها إلى قسمين هما:

- الجغرافيا الطبيعية التي تدرس الظاهرة البيئية التي تحيط بالإنسان والتوزيع المكاني للظواهر الطبيعية.
- الجغرافيا البشرية التي تدرس مظاهر الحياة الإنسانية ومدى أثرها في الظواهر الطبيعية ومدى الأثر البشري بهذه الظواهر.

والجغرافيا أحد العلوم الاجتماعية التي تدرس في المراحل التعليمية جميعها نظراً لأهميتها في تنشئة المتعلمين من النواحي العقلية والاجتماعية والشخصية. فهي العلم الذي يختص بدراسة خصائص المكان وعلاقاته بالإنسان والحيوان والنبات (أبو الطو، 1988). والجغرافيا هي العلم الذي تهتم موضوعاته بدراسة الإنسان والبيئة ممثلة في المحيط الحيوي الذي يعيش الإنسان فيه لذا يهتم بعلاقة الإنسان ببيئته، وأساليب تفاعله معها، وآثار هذا التفاعل كما يمكن القول أن الجغرافيا تدرس سطح

الأرض كونه مسكناً للإنسان أي أنها تدرس الأرض وما عليها من ظواهر طبيعية وأثر هذه الظواهر في الإنسان وأثر الإنسان فيها (شليبي، 1998).

وقد شهدت دراسات الجغرافيا تغيرات جوهرية في محتواها كما ذكرها (محمود، 1996) وهي تتمثل بما يلي:

- تزايد التنوع في الموضوعات إذ أدخلت موضوعات جديدة إلى الدراسات الجغرافية.
- التركيز على الارتباط بين الظواهر وإبراز العلاقات بين ظواهر وأخرى وتأثيرات ذلك.
- التركيز على دراسة مظهر الظاهرة وليس تركيبها ومكوناتها فحسب، وهي الدراسة التي ترتبط بالموقع والعلاقات المكانية والإقليمية لها.

ومحور دراسة الجغرافيا يدور حول العلاقات السببية لأية ظاهرة من الظواهر الموجودة على سطح الأرض، وتوضيح كيفية ترابطها مع بعضها لتكوين الشكل الكلي لهذا السطح، وعلى هذا الأساس فإن المادة التعليمية الجغرافية هي مادة تفكيرية، تهتم بتوزيع الظواهر على سطح الأرض كما أنها تعتمد على الربط والاستنتاج (شليبي، 1997) وانطلاقاً من ذلك ترتبط المعرفة الجغرافية ارتباطاً وثيقاً بعمليات التفكير فإكتسابها وتوظيفها يحتاج إلى استعمال مهارات وعمليات فكرية وطرائق بحثية منظمة (Banks, 1979).

لذلك فإن عملية التغير العلمي وما يحتاج من مهارات عبارة عن أهداف تسعى لتحقيقها العملية التربوية، لا سيما أن المتعلم في أثناء اكتساب مهارات الجغرافيا يمارس قدرات عقلية كالتفسير والفهم والتمييز والربط وتحديد الخصائص المشتركة (اللقاني، 1979).

وقد عرف الإنسان التفكير الجغرافي وهو في أدنى مراتبه الحضارية حيث كان عليه أن يلم بطبيعة بلاده بأنهارها وجبالها ووديانها وبحارها وبرها، فالطفل عندما يخطو خطواته الأولى على الأرض يتفقد المكان الذي حوله وتتسع مداركه بعد ذلك تدريجياً لتشمل الحي أو القرية وما يحيط بهما من أرض، ويستوعب بالمشاهدة طبيعتها، ويتعرف إلى موجوداتها فتبقى صورة الأرض راسخة في ذهنه مهما تقدمت به السنون، فكان الإنسان بهذا كائنًا جغرافياً بطبيعته وفطرته (البحيري والسرياني، 1986).

لهذا أصبحت الجغرافيا تشترك في معرفتها وميادينها مع جميع العلوم سمتها الأساسية الطبيعة والإنسان ومنهجها التحصيل والتفسير المكاني. كما أصبحت الجغرافيا علماً يدرس في غالبية جامعات العالم وليس هناك دولة تخلو من الجغرافيين الذين ينشطون لخدمة بلدهم سواء بالتدريس أو بالبحث أو بالاثنتين معاً، فالجغرافيا معرضة للتطور من قبل أي جغرافي مبدع في أي بقعة من بقاع العالم المترامي الأهداف (عباينة، 2002).

وقد أشارت أبو صبحة (2007) إلى أهمية دراسة الجغرافيا وهي كالاتي:

- إنها جغرافيا طبيعية وبشرية ومكانية وإقليمية وحضارية وتاريخية.
- تتمثل طرق البحث فيها بالوصف والتحليل والتفسير والتوزيع الجغرافي.
- تبرز أوجه التشابه والاختلاف بين الظاهرة الواحدة في أماكن العالم المختلفة.
- تشمل الجغرافيا على شقين الأول طبيعي والآخر بشري ولا يمكن استغناء احدهما عن الآخر.
- تعتمد الجغرافيا على المنهج الكمي في دراستها.
- إنها علم متطور ومتغير يوماً بعد يوم فهو يتبع التطورات العلمية والتغيرات البشرية لذلك فهو علم مرن.

وتعد الجغرافيا مجال من مجالات العلوم الاجتماعية التي تهتم بدراسة تفاعل الإنسان مع بيئته الطبيعية والبشرية، فهي تجمع بين المجالين الطبيعي والبشري، كما أنها تسهم في تحقيق الأهداف العامة للدراسات الاجتماعية في بناء شخصية المتعلم، فهي تعرفه على البيئة المحلية والعربية، وعلى بيئات العالم الأخرى بما فيها من ثروات طبيعية واقتصادية، كما أن لها دور في مساعدة المتعلم على قضاء أوقات الفراغ بما تغطيه من معلومات عن الأماكن السياحية والأثرية، وتنمي لديه من ميول لحب التجول والإطلاع. وللجغرافيا دورها في تنمية الروح القومية السليمة، فكلما نمت معرفة التلاميذ بطروف بلادهم الاجتماعية والسياسية والاقتصادية جعل المعلم هذه المعرفة ركيزة لزيادة إحساسهم بانتمائهم إلى وطنهم وتقديرهم وحبهم له (السكران، 1989).

وقد ذكر سيف (1994)، أهداف علم الجغرافيا وهي كالاتي:

- توزيع الظواهر على سطح الأرض.

- تحديد العلاقة بين الظواهر وغيرها في المكان المناسب.
- إظهار ارتباط هذه الظاهرة بنظائرها في المناطق المجاورة.
- توضيح تأثير هذه الظواهرات في ظواهر أخرى.
- توضيح اختلاف الظاهرة من مكان إلى آخر.
- تحديد مدى انتشار الظواهر.
- بيان تكرار الظواهر المختلفة.
- تحديد ارتباط نوع النشاط السائد بالمكان.
- التفاعل بين الإنسان والبيئة واختلاف هذا التفاعل من بيئة إلى أخرى.

أسباب القصور المتعلقة بمادة الجغرافيا كما ذكرتها أبو صبحة (2007):

- عدم التنوع بطرائق تدريس الجغرافيا.
- استخدام طريقة المحاضرة في تدريس الجغرافيا.
- تعدد فروع الجغرافيا وكثرة التخصصات.
- الجهل بأهمية الجغرافيا من قبل عامة الناس.
- استخدام الطرق التقليدية في تدريس الجغرافيا في المرحلة الجامعية.
- قلة إشراك المعلم لطلبته في الأنشطة التي ترتبط بالجغرافيا.
- عدم رغبة الطلبة في الخرائط والرسوم والأشكال التي تركز عليها الجغرافيا.

أهداف تعليم الجغرافيا في التعليم العالي:

أشار عرفه (2005)، إلى أهداف تعليم الجغرافيا في التعليم العالي وهي كالاتي:

- الابتعاد عن التعقيد والارتباط بالمفاهيم القريبة من حياة المتعلمين، بالإضافة إلى مساعدة المتعلمين على فهم وإدراك بنية المعرفة الجغرافية، ثم تجاوز المفهوم التقليدي الوصفي للجغرافيا إلى المفهوم الجديد والمعاصر، والذي يهتم بتدخل الظواهر وتأثيرها معاً.

- العمل على انتقاء ما هو ضروري لتعليم الطلبة من حيث المجال والتوزيعات والاهتمام بالبيئة ودعم التصورات والمثيلات لدى الطلبة.
- الارتكاز على أدوات التعبير الجغرافي مثل: الخرائط، والبيانات، والجداول، والنماذج، والصور.

4.1.2 الاتجاهات نحو الجغرافيا:

تعتبر الاتجاهات مكوناً هاماً من مكونات شخصية الفرد وتلعب دوراً بارزاً في حياة الإنسان حيث توجه سلوكه في مختلف مناشط الحياة ومن هذه المناشط التعليم.

وقد شهدت الجغرافيا كعلم أكاديمي تطورات هامة في السنوات الأخيرة، الأمر الذي كان له الأثر الواضح في توجيهات مشروعات تطوير مناهج الجغرافيا في مراحل التعليم المختلفة، حيث تؤكد على البنية المعرفية للجغرافيا ووسائل وأساليب البحث في موضوعاتها المتنوعة واستخدام التقنيات الحديثة في تعليمها وتعلمها، والاهتمام بتنمية الميول والاتجاهات والقيم لدى الطلاب، من خلال تدريس الجغرافيا وتعلمها. ولم تعد الجغرافيا عبئاً على الطلاب بل أصبحت مثيرة لتفكيرهم وعاملاً مساهماً في تكوين صورة إيجابية لديهم نحو الجغرافيا كما ساهمت في فهم الكثير من مشكلات الحياة التي يواجهها الفرد في المجتمع المعاصر، ويعتقد التربويون أن اتجاهات الطلاب نحو المادة الدراسية التي يتعلمونها تؤثر في تحصيلهم الدراسي لهذه المادة، ولذلك ينادي المهتمون في مجال تدريس الجغرافيا وتعلمها بتنمية الاتجاهات الإيجابية نحوها، وتزايد أهمية ذلك بالنسبة للمعلم نفسه (البنعلي، 1994).

وهناك اتجاهات حديثة في تطوير مناهج الجغرافيا تأسيساً على أفكار منهجية حديثة، فقد أشتمل أحد مشروعات الجغرافيا الأمريكية على سبع وحدات رئيسية، وهي جغرافيا المدن الزراعية والتصنيع والجغرافيا الثقافية والسياسية والاستيطان والمصادر الطبيعية، وركز المشروع على مجموعة من التعليمات التي تساعد الطلاب على التفكير والاشتراك في نشاطات متعددة فردية وجماعية والقيام بالملاحظة، وصنع القرارات مع بعض التوجيهات من معلمهم وهدف المشروع الجغرافي الألماني عام (1971) إلى تنمية قدرة المتعلمين على التفكير عند مناقشة عدد من مسائل الجغرافيا، وهي جغرافيا المدن وتحليل السكان والتخطيط في البيئة الساحلية والدراسات البيئية، وجغرافيا الأقليات وتطوير الدول

النامية في أفريقيا الجنوبية وارتيريا. وتميز المشروع الجغرافي البريطاني عام (1975) بكرة النشاطات المتنوعة إلا أن هذه المشروعات جميعها لم تهتم بصورة مباشرة بتدريس مهارات التفكير الجغرافي (Niemz, 1978).

وإذا علمنا أن علم الجغرافيا يتسم بتعددية فروعه التي تتناول مشكلات البيئة الإنسانية من وجهات نظر مستقلة، لكنها مترابطة ومتداخلة، وأنه بتجاهل الحدود الفاصلة بين العلوم التخصصية ويدعو إلى التعاون والتآزر بين العلوم متكاملة، وأنه من بين المهام الأولية لعلم الجغرافيا أنه يقوم بمهمة حلقة الاتصال بين العلوم الطبيعية (علم الفلك، الجيولوجيا، الفيزياء، علم النبات) والعلوم الإنسانية (الانثروبولوجيا، علم الاجتماع، علم الاقتصاد، والتاريخ) حيث يتطلب ذلك من الجغرافي أن يستوعب تلك العلوم في وقت واحد، حيث له القدرة على التوفيق والتنسيق بين كل النتائج المأخوذة من علوم كثيرة، ويخرج بنتائج وأفكار لكل من الواقع الطبيعي للأرض والواقع البشري (البنعلي،1994).

والجغرافيا مبحث دراسي لها خصوصيتها وقيمتها التربوية التي تبرز من خلال تنمية شخصيات الطلبة، واكسابهم المعلومات والأفكار والمهارات والنظريات والتعميمات من خلال هذا المبحث، وتعلمه في المستويات الدراسية المختلفة فهي تجمع بين متطلبات العلوم التطبيقية والعلوم الإنسانية (غراويتز،1993).

ومن ذلك نتضح لنا العلاقة التكاملية بين الجغرافيا والعلوم الأخرى، حيث تدرس الجغرافيا البيئة الطبيعية، وما بها من ظواهر التي هي مجال دراسة العلوم الطبيعية ولكنها - أي الجغرافيا - تهتم بدراسة الاستجابات البشرية لتلك الظواهر، وعلاقات التأثير والتأثر بين الإنسان والبيئة، وكذلك تهتم بدراسة العلاقات المكانية لتلك الظواهر. بينما العلوم الطبيعية تهتم بدراسة خواص الظواهر الطبيعية وتفاعل بعضها مع بعضها الآخر، وكما تدرس حياة الإنسان ونشاطه وأعماله وعلاقته ببيئته ومشكلاته، أما التاريخ فإنه يدرس تلك العلاقات ولكن من حيث نشأتها وتطورها، لأن دراسة الأحداث والمشكلات التاريخية تتطلب التمكن من مهارة تحديد الموقع الجغرافي لتلك الأحداث والمشكلات، وهذا بالإضافة إلى أن المفاهيم والمعارف الجغرافية أصبحت الآن وثيقة الصلة بالأفراد في المجتمعات على اختلاف مستوياتهم واهتماماتهم وتخصصاتهم المعرفية، وذلك من خلال متابعتهم للأحداث الجارية التي تبثها إلينا وسائل الإعلام المختلفة (البنعلي،1994).

ومن هذا المنطلق يعد الاهتمام بالكشف عن اتجاهات الطلبة نحو الدراسات الجغرافية أمراً بالغ الأهمية من الناحية التربوية، حيث تعتبر هذه الفئة من الدارسين أكثر ارتباطاً بتطبيق المناهج الدراسية لمادة الجغرافيا المقررة في مراحل التعليم المختلفة ومناهج التخصصات العلمية والأدبية الأخرى بصفة عامة في مراحل التعليم ما قبل الجامعي وبعد تخرجهم من الجامعة. كما أن الاهتمام بقياس اتجاهات الطلاب نحو الدراسات الجغرافية أثناء دراستهم الجامعية من حين إلى آخر يمكن أن يسهم في الوقوف على مدى ما يحدث من تغير فيها والأسباب المحتملة وراء هذا التغير، ومحاولة وضع استراتيجيات تعليمية من أجل تحسين اتجاهات الطلاب نحو الدراسات الجغرافية.

2.2 الدراسات السابقة:

وفي ضوء مراجعة الباحثة للدراسات العربية والأجنبية التي أجريت في مجال تقويم الطلاب لمساقات جامعية في الجغرافيا واتجاهات الطلاب نحو الجغرافيا لاحظت ما يلي:

- ندرة البحوث التي اهتمت بتقويم المساقات الجامعية وقياس الاتجاهات نحو الجغرافيا في مرحلة التعليم الجامعي، أو التعليم العالي.
- ندرة البحوث التي اهتمت بتقويم الطلبة للمناهج المدرسية لمادة الجغرافيا وقياس الاتجاهات نحو الجغرافيا في مراحل التعليم ما قبل الجامعي، وأن ما هو متاح يتركز في عدد قليل من الدراسات إذا ما قورن على سبيل المثال بالدراسات التي أجريت في مجال تقويم المناهج العلمية وقياس الاتجاهات نحو الرياضيات أو العلوم أو حول اتجاهات المعلمين أثناء الخدمة أو الطلاب في مراحل التعليم العام نحو الدراسات الاجتماعية. ولعل هذا يبرز الحاجة إلى إجراء دراسة حول تقويم الطلاب لمساقات الجغرافيا والاتجاهات نحو الجغرافيا لدى الطلاب في المرحلة الجامعية.

حيث قامت الباحثة بتقسيم الدراسات السابقة إلى قسمين وهما:

1.2.2 دراسات اهتمت بتقويم مساقات جامعية ومناهج مدرسية وقسمت إلى:

أولاً : دراسات عربية:

دراسة مصلح (2010) بعنوان " تقويم منهاج الجغرافيا للمرحلة الأساسية العليا في ضوء بعض الاتجاهات العالمية " وهدفت الدراسة إلى تقويم منهاج الجغرافيا للصفوف السابع والثامن والتاسع في ضوء الاتجاهات العالمية، وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث قام الباحث بإعداد قائمة معايير الاتجاهات العالمية لمحتوى منهاج الجغرافيا، اشتملت على (37) معياراً توزعت على ثلاث مجالات وهي: (التربية السكانية، و نظم المعلومات الجغرافية، والقضايا العالمية المعاصرة)، وتم بناء استبانة معايير الاتجاهات العالمية لنفس المحتوى، بالإضافة إلى قائمة تحليل المحتوى وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية فتكونت من (140) معلماً من معلمي الجغرافيا في المدارس الأساسية الحكومية العليا التابعة لمديرتي غرب وشرق غزة بمحافظة غزة، وتم اختيار محتوى كتب الجغرافيا التي خضعت لعملية التحليل، وقد تأكد الباحث من صدق وثبات الأدوات. وتم تطبيق الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 2009-2010 واستخدم الباحث النسب المئوية والتكرارات ومعاملات الارتباط لبيان مدى توافر بعض الاتجاهات العالمية في محتوى منهاج الجغرافيا للمرحلة الأساسية العليا، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: ضعف النسبة العامة لتوافر معايير الاتجاهات العالمية في محتوى منهاج الجغرافية، ونسبة ضعيفة لإجمالي نتائج تحليل المحتوى ، ويوجد ارتباط بين آراء المعلمين وتحليل المحتوى أي أن هناك تقارباً ملحوظاً بين الترتيب في التحليل والترتيب لدى المعلمين، وقد أوصت الدراسة إلى ضرورة تطوير محتوى منهاج الجغرافيا وفق الاتجاهات العالمية للمرحلة الأساسية العليا، وإجراء دراسات توضح أسباب ضعف وقلة توظيف الاتجاهات العالمية في محتوى منهاج الجغرافيا للمرحلة الأساسية العليا وخاصة نظم المعلومات الجغرافية، والتربية السكانية، والقضايا المعاصرة، ووضع الحلول المناسبة لذلك.

وقام كساب (2008) بدراسة عنوانها تقييم مساق أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية في الجامعات الأردنية من وجهة نظر الطلبة، واستخدم الباحث استبانة خاصة بالكفايات التعليمية الواجب توافرها عند طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية، وتكونت من (43) فقرة توزعت على خمسة محاور رئيسة وهي (كفايات التخطيط، الكفايات المعرفية، كفايات عرض المادة الدراسية، كفايات استخدام الوسائل التعليمية، الكفايات التقييمية) وطبقت الاستبانة على عينة مكونة من 156 طالباً وطالبة من طلبة الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، وتم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقيّة. ولتحليل النتائج تم استخدام اختبار (t) لاختبار الفروق بين متوسطات المتغيرات المستقلة، وتحليل التباين الأحادي. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية على جميع مجالات الدراسة والأداة الكلية تعزى لمتغير الجنس وذلك لصالح الذكور، ولأنه لا توجد فروق دالة إحصائية عند مجال كفايات التخطيط، ومجال الكفايات التقييمية تعزى لمتغير الجامعة، بينما أظهرت فروقاً دالة إحصائية عند بقية المجالات والأداة الكلية وذلك لصالح الجامعات الحكومية، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) عند جميع مجالات الدراسة والأداة الكلية تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

وقام الحولي ودقة (2004) بدراسة هدفت إلى تقويم برامج الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بغزة. وتكونت عينة الدراسة من 91 خريجاً من خريجي برامج الدراسات العليا في كليات الشريعة وأصول الدين والتربية والعلوم، الذين أتموا إعداد رسائلهم واستوفوا إجراءات المناقشة. واتبع الباحثين المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت استبانة تقويم برامج الدراسات العليا من وجهة نظر الخريجين، واستخدم المتوسط الحسابي والوزن النسبي واختبار (t) أظهرت النتائج أن برامج الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية تلبى احتياجات الطلاب بكفاءة عالية، وأن خريجي هذه البرامج يرون كفاءة في الإشراف الأكاديمي وفعالية في طرق وأساليب التدريس المستخدمة، وكذلك في استخدام التقنيات الحديثة في التعليم، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محور تلبية برامج الدراسات العليا لحاجات الطلبة، تعزى لمتغير النوع و لمتغير العمر، وبينت النتائج أنه لا توجد فروقاً دالة إحصائية في محاور الاستبانة موضوع الدراسة تعزى لمتغير المعدل التراكمي. وتم عرض التوصيات لتطوير البرامج

من وجهة نظر الخريجين ومنها: تطوير خدمات المكتبة لتتلاءم واحتياجات طلبة الدراسات العليا، وإعادة النظر في عدد من برامج الماجستير، والعمل على تحديث مناهجها، وتعديل الخطط الدراسية، وزيادة عدد مساقات التخصص، وتوفير خدمات بحثية لطلبة الجامعة يشرف عليها أساتذة متخصصون يقومون بالرد على استفسارات الطلبة البحثية وعمل الإحصاءات اللازمة، وتحكيم الاستبانات.

قام **عبابنة (2003)** بدراسة هدفت إلى تقييم مناهج الجغرافيا للمرحلة الأساسية في ضوء المعايير العالمية، وذلك من خلال تحليل محتوى مناهج الجغرافيا للصفوف الثامن والتاسع والعاشر ووجهة نظر المعلمين بالإضافة إلى تطوير وحدة من مناهج الصف العاشر وإعداد اختبار، وقد تكونت عينة الدراسة من مشرفي مبحث الجغرافيا ومعلميها ومعلماتها الذين يدرسون هذه المادة للمرحلة الأساسية العليا حيث بلغ عددهم (154) وكانت وحدة التحليل الكلمة والمعنى، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

وقام **دعيس (2002)** بدراسة هدفت إلى معرفة وجهات نظر المعلمين والطلبة في تقييمهم لكتاب الجغرافيا الطبيعية والبشرية للصف الثاني ثانوي الأدبي من حيث محتوى الكتاب وأنشطته ووسائله ومقدمته وشكله العام وطريقة إخراجهِ فنياً، كما هدفت الدراسة إلى معرفة الخطط التدريسية وأن المؤهل العلمي والمسلكي للمعلمين على تقديراتهم التقييمية للمجالات الأربعة السابقة. وتم تطوير استبانة من 50 فقرة شغلت المجالات كافة وتم استخراج صدق وثبات الاستبانة، وقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة البالغ 66 معلماً ومعلمة و3372 طالباً وطالبة موزعين على 53 مدرسة ثانوية في مديرية قصبه الزرقاء. وقد خرجت الدراسة بالنتائج التالية: أن هناك فروقاً بين تقديرات المعلمين وتقديرات الطلبة لكافة مجالات الكتاب، وكانت الفروق لصالح المعلمين. وأظهرت النتائج أن الكتاب يعاني من نواحي ضعف عديدة في محتواه وأنشطته ووسائله ومقدمته وشكله العام

وطريقة إخراجها. وجاء مستوى تقدير المعلمين للكتاب بشكل عام في المستوى المتوسط بينما جاء تقدير الطلاب في المستوى المنخفض.

وقام **الخضيري (2002)**. بدراسة عنوانها تقويم أثر المقرر العربي في إكساب خريجي أقسام اللغة العربية بكليات المعلمين مهارات الكتابة والإملاء. واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من فئتين الأولى فئة الطلاب التي بلغ عددها (50) طالبا من المتخصصين في اللغة العربية، وتم اختيارها بالطريقة العشوائية. أما الفئة الثانية فمثلتها أعضاء هيئة التدريس والمحاضرين المتخصصين في اللغة العربية وبلغ عددهم (14) محاضراً. واستخدم الباحث أداتين وهما: خمسين كراسة من كراسات تحضير الدروس بواقع كراسة واحدة لكل واحد من الطلاب والمعلمين المتخصصين في اللغة العربية، استبانة حول محتوى مقرر التحرير العربي وزعت على الطلبة وأعضاء هيئة التدريس. وكشفت النتائج عن ضعف أثر مقرر التحرير العربي في العطاء العلمي للخريجين، كما وكشفت النتائج عن أبرز العوائق التي تحد من الاستفادة من هذا المقرر، وهي عدم الاهتمام بالأنشطة التعليمية المصاحبة للمقرر لم تلق العناية الكافية، وأن المفردات لم تركز على المشكلات الأساسية، وأن نظام التقويم المتبع من قبل المدرسين لم يكن مناسباً للمقرر.

وقام **بخش (2000)** بدراسة هدفت إلى تقويم برنامج التربية العملية بكلية التربية بجامعة أم القرى، وقد استخدمت الباحثة استبانة تم تطبيقها على (198) طالبة من طالبات الفرقة الرابعة. وأوضحت النتائج أن برنامج التربية العملية بنظامه الحالي لا يساعد على إكساب الطالبات الكثير من مهارات التدريس اللازمة، كما أتضح من آراء الطالبات / المعلمات أن الفترة الزمنية المحددة للبرنامج طويلة جداً ومضيعة للوقت، إضافة إلى وجود مشكلات تعترض الطالبات/ المعلمات أثناء تواجدهن في المدرسة من قبل إدارة المدرسة سواء في العلاقات الاجتماعية أو من ناحية موضوعية تقويم الطالبات / المعلمات.

وقام **حمادين (1999)** بدراسة هدفت إلى تقييم منهاج الجغرافيا للمرحلة الأساسية وقد تكونت عينة الدراسة من 203 شخصاً موزعين على 108 معلماً ومعلمة و95 مشرفاً تربوياً، وطور الباحث استبانة خاصة بتقويم منهاج الجغرافيا وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم عدد من المجالات المختلفة في وثيقة المنهاج تعود لمتغيرات الجنس والمسمى الوظيفي والمؤهل التربوي وسنوات الخبرة لدى أفراد عينة الدراسة، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم المجالات الأخرى في المنهاج تعود للمتغيرات ذاتها لدى أفراد عينة الدراسة.

وأجرى **لال (1999)** دراسة هدفت للكشف عن رضا بعض الطلاب والطالبات الدراسين في بعض كليات التربية ببعض الجامعات السعودية عن برامج الدراسات العليا. اختار الباحث ثلاثة تخصصات مختلفة في ثلاث كليات بثلاث جامعات، حيث استخدم الباحث استبانة ووزعها على (90) طالباً وطالبة، بالتساوي في جميع التخصصات، للإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار الفروض التالية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في رضا بعض الطلاب والطالبات في بعض كليات التربية ببعض الجامعات السعودية عن برامج الدراسات العليا تعزى لمتغير الجنس ومتغير التخصص ومتغيراً الجنس والتخصص معاً. واتضح من خلال النتائج صحة الفروض، وتبين عدم وجود أثر دال إحصائياً لمتغير الجنس في الرضا عن الدراسة في البرنامج.

وقام **العاجز وحماد (1999)** بدراسة هدفت إلى تقييم أداء طلبة مساق التربية العلمية من وجهة نظر المديرين والمعلمين المضيفين لهم، وقد استخدم الباحثان لهذا الغرض المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة الدراسة 179 طالباً وطالبة من الجامعة الإسلامية وجامعة الأزهر، بنسبة 29% من مجتمع الدراسة المكون من 600 طالب وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى أن (متوسط البعد الأول) الخصائص الشخصية والمهنية (أعلى متوسط مقارنة بالأبعاد الثلاثة التي جاءت متقاربة). كما بينت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لنوع المؤسسة

(الإسلامية، الأزهر) في أداء الطلبة حيث أظهرت النتائج أن تقديرات المديرين والمديرات والمعلمين المضيفين لأداء الطلبة في الجامعتين جاءت متقاربة، بينما وجدت بعض الفروق في بعض الفقرات الأخرى، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في أداء الطلبة، بينما وجد بعض الفروق في بعض الفقرات عند الطلاب والطالبات، أوضحت الدراسة أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص لصالح طلبة العلوم.

وقام **علاونة (1998)** بدراسة هدفت إلى تقييم كتب الجغرافيا للمرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في شمال فلسطين. واستخدم الباحث استبانة طبقها على عينة مكونة من (240) معلماً ومعلمة يدرسون الجغرافيا في محافظات شمال فلسطين (نابلس، جنين، طولكرم، قلقيلة، سلفيت) وكانت نسبتها (33%) من مجتمع الدراسة الذي أشتمل على (726) معلماً ومعلمة، وقد أظهرت نتائج الدراسة قلة وضوح مقدمة الكتب، وعدم وضوح الأهداف، وإلى افتقار هذه الكتب للوسائل التعليمية وقلة متانة الغلاف، وضعف ربط محتوى كتب صفوف السابع والثامن والتاسع والعاشر الأساسي بالمشكلات البيئية المحلية بشكل كلي وإنما راعتها بشكل جزئي.

وقام كل من **الخريف والمقري والمطير (1995)** بدراسة هدفت إلى معرفة آراء الطلاب في أقسام الجغرافيا في ثلاث جامعات سعودية (جامعة الملك سعود وجامعة الإمام وجامعة أم القرى) نحو أهمية تقييم الطلبة للمدرس والمقرر، وكذلك مستقبل العمل لخريجي هذه الأقسام، كما هدفت لتحديد العوامل المؤثرة في تقييم الطلاب للمدرس. وقد اعتمدت هذه الدراسة على عينة من المقررات بلغ عددها 57 مقرراً اشتملت على 930 طالباً وطالبة. وقد أظهرت النتائج أن هناك إقراراً بأهمية تقييم الطلبة لكل من المدرس والمقرر في تحسين المقررات والأداء التدريسي، كما أن نسبة عالية جداً من الطلبة يشعرون بقلة الفرص الوظيفية أمام خريجي أقسام الجغرافيا التي شملتها العينة. أما فيما يتعلق بالمتغيرات المفسرة للتباين في تقييم الطالب للمدرس، فقد أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتدرج أن صعوبة المقرر والدرجة المتوقعة ومدى إسهام المقرر في زيادة الاهتمام بالتخصص وطبيعة المقرر

(أي إذا كان المقرر جغرافياً إقليمياً) ومستوى الطالب، كلها متغيرات تؤثر في تقويم الطالب للمدرس. وقد أوصى الباحثون بضرورة الأخذ بعين الاعتبار عند استخدام تقويم الطالب للمدرس لأي من الأغراض، سواءً تلك التي تتعلق بتشخيص مكامن القوة ومواطن الضعف في الأداء التدريسي أو تلك المتعلقة بالترقية أو التقويم الشامل لفعاليات التدريس.

وقام القاعود (1995) بدراسة هدفت إلى إجراء عملية تحليلية تقويمية لكتاب الجغرافيا للصف العاشر الأساسي في الأردن، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأداة الدراسة هي بطاقة تحليل، وعينة الدراسة هي كتاب الجغرافيا للصف العاشر الأساسي. وقد تم تقويم المكونات من خلال معايير محددة وهي: الأهداف والمحتوى والوسائل والأنشطة والتقويم، وقد خرجت الدراسة بالنتائج التالية: تركيز المحتوى على المعارف والمعلومات، وعدم واقعية الأهداف، وعدم تنوع الوسائل التعليمية والأنشطة، وقلة ارتباط الأهداف باهتمامات الطلبة. وأوصت الباحثة بضرورة إثراء كتب الجغرافيا والتاريخ بمعايير الأساس الاجتماعي.

وقام الخريشة (1994) بدراسة هدفت إلى تقويم كتب التربية الاجتماعية للصف السادس والتعرف على المعايير الواجب توافرها في كتب التربية الاجتماعية للمرحلة الأساسية، ومدى توافرها في كتب التربية الاجتماعية للصف السادس الابتدائي في ضوء آراء كل من المعلمين والمشرفين التربويين، ومدى توافر كل مجال من مجالات الكتب: إخراج الكتاب، المحتوى، عرضه، الوسائل التعليمية والأنشطة والأمثلة والتدريبات والمجالات مجتمعة في تلك الكتب. وتكونت عينة الدراسة من 159 معلماً ومعلمة و16 مشرفاً تربوياً، وتكونت الأداة من 119 فقرة، تم تضمينها في استبانة حسب مقياس ليكرت، وكان معامل الثبات 0.77، عن طريقة التجزئة النصفية ومعادلة (سبيرمان براون) وخرجت بالنتائج التالية: أن تقديرات المعلمين والمشرفين للمجال الأول (إخراج الكتاب المدرس) عالية لمعظم الفقرات في حين كانت التقديرات ضعيفة للمجال الثاني (مادة الكتاب) باستثناء فقرة ارتباط المحتوى بأهداف المنهاج.

دراسة عاشور (1993). هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية تدريس المساقين الإجباريين للغة العربية في جامعة اليرموك من خلال استطلاع آراء الطلبة الذين أتموا دراسة مساق اللغة العربية (101 و102). اعتمدت الباحثة على مجتمع الدراسة الذي تكون من جميع الطلبة الذين أتموا دراسة المساقين. واستخدمت الباحثة استبانة لاستطلاع آراء الطلبة حول المساقين، واختباراً تحصيلياً لمعرفة مدى تحقيق أهداف المساقين. وأظهرت النتائج أن وجهات نظر الطلبة على عناصر المنهاج (الأهداف، المحتوى، التقويم، الوسائل والأساليب، الأنشطة) قاربت (60%) وجاءت وجهة نظر الطلبة في عناصر (الوسائل، الأساليب، الأنشطة) أعلى من وجهات نظرهم في العناصر الأخرى (الأهداف، المحتوى، التقويم). وأظهرت النتائج أن مستوى الطلبة في أدائهم على اختبار الدراسة قد بلغ 60% وقد اتفق مع ما أقره مدرسو المساق.

وقام عودة والداھري (1992) بدراسة لمعرفة مدى التقبل عند أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة لتقويم أدائهم من قبل الطلبة في جامعة الإمارات العربية المتحدة وثقة الطلبة بقدرتهم على القيام بهذا الدور. وتكونت العينة من 251 مدرساً ومدرسة و 1058 طالباً وطالبة وأظهرت النتائج توفر درجة مقبولة من التقبل لدى أعضاء هيئة التدريس لمشاركة الطلبة في عملية تقويم الطلبة للمسابقات وللممارسات التدريسية لأعضاء الهيئة التدريسية، ودرجة مقبولة من الثقة بقدره الطلبة على القيام بهذه المشاركة.

وقام عبد الله (1991) بدراسة هدفت إلى تقويم كتب الجغرافيا للمرحلة الثانوية من خلال معرفة وجهان نظر كل من الطلبة ومعلمي الدراسات الاجتماعية في عدة أبعاد هي إخراج الكتب ومحتوى الكتب المدرسية وأسلوبها وأسئلة التقويم فيها وقد تكونت عينة الدراسة من معلمي ومعلمات الجغرافيا للمرحلة الثانوية جميعهم في مديرتي عمان الثانية وضواحي مدينة عمان، أما عينة الطلبة فقد تكونت من 325 طالباً وطالبة من طلاب الأول ثانوي 311 طالباً وطالبة من طلاب الصف الثاني ثانوي

موزعين على مدارس المدينتين المذكورتين، وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة استبانتيين هما: الأولى موجهه للمعلمين، والثانية للطلبة وقد أظهرت نتائج الدراسة في البعد الخاص بإخراج الكتاب وأن كتب الجغرافيا تقتصر إلى تغليف متين يقاوم التلف. أما العد الخاص بمحتوى كتب الجغرافيا وأظهرت النتائج أن المحتوى لا يراعي مشكلات البيئة المحلية ولا يهتم بالنشاط المدرسي كما أنه لا يبرز المفاهيم الأساسية في كل وحدة ولا تتوفر أهداف سلوكية لكل وحدة، كما أنه لا يعكس التطورات العلمية في مجال الجغرافيا.

وقام حمادة (1990) بدراسة هدفت الدراسة إلى التعرف على آراء مجموعة من الطلبة الجامعيين بجامعة الكويت حول الصفات التي يجب أن يتصف بها المعلم بصفة عامة، وكذلك الصفات التي يعتقدون أن أساتذتهم في جامعة الكويت يتصفون بها، ومن الدراسات التي تعرضت لموضوع تقويم الطلاب للممارسات التدريسية. واشتملت عينة الدراسة على (100) طالباً وطالبة من مختلف التخصصات موزعين على (8) كليات بجامعة الكويت. وقد صمم الباحث استبانة تكونت من (42) بنداً موزعة على أربعة محاور خاصة بالدراسة حول أمور متعددة تتعلق بطرق التدريس والصفات التي يجب أن يتصف بها أستاذ الجامعة، تمكنت من إبراز عدد من النتائج في هذا الخصوص. من أبرزها أن أهم الصفات التي يجب أن يتصف بها المدرس الجامعي هي: قدرته على توصيل المادة وإن يكون واضحاً في شرحه وأن يكون عادلاً مع طلبته، متحمساً لعمله. كما أوضحت النتائج أن هناك نظرة سلبية بالنسبة لأفراد العينة اتجاه أساتذتهم حيث ترى غالبية أفراد العينة أن قليلاً من أساتذة جامعة الكويت يتصف بالصفات التي يرون أنه يجب أن يتصف بها أستاذ الجامعة. وتأكيد غالبية أفراد العينة على ضرورة توافر بعض الصفات في أستاذ الجامعة وتفضيلهم لبعض طرق التدريس على غيرها من الطرق. وفي ضوء هذه النتائج وضع الباحث مجموعة من الأمور التي لابد من التقيد بها في عملية اختيار المعيدين والأساتذة.

وقام عودة والصابريني (1990) بدراسة هدفت إلى تطوير أداة تقييمية للممارسات التدريسية في الجامعة، وتقديم معايير لأغراض المقارنة في هذا المجال. وقد جمعت الممارسات المرغوبة من قبل

400 طالباً وطالبة، ومن ثم طبقت الأداة على 990 طالباً وطالبة، وقد توصلت الدراسة إلى تحديد بعض العوامل المؤثرة في تقويم الطلبة للممارسات التدريسية مثل (الجنس، رغبته في دراسة المساق، الرضا عن التخصص، الرضا عن الجامعة، طبيعة المادة).

وقام **مصطفى (1988)** بدراسة هدفت لتحليل مناهج الجغرافيا للمرحلة الإعدادية في كل من سوريا والسعودية والجزائر، وهدفت إلى المقارنة بين مقررات مناهج الجغرافيا في الدول الثلاث وتحديد نقاط الاتفاق والاختلاف بينهما، ومدى ارتباط مناهج هذه الدول بمشكلات الأمة عامة، والدول التي يطبق فيها المنهج خاصة، ومدى تأكيد الجغرافيا على تنفيذ مقررات المؤتمرات العربية والاتفاقيات الثقافية بين الدول العربية مجتمعة، وبين دول مجتمع الدراسة نفسها، وقد صنفت أهداف الجغرافيا إلى: علمية ووطنية وقومية واقتصادية وسياسية واجتماعية وبشرية وإنسانية وعلمية ودينية، وقد خرجت الدراسة بالنتائج التالية: اتفاق الدول الثلاث على المجالات الوطنية والقومية والإنسانية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والعلمية، وأكثر الاتفاق في المجال العلمي، بينما وجد اختلاف في المجالات الأخرى وتختلف نسبة الأهداف الوطنية والقومية بين دوله وأخرى حيث كانت نسبتها في سوريا 41% وفي السعودية 18% والجزائر 9% أما بخصوص المحتوى فيوجد تشابه في المقرر الأول الإعدادي في الدول الثلاث، ومن الفروق بينها تركيز السعودية وسوريا على جغرافية الوطن العربي وجغرافية فلسطين بينما تقل نسبة الاهتمام في الجزائر.

وقام **قاضي (1987)** بدراسة هدفت إلى الكشف عن العوامل المؤثرة على المعدل التراكمي للطلبة الجامعيين كما يراها الباحث ، وقد قام بدراسة العلاقات بين المعدل التراكمي لعينة مكونه من (792) طالباً ، موزعين إلى (274) في السنة الأولى والثانية وإلى (516) السنة الثالثة والرابعة، وقد تم توزيع الاستبيان عشوائياً على الطلاب الدارسين في المتطلبات العامة (مواد اللغة العربية، والثقافية الإسلامية، والعلوم الإنسانية والاجتماعية) من طلاب جامعة الملك فهد للبترول والمعادن بالمملكة العربية السعودية، للفصل الدراسي الثاني، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لمناسبة هذا النوع

من الدراسات، وتوصلت الدراسة إلى أنه لا يمكن التنبؤ بنجاح الطالب من خلال العادات الدراسية واتجاهات الطلبة، كما أن الدراسة استخدمت النسب المئوية للحكم على مدى دقة تلك العلاقات بين متغيرات الدراسة. وكذلك توصلت الدراسة إلى أن اتجاهات الطلبة لا تساعد على بناء أو تغيير القرارات والخطط، وأن أهم العوامل المؤثرة في المعدل التراكمي لعينة الدراسة هو مستوى التخرج من المدرسة الثانوية والاستنكار في المكتبة وممارسة الرياضة وتأثير التدريس باللغة الإنجليزية، العوامل المؤثرة في المعدل التراكمي كما يراها طلبة جامعة الملك فهد. ومن بين هذه العوامل تأثير شخصية المدرس على المعدل التراكمي، وقد وجد أن الطلاب لا يختلفون في نظرتهم للمدرس الناجح باختلاف معدلاتهم التراكمية. وتوصي الدراسة بإجراء أبحاث تجريبية تساهم في رسم السياسات والخطط واتخاذ القرارات.

وقد أجرى **مكي (1987)** دراسة من أجل التعرف على آراء الطلاب وتقويمهم لطرق تدريس مقررات الجغرافيا في فروع قسم الجغرافيا (بنين وبنات) بجامعة الملك سعود. وقد قام بدراسة تأثير عدد من العوامل منها حرية اختيار المقرر، وتخصص الطالب، ومعدله التراكمي، ومستواه الدراسي، وعلاقة هذه العوامل وتأثيرها في تقويم الطالب لكل من طريقة تدريس المقرر، واهتمامه واستمتاعه بدراسة المقرر، وكذلك مناسبة مفردات المقرر والمراجع المطلوبة. وقد أعد استبانة خاصة لهذا الغرض، واستخدم النسب المئوية ومعامل الارتباط البسيط تحليله للمعلومات. ومن بين النتائج التي أظهرتها دراسته أن الطلاب يستمتعون أكثر بدراسة المقررات الاختيارية، ويميلون إلى التقويم السلبي لطريقة تدريس المقررات الإلزامية، بالإضافة أن هناك علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين المعدل التراكمي للطلاب وكل من تقويمه لطريقة التدريس، ومناسبة مفردات المقرر والمراجع المطلوبة.

وقام **أبو حلو (1986)** بدراسة هدفت إلى تحليل محتوى كتب التربية الاجتماعية المقررة على تلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس في الأردن. وكان الهدف من الدراسة نقد تلك الكتب من أجل تلافي الضعف والوقوع بأخطاء عند تأليفها، واستخدم الباحث مجموعة من المعايير العالمية المناسبة،

والتي تتفق مع المعايير العالمية للكتاب المدرسي، وتوصلت الدراسة إلى أن الأسئلة التي تتضمنها هذه الكتب قد صيغت بحيث تقيس مستوى الفهم والمعرفة والتطبيق، وأن التركيز كان منصباً على التذكر، وأن نسبة ما كان فيها مثيراً للتفكير قليلة، خصوصاً وأن غالبية الإجابة عنها في محتوى المادة لا يستدعي من التلميذ بذل الجهد للبحث عنها خارج نطاق الكتاب المدرسي وأوضحت أيضاً أن الكتب لم تؤلف على أساس حاجات الفرد، وحاجات المجتمع ومشكلاتها، ولم يراع في أهدافها التوازن بين المجالات المعرفية، والانفعالية، والنفس حركية، فهي تخلو من الأهداف السلوكية، وتخلو من فهارس للوسائل التعليمية والجدول، كما أوضحت الدراسة أن الوسائل التعليمية موجودة في أماكن مناسبة لها، غير أن بعضها ينقصه الوضوح والألوان، وأن وسائل التقويم تركز على الاختبارات الموضوعية والمقالية. وبالتالي أوصى الباحث بضرورة تطوير كتب التربية الاجتماعية، بحيث تسير هذه الكتب المفهوم المعاصر للدراسات الاجتماعية.

وقام **أبو العلا وعبد الحميد (1985)** بدراسة هدفت إلى تحليل وتقويم أسئلة كتاب الجغرافيا للصف الأول الثانوي في ضوء أهداف مادة الجغرافيا، وفي ضوء نواتج التعلم السلوكي المراد إحداثها لدى المتعلم في دولة قطر، وتوصلت الدراسة إلى أن عدد الأسئلة التي تقيس مستوى التذكر بلغ 83 سؤالاً من مجموع أسئلة الكتاب البالغ عددها 129 سؤالاً أي ما نسبته 64% من الأسئلة. كما توصلت الدراسة إلى أن عدد الأسئلة التي تقيس مستوى الفهم تبلغ 32 سؤالاً أي ما نسبته 26% من الأسئلة، في حين بلغ عدد الأسئلة التي تقيس مستوى التطبيق 4 أسئلة أي ما نسبته 3%، أما عدد الأسئلة التي تقيس مستوى التحليل فهي سؤال واحد فقط.

وأجرى **الجبر (1984)** دراسة بعنوان دراسة المشكلات التي تواجه طلاب المواد الاجتماعية في التربية الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك سعود في المملكة العربية السعودية. وبلغ حجم عينة الدراسة 67 طالباً من تخصص التاريخ والجغرافيا، وقد تناول الباحث عدداً من المشكلات بعد دراسة استطلاعية شاملة مثل درجة مراقبة المشرف التربوي لأعمال الطلاب المعلمين، ونسبة تعاون المعلم

المضيف مع الطالب المتدرب، وعدد الحصص التي يمارسها الطالب المتدرب، وأظهرت النتائج أن المشرف التربوي يراقب أعمال الطلاب المعلمين في المدرسة بدرجة بسيطة، أما عن تعاون الطلاب المعلمين مع المعلم المتعاون فكانت النسبة بسيطة أو درجة التعاون قليلة إضافة إلى قلة عدد الحصص التي يدرسها الطالب المعلم، وأوصت الدراسة بضرورة زيادة عدد حصص الطالب المعلم بما يمتلكه من اكتساب مهارات التدريس بدرجة أكبر، وأشارت إلى أهمية التعاون بين المعلم المتعاون والطالب المتدرب، واقترح وسائل وأساليب متعددة لزيادة هذا التعاون، إضافة إلى ضرورة مراقبة المشرف لأعمال الطالب المتدرب بصورة أشمل وأوسع.

وفي دراسة أعدها توك (1977) حول الأساليب المختلفة لتقويم التدريس والمدرس الجامعي وآراء مدرسي الجامعة الأردنية. وتألفت عينة الدراسة من (85) عضو هيئة تدريس من كليات الجامعة المختلفة، وقد أظهرت النتائج تفضيل أعضاء هيئة التدريس أن يتبعوا أكثر من مصدر لتقييم أدائهم من ضمنها تقديرات الطلبة وتوفر درجة مقبولة من الثبات والاتساق الداخلي في تقديرات الطلبة وإن خبرة الطالب الأكاديمي وتخصصه ومستواه والمساق الذي يدرسه تؤثر في تقييمه لعضو هيئة التدريس، وقد أشار إلى أن تقويم الطلاب لمدرسيهم يجد مكانه خاصة عند معظم أعضاء هيئة التدريس، إلا أن هناك معارضة شديدة من قبل عدد من أعضاء هيئة التدريس لعدة أسباب من أبرزها: أن الطلاب يقومون المدرس بناء على علاماتهم التي يحصلون عليها.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

قام ماكورماك (McCormack, 2001) بدراسة هدفت إلى تطوير مناهج الجغرافيا ضمن معايير مثلت دعوة لتغيير الممارسات الموجودة وطرق تدريس وتقييم فعالية المنهاج المعد ضمن معايير لقياس تحصيل الطلبة جرى استخدام وحدة من المنهاج غير مطورة على مجموعة ضابطة ووحدة من المنهاج المطور على مجموعة تجريبية وبعد قياس تحصيل طلبة المجموعتين. أشارت نتائج الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة.

وقام بيدنرز وبيدنز (Bednars & Bednars, 2000) بدراسة هدفت لتطوير مناهج الجغرافيا ليستفيد منها المعلم ومنسق المناهج ومطورو المناهج وقد تضمنت الدراسة موضوعات في التفكير الجغرافي وطبوغرافيا الجغرافيا، وأوصت الدراسة بتدريب المعلمين على الأبحاث والتركيز على المناهج الدراسية لتطوير معلمين محترفين، كما أوصت الدراسة تضمينات لأبحاث جديدة ومنح دراسية للمعلمين في مرحلة التخرج وذلك لتطوير المناهج الدراسية وخاصة الجغرافيا.

دراسة رينولدز،(Reynolds, 1998) هدفت لتحديد رضا العاملين والطلبة بشأن البرامج المطروحة الهادفة إلى مقابلة احتياجات الطلبة لمساقات الدراسات العليا، وأظهرت النتائج رضا المدرسون عن محتويات المساقات وفوائدها، ورغبة في تطويرها مستقبلاً لتعين الطلبة على التحصيل. وانتقد المدرسون قلة الوقت المخصص للنشاط البحثي. أما الطلبة فأشاروا إلى اعتقادهم بتربط المساقات وأنها ممتعة، وأنها ذات أهمية بالنسبة لهم تراوحت بين كونها مهمة جداً وأساسية.

وأجرى لنجلنج (Lingeling, 1996) دراسة لل صعوبات التي عملت على تقويم أعضاء الهيئة التدريسية، حيث توصلت نتائج الدراسة إلى أن عملية التقويم التي تركز على الملاحظة بجانب النقاش والاستماع لآراء الطلبة في نهاية المحاضرة، تقدم معلومات مفيدة عن أداء المدرس. وأن التوتر بين المدرس والإدارة قد يؤثر في عملية التقويم، وخلصت الدراسة إلى أنه لا توجد طريقة معينة بشكل ملائم لتقويم عضو هيئة التدريس، مما يؤدي بنا إلى البحث عن طريقة أكثر شمولية من الطرق التقليدية المتعارف عليها مثل الملاحظة أثناء الدرس أو ملاحظة الزملاء.

وأجرى زهانج (Zhang, 1996) دراسة للعلاقة بين ممارسات أعضاء هيئة التدريس في عملية التقويم وخبرتهم التدريسية ومستوى المساق الذي يدرسونه. حيث أظهرت النتائج أن أعضاء هيئة

التدريس الذين يدرسون مواضيع مختلفة يختلفون في الاستخدام للاختبارات في الملاحظة ووضع العلامة. وأن التدريب على التقويم والخبرة في التدريس تساعد في الفهم لعملية التقويم وفي تطبيق الاختبارات وإجراء التحليلات اللازمة.

وقام بروفي (Brophy, 1992) بدراسة هدفت إلى تقويم المنهاج الأمريكي للتربية الاجتماعية في المرحلة الابتدائية، ركز فيها على المجالات التالية: الأهداف، المحتوى، أسلوب العرض، الأنشطة، التقويم، الوسائل المعينة. وأظهرت النتائج أن الأهداف والمحتوى لم تصغ بشكل سلوكي ولم تركز على المستويات العقلية العليا، وركزت على الحقائق والتعميمات في مادتي التاريخ والجغرافيا وأهملت باقي المواد الاجتماعية، كما أنها لم تتم التفكير الناقد لدى الطلاب، أما نقاط القوة كانت في تنويع الوسائل المعينة وارتباطها بالمحتوى وكثرة الأنشطة وشمولها للواجبات الكتابية المركزة على رسم الخرائط ولعب الأدوار والزيارات.

وقام كل من جينا جيلو وكابلان (Giannagelo & Kaplan, 1992) بدراسة هدفت إلى تقويم كتب جغرافية العالم وتاريخ الولايات المتحدة الأمريكية والاقتصاد والحكومة في الولايات المتحدة الأمريكية في ولاية تنسي الأمريكية، تم تقويمها باستخدام معايير تضمنت مستوى المقرئية وعدد المفاهيم المعروضة وتتابعها ومدى التركيز على مهارات حل المشكلات، وتحليل أسئلة الكتب في ضوء مستويات بلوم للمجال المعرفي وأنماط التقويم في كل كتاب، وأظهرت نتائجها بأن الكتب الأربعة لم تراعى هذه المعايير بشكل كلي وإنما راعتها بشكل جزئي.

دراسة سوفيت وجاكسون (Swift and Jackson, 1992)

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم كتب التاريخ في المرحلة الثانوية في بريطانيا، وتوصلت الدراسة إلى أن 30% من الأسئلة الموجودة في الكتب يقيس مستوى التحليل و23% من الأسئلة يقيس مستوى التقويم و30% منها يقيس مستوى الفهم و17% منها يقيس مستوى التذكر.

2.2.2 دراسات اهتمت بالاتجاهات وقسمت إلى:

أولاً: دراسات عربية:

قام حبايب والخليلي (2010) بدراسة هدفت لمعرفة اتجاهات طلبة جامعة النجاح الوطنية نحو أعضاء الهيئة التدريسية وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي. في ضوء متغيرات الجنس والمعدل التراكمي والكلية، ولتحقيق هذا الغرض تم بناء أداة في الاتجاهات تكونت صورتها النهائية من 30 فقرة، إذ تم فحص مؤشرات الصدق والثبات، وتراوحت معاملات الثبات بين (-0.94 و0.67) وتكونت عينة الدراسة من 457 طالباً وطالبة منهم 219 طالباً و 238 طالبة، وكانت نتائج الدراسة أن اتجاهات طلبة جامعة النجاح الوطنية نحو أعضاء الهيئة التدريسية والمهنية لأعضاء الهيئة التدريسية بالمقارنة مع الاتجاهات نحو أساليب التدريس والأدوار التي يلعبها أعضاء الهيئة التدريسية، وكان لمتغيري الجنس والكلية وتأثيرهما في الاتجاهات نحو أعضاء هيئة التدريس، أما باقي المتغيرات فلم تؤثر في الاتجاهات، وأوصى الباحثان عدة توصيات منها؛ ضرورة تفعيل الاتصال بين أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة، وحث أعضاء هيئة التدريس على الاهتمام بالجانب الإنساني عند التفاعل مع الطلبة، وتزويد أعضاء الهيئة التدريسية بفرص لتحقيق تطورهم المهني.

وقامت أبو حلو (2009) بدراسة هدفت للتعرف على مدى امتلاك طلبة الصف العاشر للمفاهيم الأساسية الجغرافية وعلاقته باتجاهاتهم نحو الجغرافيا في مدارس ضواحي القدس، وبيان أثر متغيرات الجنس والجهة المشرفة على المدرسة ومعدل الطلبة في العلوم الاجتماعية.

وحاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس ما مدى امتلاك طلبة الصف العاشر في مدارس ضواحي القدس للمفاهيم الأساسية الجغرافية وما علاقته باتجاهاتهم نحو الجغرافيا؟ وتم تطبيق الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2008-2009 حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية والخاصة في مدارس ضواحي القدس، والبالغ عددهم (2015) طالباً وطالبة، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقيّة العنقودية العشوائية، حيث تكونت من (302) طالباً وطالبة، وبنسبة (15%) من مجتمع الدراسة، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار من نوع اختيار من متعدد، واستبانة اتجاهات، وتم التأكد من صدق وثبات الأدوات، واستخدمت الباحثة أساليب إحصائية تمثلت باستخراج المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار (t-test) واختبار تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) واختبار (LSD) للفروق البعدية باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS). وخرجت الدراسة بالنتائج التالية: أن هناك ضعف في مدى امتلاك طلبة الصف العاشر للمفاهيم الأساسية في الجغرافيا، وإلى تفوق الإناث على الذكور في امتلاك المفاهيم الجغرافية وتفوق المدارس الخاصة على الحكومية.

وقام زيدان وزملاؤه (2004) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مستوى الثقافة الإحيائية وعلاقته بالاتجاه نحو العلوم الحياتية لدى الطلبة الجدد وطلبة السنة الرابعة في كلية العلوم - جامعة القدس في العام الدراسي (2002-2003) وعلى معرفة أثر متغيرات الجنس، المستوى الدراسي، والتخصص في مستوى الثقافة الإحيائية، ومستوى اتجاهات الطلبة نحو العلوم الحياتية، وقد استخدم الباحثون أداتين هما: اختبار مستوى الثقافة الإحيائية، إذ أشتمل الاختبار على 40 فقرة من نوع الاختبار من متعدد. والأداة الثانية هي اسيانة اتجاهات الطلبة نحو العلوم الحياتية. وقد تم دراسة مجتمع الدراسة كاملاً والمكون من 273 طالباً وطالبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة تدني مستوى الثقافة الإحيائية لدى الطلبة الجدد وطلبة السنة الرابعة في كلية العلوم، وقد اجتازت الإناث من الطلبة الجدد علامة المحك، وكذلك اجتاز طلبة السنة الرابعة من تخصص الأحياء علامة المحك.

وقام النجار (1998) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام طريقة التعلم على الاتجاهات نحو مادة العلوم، وذلك في المستويات المعرفية العليا، وتكونت عينة الدراسة من أربعة شعب من طلبة الصف الثامن الأساسي في مدرستين من مدارس القدس التابعة لوكالة الغوث الدولية (شعبتين ذكور وشعبتين إناث). بحيث تم تدريس شعبة من الذكور وأخرى من الإناث بطريقة المجموعات (المجموعة التجريبية) وبينما تم تدريس الشعبتين الأخرتين بالطريقة التقليدية (المجموعة الضابطة)، استخدم الباحث مقياس الاتجاه نحو العلوم، وبلغ معامل الثبات لتلك الأداة (0.80) وأظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات طلبة المجموعة التجريبية نحو العلوم كانت أكثر إيجابية منها للضابطة، وأنه توجد فروقاً دالة إحصائياً في اختبار التحصيل العام وفي المستويات المعرفية العليا تعزى لطريقة التدريس، وكان الفارق لصالح المجموعة التجريبية، وكانت المتوسطات الحسابية على مقياس الاتجاه لصالح الإناث، ولم تظهر نتائج الدراسة إي أثر للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس على اتجاهات الطلبة نحو العلوم.

وقامت البنعلي (1994) بدراسة هدفت للتعرف على اتجاهات الطلبة المعلمين في كلية التربية بجامعة قطر نحو الجغرافيا، وبيان أثر متغيرات الجنس، والتخصص، والمستوى الأكاديمي على اتجاهاتهم، وحاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس وهو: هل تختلف اتجاهات الطلبة المعلمين في كلية التربية بجامعة قطر نحو الجغرافيا باختلاف المتغيرات (الجنس، التخصص، المستوى الأكاديمي)؟ وتكون مجتمع الدراسة من الطلاب المعلمين من الجنسين المسجلين في العام الدراسي (1991-1992) في الفصل الدراسي (خريف 1991، وربيع 1992) بكلية التربية، جامعة قطر، من طلبة التخصصات العلمية (فيزياء، كيمياء، بيولوجيا)، ومن طلبة الجغرافيا، وطلبة التخصصات الإنسانية من غير الجغرافيا، وتم اختيار العينة من قبل الباحثة من المجموعات المذكورة بالطريقة العشوائية، وقامت الباحثة بإعداد أداة لقياس الاتجاهات نحو الجغرافيا، وتم التأكد من صدق وثبات الاستبانة. واستخدمت الباحثة الطرق الإحصائية التالية في تحليل الاستبانة: الوزن النسبي لاتجاهات الطلبة المعلمين نحو الجغرافيا، وتحليل التباين الثلاثي، وقد خرجت الدراسة بالنتائج التالية: اتجاهات إيجابية للطلبة

نحو الجغرافيا، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص لصالح الكليات الأدبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس والمستوى الدراسي. وقد أوصت الدراسة بضرورة العناية بطرق وأساليب تعليم الجغرافيا، واختيار القائمين على تدريس الجغرافيا من الأكفاء وذوي الخبرة، وطرح مقتررات غير تقليدية في الجغرافيا للمتخصصين وغير المتخصصين في الجغرافيا.

وأجرى كل من **يونس والعمرى (1994)** دراسة هدفت للتعرف إلى اتجاهات طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية نحو الاتصال الأكاديمي مع أعضاء الهيئة التدريسية، وذلك لدى أبعاد الاتصال الأكاديمي المتمثل بالعدالة والاحترام والثقة والاهتمام، في ضوء متغيرات الكلية والجنس والمؤهل العلمي، وبلغ حجم عينة الدراسة 275 طالباً أي ما نسبته 10% من طلبة الدراسات العليا في مستوى الدبلوم والماجستير، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الكلية على اتجاهات الطلبة نحو الأبعاد المختلفة للاتصال الأكاديمي مع أعضاء هيئة التدريس لصالح طلبة الكليات العلمية، في حين لم يكن هناك فروقاً دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي على اتجاهات الطلبة نحو أبعاد الاتصال المختلفة.

دراسة أعدها **عودة (1988)** حول اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة اليرموك في الأردن نحو تقييم الطلبة للممارسات التدريسية الجامعية، وشملت العينة (457) عضو هيئة تدريس، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تقييم الطلبة للممارسات التدريسية تعزى إلى الكلية والرتبة الأكاديمية، وأن هناك فروقاً دالة إحصائية في الاتجاهات تعزى إلى الخبرة في التدريس الجامعي إذ أظهر ذو الخبرة القصيرة اتجاهات إيجابية أقوى من ذوي الخبرة الطويلة نسبياً، وقد وجد أن نسبة عالية من أعضاء هيئة التدريس متفقون على أن تقييم الطلبة يتأثر بدرجة كبيرة بخصائص المدرس كليونته وتساهله في إعطاء الدرجات، وأن الطلبة غير جديين في عملية التقييم وأنهم لا يدركون أهمية تقييم الممارسات التدريسية، كما أنهم عاطفيون، وفي هذا الصدد يشير عودة

إلى أن عطية التقويم تتطلب نضجاً عقلياً وانفعالياً أكثر مما هو موجود لدى الطلبة. وبالرغم من ذلك فقد أشار إلى أن نسبة عالية من أعضاء هيئة التدريس متفقون على أن إشراك الطلبة في عملية التقويم لا ينعكس سلباً على الممارسات التدريسية.

ثانياً: دراسات أجنبية:

قام باسلنتي (Baslanti, 2008) بدراسة هدفت للتعرف إلى الأسباب المؤدية إلى تدني تحصيل الطلبة الأكاديمي على الرغم من حصولهم على درجات مرتفعة على مقاييس الإبداع، وذلك على 30 طالباً وطالبة في إحدى الجامعات التركية، إذ أظهرت الدراسة أن من أهم العوامل المؤدية إلى تدني تحصيل أفراد العينة هو اتجاهاتهم نحو مدرسيهم ونحو تخصصاتهم وكلياتهم التي يدرسون فيها، حيث تبين أن 60% من أفراد العينة يحملون اتجاهات سلبية نحو مدرسيهم، بينما أشار إلى أن ما نسبته 13% من العينة يحملون اتجاهات سلبية نحو موضوعات الدروس التي يتعلمونها.

وقام رجر (Rager, 1994) بدراسة هدفت إلى دراسة أثر استخدام الحاسوب في تدريس الجغرافيا على تنمية بعض القدرات العقلية إضافة إلى التحصيل والاتجاهات باستخدام بعض برمجيات الوسائط المتعددة، وقد أشارت الدراسات إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.001) في التحصيل والاتجاهات بين أفراد المجموعة التجريبية وبين أفراد المجموعة الضابطة، وأن هناك نمواً في بعض القدرات العقلية لأفراد المجموعة التجريبية مقارنة بأفراد العينة الضابطة، إضافة إلى توفير في الوقت المستغرق للتعلم بمقدار 25% بالنسبة للمجموعة التجريبية عنه في المجموعة الضابطة، وقد أرجع الباحث ذلك إلى ما اتسمت به بيئة العمل من خلال الحاسوب بالإبداع والإثارة وتشجيع أفراد العينة على المشاركة والممارسة الفعالة.

وقام سبنسر (Spencer, 1994) بدراسة هدفت لمعرفة اتجاهات طلبة جامعة هوفسترا نحو تقويم المعلمين والمساقات ونحو البيئة الصفية. ووزعت الاستبانة على عينة الدراسة التي بلغ عددها (500) طالب من مرحلة البكالوريوس والدراسات العليا. وأظهرت النتائج أن الطلبة يرغبون في إبداء التقويم وتقديم التغذية الراجعة، ولكن كان لديهم قليل من الثقة بأن الكلية أو الإدارة لديها أي اهتمام بالنتائج الصادرة. لكن الطلبة الذين اعتقدوا بأن أعضاء هيئة التدريس يطلعون على نتائج التقويم فقد شعروا بمزيد من الإيجابية.

وقام (Diane L. Brook, 1977) بدراسة اعتبر فيها أن المستوى الدراسي عامل من الممكن أن يؤثر في الاتجاه نحو الجغرافيا فأجرى دراسة على عينة تضم طلاباً من المستوى الدراسي التاسع (وكان متوسط عمر الطلاب 14 سنة) وطلاباً من المستوى الدراسي العاشر (متوسط عمر الطلاب 15 سنة بمدى يتراوح ما بين 14-18 سنة) ومجموعة ثالثة من الطلاب المعلمين المتخصصين في الدراسات الاجتماعية بجامعة جورجيا (بمتوسط عمر 22 سنة) واتضح من المعالجة الإحصائية أنه لا يوجد أثراً دالاً إحصائياً لهذا العامل على الاتجاه نحو الجغرافيا.

وقامت اميلي (Emily, 1976) بدراسة هدفت للتعرف على الفروق الاتجاهات نحو النشاط الرياضي لدى طالبات الصف الخامس، والمتنافسات في ألعاب القوى في مجموعات حسب السن. وتكونت عينة الدراسة من 50 طالبة من المتنافسات في ألعاب القوى، و 50 طالبة أخرى من غير المشتركات، واستخدمت الباحثة اختبار الاتجاهات نحو النشاط الرياضي (لسيمون وسمول) للمجموعتين، وتوصلت الباحثة إلى أن هناك تفوقاً في الاتجاه نحو النشاط الرياضي لدى الفئة المتنافسة عن غير المشتركات في النشاط الرياضي.

وقام هاسليت (Haslett, 1975) بدراسة هدفت للكشف عن اتجاهات الطلبة نحو المعلمين في ضوء متغيري الجنس والتحصيل في إحدى الجامعات الأمريكية، وذلك على عينة بلغ حجمها 667 طالباً وطالبة منهم 282 طالباً و 385 طالبة، وبينت الدراسة أن الطلبة

ذوي التحصيل الدراسي المنخفض كانت اتجاهات أقل إيجابية من نظرائهم من ذوي تحصيل المرتفع، بينما كانت الاتجاهات أكثر إيجابية نحو المعلمين لدى الطالبات مقارنة بنظراتهن من الطلبة الذكور .

وفي دراسة أجراها كل من توبيس وهانلون (Tobias & Hanlon, 1975) هدف للتعرف على أكثر العوامل المحددة لاتجاهات الطلبة نحو أعضاء هيئة التدريس وذلك على عينة من طلبة إحدى الجامعات الأمريكية في نيويورك، وتبين أن أكثر العوامل التي تقف خلف اتجاهات الطلبة نحو مدرسيهم على اختلاف طبيعة هذه الاتجاهات هو مهارات التدريس التي يمتلكها المعلم، وبلغ معامل الارتباط بين اتجاهات الطلبة نحو أعضاء هيئة التدريس ودرجة مهارات التدريس التي يمتلكونها (0.72) .

وقام كل من ستيروك وميجر (Stayrook & Majer, 1973) بدراسة هدفت للتعرف إلى اتجاهات الطلبة الهنود نحو مساعدي البحث والتدريس في إحدى الجامعات الهندية، وذلك على عينة بلغ حجمها (101) طالباً وطالبة، وأشارت النتائج أن أفراد العينة يحملون عموماً اتجاهات إيجابية نحو مساعدي البحث والتدريس، وكما أشارت النتائج إلى أن الطالبات يحملن اتجاهات أكثر إيجابية نحو مساعدي البحث والتدريس مقارنة بالطلاب .

وقامت هيرجيت (Hergert, 1970) بدراسة هدفت للتعرف على الفروق في اتجاهات الطلبة والطالبات بجامعة "اتوا" نحو النشاط الرياضي، وقد استخدمت الباحثة مقياس كينون للاتجاهات نحو النشاط الرياضي، وقد أظهرت النتائج وجود فروق جوهرية بين اتجاهات الطلاب والطالبات في الاتجاهات نحو النشاط الرياضي، كخبرة للتفوق الرياضي ولخفض التوتر وللصحة واللياقة كخبرة اجتماعية، وذلك لصالح الطلاب، بينما لم تكن هناك فروقاً دالة إحصائياً في باقي أبعاد المقياس .

1.3

2.3

3.3

4.3

5.3

6.3

الطريقة والإجراءات

قامت الباحثة في هذا الفصل من الدراسة بعرض مجتمع الدراسة وعينتها، ووصف خطوات بناء أدوات الدراسة وإجراءات التحقيق من صدق الأدوات وثباتهما، والتحليلات الإحصائية التي استخدمتها الباحثة للكشف عن نتائج الدراسة.

1.3 منهج الدراسة:

لقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لأنه منهج يناسب أغراض الدراسة.

2.3 مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة القدس المسجلين لمساق طبيعة وبيئة فلسطين من مختلف التخصصات، وقد بلغ عدد الطلبة الذين يدرسون المساق في الفصل الثاني من العام الدراسي 2011-2012 (867) طالباً وطالبة. وهي موزعة على كليات الجامعة. واختيرت عينة عنقودية بنسبة (30%) من حجم المجتمع الكلي، بذلك يكون عدد أفرادها (260) طالباً وطالبة، موزعة على كليات الجامعة كما يوضحها الجدول (1.3)

الجدول (1.3): خصائص العينة الديمغرافية

المتغير	العدد	النسبة المئوية
1. الجنس	136	52.3%
	124	47.7%
2. الكلية	85	32.7%
	175	67.3%
3. المستوى الدراسي	174	66.9%
	47	18.1%
	20	7.7%
	19	7.3%

3.3 أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثة أداتين لجمع البيانات الخاصة بالدراسة وهي : استبانة لتقويم طلبة جامعة القدس لمساق طبيعة وبيئة فلسطين، واستبانة لمعرفة اتجاهات هؤلاء الطلبة نحو الجغرافيا.

1.3.3 استبانة تقويم مساق طبيعة وبيئة فلسطين:

قامت الباحثة بتطوير الاستبانة بعد إطلاعها على دراسات سابقة تشابهت مع دراستها مثل دراسة عريقات (2005)، ودراسة قواسمة (2007)، ودراسة بخش (2000).

وقد صنفت الباحثة فقرات الاستبانة إلى ثلاث مجالات، وبلغ عدد فقراتها (38) فقرةً موزعةً على المجالات التالية:

1. مجال محتوى المساق (14) فقرة.

2. مجال طرق وأساليب التدريس (11) فقرة.

3. مجال التقويم (13) فقرة.

وقد تكونت الأداة في صورتها النهائية من (38) فقرة مقسمة إلى ثلاث مجالات، كما هو موضح في ملحق رقم (1)، للإجابة عليها ضمن مقياس ليكرت الخماسي وهو كبيرة جداً = (5)، كبيرة = (4)، متوسطة (3)، قليلة = (2)، قليلة جداً = (1).

1.1.3.3 صدق أداة تقويم الطلبة لمساق طبيعة وبيئة فلسطين:

تم التحقق من صدق أداة القياس بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبراء، والذين أبدوا ملاحظاتهم عليها من حيث عدد الفقرات وصياغتها والحذف والتعديل والإضافة والملحق رقم (5) يبين أسماء المحكمين، و قامت الباحثة بالتحقق من صدق الأداة عن طريق إجراء معامل الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية والتي أظهرت معاملات الارتباط للفقرات مع الدرجة الكلية، كما يظهر في الملحق (2). ويتضح أن جميع قيم مصفوفة ارتباط فقرات أداة الدراسة مع الدرجة الكلية للأداة كانت دالة إحصائياً، مما يشير إلى صدق الأداة.

2.1.3.3 ثبات الاستبانة:

طبقت الاستبانة على عينة استطلاعية، إذ قامت الباحثة بتوزيع (25) استبانة على طلاب الجامعة وطالباتها الذين يدرسون المساق وهم من أفراد مجتمع الدراسة ومن خارج العينة، وقد استثنيت هذه المجموعة من إطار عينة الدراسة.

وتم إيجاد معامل الثبات حسب معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، حيث كانت قيمة معامل الثبات الكلي لاستبانة التقويم (0.92)، كما تم فحص الثبات لكل مجال من المجالات الثلاثة. ويبين الجدول رقم (2.3) معامل ثبات استبانة التقويم لمجالات الدراسة ومعامل الثبات الكلي.

الجدول رقم (2.3) يوضح الجدول معاملات ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) وثبات كل مجال من المجالات الثلاث:

المجال	الفقرات	قيمة معامل الثبات
المحتوى	14	0.74
طرق التدريس	11	0.85
التقويم	13	0.70
الكلية	38	0.92

يتبين من الجدول رقم (2.3) أن قيمة معامل الثبات للمجالات والدرجة الكلية عالية وكافية لأغراض إجراء الدراسة.

2.3.3 استبانة الاتجاهات نحو الجغرافيا:

قامت الباحثة بتطوير استبانة بعد إطلاعها على دراسات سابقة تشابهت مع دراستها مثل دراسة حبايب، الخليلي (2010)، ودراسة البنعلي (1994)، أبو حلو (2009).

وقد بلغ عدد فقرات الاستبانة (32) فقرة، كما هو موضح في ملحق رقم (3) للإجابة عليها ضمن مقياس ليكرت الخماسي وهو (موافق بشدة = 5)، (موافق = 4)، (محايد = 3)، (معارض = 2)، (معارض بشدة = 1)، وفي الفقرات السلبية تم عكس المقياس ليصبح (موافق بشدة = 1)، (موافق = 2)، (محايد = 3)، (معارض = 4)، (معارض بشدة = 5)، وقد روعي في بناء الاستبانة وضوح ألفاظها ودقة صياغتها.

1.2.3.3 صدق أداة اتجاهات الطلبة نحو الجغرافيا:

تم التحقق من صدق أداة القياس بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبراء، والذين أبدوا ملاحظاتهم عليها من حيث عدد الفقرات وصياغتها والحذف والتعديل والإضافة، وقد تكونت الأداة في صورتها النهائية من (32) فقرة، و قامت الباحثة بالتحقق من صدق الأداة عن طريق إجراء معامل الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية والتي أظهرت معاملات الارتباط للفقرات مع الدرجة الكلية، كما يظهر في الملحق (4)، ويتضح أن جميع قيم مصفوفة ارتباط فقرات أداة الدراسة مع الدرجة الكلية للأداة كانت دالة إحصائياً، مما يشير إلى صدق الأداة.

2.2.3.3 ثبات الاستبانة:

طبقت الاستبانة على عينة استطلاعية، إذ قامت الباحثة بتوزيع (25) استبانة على طلاب الجامعة وطالباتها الذين يدرسون المساق وهم من أفراد مجتمع الدراسة ومن خارج العينة، وقد استنتجت هذه المجموعة من إطار عينة الدراسة.

وبعد ذلك أوجدت الباحثة معامل الثبات الخاص بأداة الدراسة باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا)، وكانت الدرجة الكلية للثبات (0.85) وهي مناسبة لمثل هذا النوع من الدراسات.

4.3 إجراءات الدراسة:

لإنجاز هذه الدراسة قامت الباحثة بما يأتي:

1. اطلعت على عدد من الدراسات السابقة، التي لها علاقة بموضوع الدراسة؛ للاستفادة منها في إجراء دراستها.
2. حصلت الباحثة على كتاب رسمي من عمادة الدراسات العليا في جامعة القدس موجه إلى مكتب التسجيل في الجامعة؛ الملحق رقم (6)، لتسهيل مهمتها للتعرف على أعداد الطلبة المسجلين للمساق من العام الدراسي 2011 -2012، وتخصصهم الأكاديمي وجنسهم وذلك من أجل أخذ عينة عنقودية.

3. طورت الباحثة الأدوات وفق ما تقتضيه دراستها ومتغيراتها.
4. عرضت الباحثة الأدوات على عدد من المحكمين للتأكد من صدقهما.
5. أخذ موافقة الأساتذة الذين يدرسون مساق طبيعة وبيئة فلسطين لتوزيع الاستبانة على العينة الاستطلاعية التي اختيرت من خارج العينة الأصلية.
6. وبعد أسبوع من التطبيق السابق وزعت الباحثة الأدوات كحزمة واحدة على الطلبة الذين يدرسون المساق في الفصل الثاني من العام الدراسي 2011-2012.

5.3 متغيرات الدراسة:

▪ المتغيرات المستقلة:

1. الجنس: وهو بمستويين (ذكر، أنثى).
2. التخصص: وهو بمستويين (كليات طبيعية، كليات إنسانية).
3. السنة الدراسية: وهو بأربعة مستويات (الأولى، الثانية، الثالثة، الرابعة فما فوق).

▪ المتغيرات التابعة:

تقويم طلبة جامعة القدس لمساق طبيعة وبيئة فلسطين: وتم قياسه بالدرجة التي حصل عليها الطالب/الطالبة في استبانة التقويم والمعدة خصيصاً لهذه الدراسة.

اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو الجغرافيا: وتم قياسه بالدرجة التي حصل عليها الطالب/الطالبة في استبانة الاتجاهات والمعدة خصيصاً لهذه الدراسة.

6.3 المعالجة الإحصائية:

قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. واختبار (ت)، وتحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA)، ومعامل الارتباط بيرسون، واستخدمت معامل الثبات (كرونباخ ألفا). وذلك باستخدام حزمة البرامج الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS.

1.4

1.1.4

2.1.4

3.1.4

4.1.4

5.1.4

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الباحثة، من خلال استجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات الأدوات المتعلقة بتقويم طلبة جامعة القدس لمساق طبيعة وبيئة فلسطين وعلاقته باتجاهاتهم نحو الجغرافيا، وبيان أثر كل من متغيرات " الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي " على تقويم الطلبة للمساق واتجاهاتهم نحو الجغرافيا.

1.4 نتائج أسئلة الدراسة

قامت الباحثة بوضع مفتاح لتحليل فقرات الاستبانة وفق هذا المقياس. والجدول (1.4) يوضح مفتاح التحليل. حيث وزعت قيم المتوسط الحسابي على ثلاث درجات: عالية ومتوسطة ومنخفضة، في ثلاث فقرات.

الجدول (1.4): مفتاح التحليل

الدرجة	المتوسط الحسابي
عالية	3.67-5
متوسطة	2.34-3.66
منخفضة	أقل من 2.33

1.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما تقويم طلبة جامعة القدس لمساق طبيعة وبيئة فلسطين؟

للإجابة عن هذا السؤال طبقت الباحثة استبانة التقويم، وقد استخرجت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة الكلية على فقرات الاستبانة التي بلغت (38) فقرة مقسمة إلى ثلاث مجالات والدرجة الكلية، والجدول (2.4) يبين ذلك.

الجدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مجالات الدراسة مرتبة تنازلياً حسب متوسطات استجابات العينة:

الرقم	المجال	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	المحتوى	14	3.66	0.50	متوسطة
2	التقويم	13	3.61	0.61	متوسطة
3	طرق وأساليب التدريس	11	3.13	0.69	متوسطة
	الدرجة الكلية	38	3.49	0.49	متوسطة

تظهر البيانات الواردة في الجدول (2.4) أن الدرجة الكلية لتقويم الطلبة لمساق طبيعة وبيئة فلسطين بمتوسط حسابي مقداره (3.49)، وتدل على درجة متوسطة، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمحتوى (3.66)، وللتقويم (3.61)، وطرق وأساليب التدريس (3.13)، وهي درجات متوسطة.

المجال الأول: المحتوى.

ويشمل هذا المجال على (14) فقرة تتحدث عن محتوى مساق طبيعة وبيئة فلسطين والجدول التالي يبين نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة.

جدول (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مجال

المحتوى مرتبة تنازليا حسب متوسطات استجابات العينة:

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	رقم الفقرة	الترتيب
كبيرة	0.81	4.31	يسهم المساق في زيادة الاهتمام بجغرافية فلسطين	1	1
كبيرة	0.90	4.16	يضيف المساق معلومات جديدة لم يعرفها الطالب من قبل	7	2
كبيرة	0.86	4.11	كمية المعلومات الواردة في المساق كبيرة	2	3
كبيرة	0.88	3.93	يربط المحتوى بين تاريخ وجغرافية فلسطين	6	4
كبيرة	0.89	3.90	تعتبر لغة محتوى المساق واضحة	12	5
كبيرة	0.88	3.85	تتطابق الموضوعات المطروحة مع خطة المساق	5	6
كبيرة	1.14	3.82	يناسب المساق جميع الطلاب على اختلاف تخصصاتهم	14	7
كبيرة	0.84	3.71	تتنصف مادة المحتوى بالدقة العلمية	8	8
كبيرة	0.95	3.68	موضوعات المساق تلبي احتياجات الطلبة	13	9
متوسطة	1.15	3.61	يزود المساق الطلبة بخريطة واضحة لمعالم فلسطين التاريخية	10	10
متوسطة	1.01	3.53	يتناسب حجم المحتوى مع عدد ساعات المساق	9	11
متوسطة	1.05	3.09	تخلو المادة التعليمية من الأخطاء المطبعية والإملائية	3	12
متوسطة	1.21	2.85	الصور والرسومات الواردة في المادة التعليمية واضحة	4	13
متوسطة	1.29	2.79	يعتبر مستوى المساق أعلى من مستوى الطلبة العقلي	11	14
متوسطة	0.5	3.66	الدرجة الكلية		

يلاحظ من الجدول (3.4) أن أعلى المتوسطات في استجابات أفراد العينة كانت الفقرة (1) وهي " يسهم المساق في زيادة الاهتمام بجغرافية فلسطين " بمتوسط حسابي مقداره (4.31) وهي درجة كبيرة، تلاها في المقام الثاني الفقرة (7) وهي " يضيف المساق معلومات جديدة لم يعرفها الطالب من قبل " بمتوسط حسابي مقداره (4.16) وهي درجة كبيرة.

وقد كانت أقل المتوسطات لاستجابات عينة الدراسة على الفقرة (11) وهي " يعتبر مستوى المساق أعلى من مستوى الطلبة العقلي " بمتوسط حسابي مقداره (2.79) وهي درجة متوسطة، والفقرة (4) وهي " الصور والرسومات الواردة في المادة التعليمية واضحة " بمتوسط حسابي مقداره (2.85) وهي درجة متوسطة.

وكان متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على المحتوى بقيمة (3.66)، وهي قيمة كبيرة وبانحراف معياري مقداره (0.50)، وتدل على أن استجابات عينة الدراسة كانت متوسطة.

المجال الثاني: طرق وأساليب التدريس.

هذا المجال يقيم طرق وأساليب التدريس التي يتبعها المدرس في تدريس المساق علماً أن عدد المدرسين الذين يدرسون مساق طبيعة وبيئة فلسطين هم (7) مدرسين ولكل واحد منهم طريقته وأسلوبه الخاص، وقد بلغت فقرات هذا المجال (11) فقرة، والجدول التالي يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة.

الجدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مجال طرق

وأساليب التدريس مرتبة تنازلياً حسب متوسطات استجابات العينة:

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	رقم الفقرة	الترتيب
كبيرة	0.92	4.42	يحرص المدرس على قيام الطلبة برحلة تعليمية في البلاد	8	1
كبيرة	1.09	3.94	يتبع المدرس طرقاً متنوعة أثناء شرحه للمساق	1	2
متوسطة	1.11	3.63	يحرص المدرس على إشراك الطلبة في المحاضرة	3	3
متوسطة	1.11	3.60	يعتمد أسلوب التدريس على الإلقاء والحفظ	2	4
متوسطة	1.22	3.34	يستخدم المدرس التقنيات التربوية الحديثة أثناء شرحه	4	5
متوسطة	1.21	3.27	يترك المدرس للطلبة فترة كافية للنقاش	11	6
متوسطة	1.35	2.68	يعتمد المدرس طرق تعليمية مختلفة (التعلم التعاوني ، أسلوب حل المشكلات، عرض أفلام.....)	10	7
متوسطة	1.29	2.67	يكلف المدرس الطلبة بواجبات بينية تتعلق بالمساق	5	8
متوسطة	1.24	2.56	يتم تكليف الطلبة بشرح بعض الموضوعات	9	9
متوسطة	1.49	2.42	يحرص المدرس على إحضار خريطة فلسطين الطبيعية في المحاضرة	6	10
قليلة	1.27	1.98	يعتمد الطلبة على الأطلس في المحاضرة	7	11
متوسطة	0.69	3.13	الدرجة الكلية		

يلاحظ من الجدول (4.4) أن أعلى المتوسطات في استجابات أفراد العينة كانت الفقرة (8) وهي " يحرص المدرس على قيام الطلبة برحلة تعليمية في البلاد " بمتوسط حسابي مقداره (4.42) وهي درجة كبيرة، تلاها في المقام الثاني الفقرة (1) وهي " يتبع المدرس طرقاً متنوعة أثناء شرحه للمساق " بمتوسط حسابي مقداره (3.94) وهي درجة كبيرة.

وقد كانت أقل المتوسطات لاستجابات عينة الدراسة تعود للفقرة (7) وهي " يعتمد الطلبة على الأطلس في المحاضرة " بمتوسط حسابي مقداره (1.98) وهي درجة قليلة، والفقرة (6) وهي " يحرص المدرس على إحضار خريطة فلسطين الطبيعية في المحاضرة " بمتوسط حسابي مقداره (2.42) وهي درجة متوسطة.

وكان متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على كفاية طرق وأساليب التدريس بقيمة (3.13)، وهي قيمة متوسطة وانحراف معياري مقداره (0.69)، وتدل على أن استجابات عينة الدراسة كانت متوسطة.

المجال الثالث: التقويم.

عدد مدرسيين مساق طبيعة وبيئة فلسطين (7) مدرسيين ولكل منهم طريقته في عملية التقويم وهذا المجال يقيس عملية التقويم التي تتم في المحاضرة، وقد بلغت فقرات هذا المجال (13) فقرة، والجدول التالي يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة.

جدول (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مجال

التقويم مرتبة تنازلياً حسب متوسطات استجابات العينة:

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	رقم الفقرة	الترتيب
كبيرة	0.94	3.95	يستخدم المدرس أساليب تقويم عادلة لجميع الطلبة	10	1
كبيرة	0.95	3.85	يساعد نظام التقويم المتبع من قبل المدرس على تحقيق أهداف المساق	1	2
كبيرة	1.06	3.80	يوضح المدرس لطلبته طريقة التقويم التي سيتبعها في بداية الفصل.	6	3
كبيرة	1.16	3.79	يوضح المعلم لطلبته طريقة توزيع العلامات المتعلقة بالاختبارات والتقارير.	9	4
كبيرة	0.98	3.78	تغطي الأسئلة جميع موضوعات المادة الدراسية	2	5
كبيرة	1.14	3.62	تتدرج أسئلة الامتحانات من السهولة إلى الصعوبة	3	6
كبيرة	1.12	3.61	تشجع الأسئلة الطلبة على التفكير	12	7
كبيرة	1.00	3.58	يشخص التقويم جوانب الضعف والقوة عند الطلبة	5	8
كبيرة	1.08	3.53	يقدم المدرس تغذية راجعة حول نتائج الاختبارات	7	9
كبيرة	1.06	3.52	تتوزع أسئلة الامتحانات على المستويات المعرفية من تذكر وفهم وتطبيق وتحليل وتركيب وتقويم.	8	10
كبيرة	1.12	3.47	يأخذ المعلم في الاعتبار عند تقويم الطلبة شخصية الطالب في المحاضرة.	11	11

كبيرة	1.21	3.35	ينوع المدرس في الأسئلة التقويمية (موضوعية ومقالية).	13	12
متوسطة	1.20	3.16	يستخدم المدرس أساليب تقويم مختلفة (اختبارات موضوعية ومقالية وتقارير صفية وخارجية).	4	13
متوسطة	0.61	3.61	الدرجة الكلية		

يلاحظ من الجدول (5.4) أن أعلى المتوسطات في استجابات أفراد العينة كانت الفقرة (10) وهي " يستخدم المدرس أساليب تقويم عادلة لجميع الطلبة" بمتوسط حسابي مقداره (3.95) وهي درجة كبيرة، تلاها في المقام الثاني الفقرة (1) وهي " يساعد نظام التقويم المتبع من قبل المدرس على تحقيق أهداف المساق " بمتوسط حسابي مقداره (3.85) وهي درجة كبيرة.

وقد كانت أقل المتوسطات لاستجابات عينة الدراسة تعود للفقرة (4) وهي " يستخدم المدرس أساليب تقويم مختلفة (اختبارات موضوعية ومقالية وتقارير صفية وخارجية) " بمتوسط حسابي مقداره (3.46) وهي درجة متوسطة، والفقرة (13) وهي " ينوع المدرس في الأسئلة التقويمية (موضوعية ومقالية)" بمتوسط حسابي مقداره (3.35) وهي درجة متوسطة.

وكان متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على كفاية التقويم بقيمة (3.61)، وهي قيمة متوسطة وبنحرف معياري مقداره (0.61)، وتدل على أن استجابات عينة الدراسة كانت متوسطة.

2.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو الجغرافيا ؟

للإجابة عن هذا السؤال طبقت الباحثة استبانة اتجاهات نحو الجغرافيا، وقد استخرجت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على فقرات الاستبانة التي بلغت (32) فقرة، والجدول (6.4) يبين ذلك.

جدول (6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على استبانة

اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو الجغرافيا مرتبة تنازلياً حسب استجابات العينة:

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	رقم الفقرة	الترتيب
كبيرة	0.96	4.18	اشعر أن المحافظة على البيئة واجب.	31	1
كبيرة	0.88	4.07	تساعدنا المعرفة الجغرافية في المحافظة على البيئة	3	2
كبيرة	1.00	4.02	تشدني صور المحميات الطبيعية	4	3
كبيرة	0.98	3.99	للجغرافيا استخدامات واسعة في العالم.	30	4
كبيرة	0.94	3.87	تتسم مادة الجغرافيا بالمعرفة الواسعة	15	5
كبيرة	0.98	3.87	لعب علم الجغرافيا دوراً هاماً في تقدم البشرية	2	6
كبيرة	0.98	3.85	استمتع عندما أرى الصور الجوية للدول والمناطق	25	7
كبيرة	1.01	3.85	يزودنا علم الجغرافيا بثقافة مهمة حول العالم	18	8
كبيرة	1.04	3.79	ينبغي تكريم الأفراد الذين يتابعون أبحاثهم في الجغرافيا	22	9
كبيرة	1.00	3.78	أستمتع بمتابعة النشرات الجوية	24	10
كبيرة	1.08	3.75	أرى أن الجغرافيا تخصص يستحق التقدير.	26	11
كبيرة	1.01	3.68	تشدني البرامج التي تدور حول الجبال والسهول	12	12
كبيرة	1.11	3.67	أحب رسم الخرائط لوصف مكان ما	20	13
متوسطة	1.01	3.63	شعر أن معرفتي بالجغرافيا تساعدني أن أكون شخصاً مثقفاً.	29	14
متوسطة	1.13	3.63	أرغب في حضور البرامج الثقافية التي تدور حول الجغرافيا	1	15
متوسطة	1.07	3.58	أحب الجغرافيا لعلاقتها الوطيدة بالعلوم الأخرى	32	16

متوسطة	1.14	3.45	أحب المهن التي لها علاقة بالجغرافيا	16	17
متوسطة	1.27	3.44	أحب رسم الخرائط لوصف مكان ما	19	18
متوسطة	1.17	3.40	أحب التحدث مع الآخرين حول مواضيع الجغرافيا	23	19
متوسطة	1.08	3.40	تستهويني المواد المعرفية عن طبقات الأرض	11	20
متوسطة	1.10	3.40	يساعدني استخدام الأطلس على فهم أسباب الحروب	13	21
متوسطة	1.11	3.37	بشكل عام اشعر بارتياح اتجاه مادة الجغرافيا	6	22
متوسطة	1.26	3.21	اشعر بالضيق عندما اسمع كلمة جغرافيا	5	23
متوسطة	1.24	3.20	أكره الجغرافيا بسبب ارتباطها بالصراعات الإقليمية	8	24
متوسطة	1.14	3.18	أرغب بالمشاركة في مسابقات الجغرافيا.	27	25
متوسطة	1.19	3.12	أتابع باهتمام خرائط الأرصاد الجوية	9	26
متوسطة	1.20	3.08	إذا أتاحت لي فرصة التغيب عن لقاءات تطرح فيها مواضيع جغرافية فعلت	7	27
متوسطة	1.23	3.04	مواد الجغرافيا تبعث على الملل	10	28
متوسطة	1.20	2.92	استطيع المضي والتقدم في معظم المواضيع ما عدا الجغرافيا.	28	29
متوسطة	1.19	2.84	يفضل صرف المال الذي ينفق على الخرائط لأغراض تربية أخرى	21	30
متوسطة	1.13	2.78	لعلم الجغرافيا تطبيقات محدودة في حياة الإنسان	14	31
متوسطة	1.25	2.70	أكره الجغرافيا بسبب اعتمادها على الحفظ	17	32
متوسطة	0.51	3.49	الدرجة الكلية		

يلاحظ من الجدول (6.4) أن أعلى المتوسطات في استجابات أفراد العينة كانت الفقرة (31) وهي " اشعر أن المحافظة على البيئة واجب " بمتوسط حسابي مقداره (4.18) وهي درجة كبيرة، تلاها في المقام الثاني الفقرة (3) وهي " تساعدنا المعرفة الجغرافية في المحافظة على البيئة " بمتوسط حسابي مقداره (4.07) وهي درجة كبيرة، تلاها في المقام الثالث الفقرة (4) وهي " تشدني صور المحميات الطبيعية " بمتوسط حسابي (4.02) وهي درجة كبيرة، تلاها في المقام الرابع الفقرة (30) وهي " للجغرافيا استخدامات واسعة في العالم " بمتوسط حسابي مقداره (3.99) وهي درجة كبيرة، تلاها في المقام الخامس الفقرة (15) وهي " تتسم مادة الجغرافيا بالمعرفة الواسعة " بمتوسط حسابي مقداره (3.87) وهي درجة كبيرة.

وقد كانت أقل المتوسطات لاستجابات عينة الدراسة تعود للفقرة (17) وهي " أكرة الجغرافيا بسبب اعتمادها على الحفظ " بمتوسط حسابي مقداره (2.70) وهي درجة متوسطة، والفقرة (14) وهي " لعلم الجغرافيا تطبيقات محدودة في حياة الإنسان " بمتوسط حسابي مقداره (2.78) وهي درجة متوسطة، والفقرة (21) وهي " يفضل صرف المال الذي ينفق على الخرائط لأغراض تربية أخرى " بمتوسط حسابي مقداره (2.84) وهي قيمة متوسطة، والفقرة (28) وهي " استطيع المضي والتقدم في معظم المواضيع ما عدا الجغرافيا " بمتوسط حسابي مقداره (2.98) وهي قيمة متوسطة، والفقرة (10) وهي " مواد الجغرافيا تبعث على الملل " بمتوسط حسابي مقداره (3.04) وهي قيمة متوسطة.

وكان متوسط اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو الجغرافيا بقيمة (3.49)، وهي قيمة متوسطة وبانحراف معياري مقداره (0.51)، وتدل على أن استجابات عينة الدراسة كانت متوسطة.

3.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل توجد فروق في تقويم طلبة جامعة القدس لمساق طبيعة وبيئة فلسطين تبعاً لمتغير الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي؟

وانبثق عن السؤال الثالث ثلاث فرضيات صفرية، فيما يلي نتائج فحصها:

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقويم طلبة جامعة القدس لمساق طبيعة وبيئة فلسطين تعزى لمتغير الجنس.

ولاختبار الفرضية الأولى تم استخدام اختبار (ت) (t-test) للعينات المستقلة، والجدول (7.4) يوضح ذلك:

الجدول (7.4): نتائج اختبار (ت) (t-test) للعينات المستقلة لتقويم طلبة جامعة القدس لمساق طبيعة وبيئة فلسطين تبعاً لمتغير الجنس.

الكفاية	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة المحسوبة
المحتوى	ذكر	136	3.72	0.51	1.78	0.07
	أنثى	124	3.61	0.47		
طرق وأساليب التدريس	ذكر	136	3.30	0.72	4.17	0.00
	أنثى	124	2.95	0.60		
التقويم	ذكر	136	3.66	0.62	1.43	0.15
	أنثى	124	3.55	0.60		
الدرجة الكلية	ذكر	136	3.58	0.51	2.97	0.001*
	أنثى	124	3.40	0.44		

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتبين من الجدول (7.4)، أن مستوى الدلالة المحسوبة (0.001) أقل من (0.05)، وبذلك يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة والتي نصها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقويم طلبة جامعة القدس لمساق طبيعة وبيئة فلسطين تعزى لمتغير

الجنس ولصالح الذكور، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهم (3.58)، وانحراف معياري (0.51)، والمتوسط الحسابي للإناث بلغ (3.40)، والانحراف المعياري (0.44).

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقويم طلبة جامعة القدس لمساق طبيعة وبيئة فلسطين تعزى لمتغير التخصص.

ولاختبار الفرضية الثانية تم استخدام اختبار (ت) (t-test) للعينات المستقلة، والجدول (8.4) يوضح ذلك:

الجدول (8.4): نتائج اختبار (ت) (t-test) للعينات المستقلة لتقويم طلبة جامعة القدس لمساق طبيعة وبيئة فلسطين تبعاً لمتغير التخصص.

الكفاية	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة المحسوبة
المحتوى	علوم طبيعية	85	3.60	0.50	-1.39	0.16
	علوم إنسانية	175	3.69	0.49		
طرق وأساليب التدريس	علوم طبيعية	85	3.06	0.63	-1.08	0.27
	علوم إنسانية	175	3.16	0.72		
التقويم	علوم طبيعية	85	3.49	0.58	-2.28	0.02
	علوم إنسانية	175	3.67	0.62		
الدرجة الكلية	علوم طبيعية	85	3.41	0.44	-1.92	0.06
	علوم إنسانية	175	3.53	0.51		

يتبين من الجدول (8.4)، أن مستوى الدلالة المحسوبة للدرجة الكلية (0.06) وهي أكبر من (0.05)، وبذلك يتم قبول الفرضية الصفرية والتي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ في متوسطات تقويم طلبة جامعة القدس لمساق طبيعة وبيئة فلسطين تعزى لمتغير التخصص.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ في تقويم طلبة جامعة القدس لمساق طبيعة وبيئة فلسطين تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للكشف فيما إذا كان هناك فروقاً دالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ بين متوسطات تقويم طلبة جامعة القدس لمساق طبيعة وبيئة فلسطين تعزى لمتغير المستوى الدراسي، ويبين الجدول (9.4) المتوسطات الحسابية للتقويم حسب متغير المستوى الدراسي، والجدول (10.4) يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي.

الجدول (9.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقويم مساق طبيعة وبيئة فلسطين تبعاً لمتغير المستوى الدراسي.

المجال	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المحتوى	أولى	174	3.58	0.46
	ثانية	47	3.86	0.50
	ثالثة	20	3.67	0.58
	رابعة فما فوق	19	3.97	0.45
طرق وأساليب التدريس	أولى	174	3.14	0.70
	ثانية	47	3.16	0.64
	ثالثة	20	2.89	0.65
	رابعة فما فوق	19	3.25	0.77
التقويم	أولى	174	3.58	0.63
	ثانية	47	3.77	0.52
	ثالثة	20	3.38	0.66
	رابعة فما فوق	19	3.72	0.47
الدرجة الكلية	أولى	174	3.45	0.49
	ثانية	47	3.62	0.46
	ثالثة	20	3.34	0.54
	رابعة فما فوق	19	3.67	0.44

الجدول (10.4): نتائج تحليل التباين الأحادي لتقويم الطلبة حسب متغير المستوى الدراسي.

الكفاية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية (المحسوبة)
المحتوى	بين المجموعات	4.87	3	1.62	6.93	0.00*
	داخل المجموعات	60.01	256	0.23		
	المجموع	64.89	259			
طرق وأساليب التدريس	بين المجموعات	1.50	3	0.50	1.04	0.37
	داخل المجموعات	123.07	256	0.48		
	المجموع	124.58	259			
التقويم	بين المجموعات	2.66	3	0.88	2.38	0.07
	داخل المجموعات	95.66	256	0.37		
	المجموع	98.33	259			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2.19	3	0.73	3.08	0.02*
	داخل المجموعات	60.66	256	0.23		
	المجموع	62.86	259			

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتبين من الجدول (10.4)، أن مستوى الدلالة المحسوبة للدرجة الكلية (0.02) وهي أقل من (0.05)، وبذلك يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة والتي نصها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقويم طلبة جامعة القدس لمساق طبيعة وبيئة

فلسطين تعزى لمتغير المستوى الدراسي، ولإيجاد مصدر هذه الفروق استخرج اختبار الفروق الثنائية البعدية (LSD) للمقارنات الثنائية البعدية، وذلك كما هو موضح في الجدول (11.4).

الجدول (11.4): نتائج اختبار الفروق الثنائية البعدية (LSD) للمقارنات الثنائية البعدية لتقويم طلبة جامعة القدس لمساق طبيعة وبيئة فلسطين تبعاً لمتغير المستوى الدراسي.

المقارنات	أولى	ثانية	ثالثة	رابعة فما فوق
أولى		-0.17(*)	0.11	-0.22
ثانية			0.28(*)	-0.04
ثالثة				-0.33(*)
رابعة فما فوق				

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

تشير المقارنات الثنائية البعدية في الجدول (11.4) أن الفروق في البعدية لتقويم طلبة جامعة القدس لمساق طبيعة وبيئة فلسطين تبعاً لمتغير المستوى الدراسي، كانت بين الأولى والثانية ولصالح الثانية، وبين الثانية والثالثة ولصالح الثانية، وبين الرابعة والثالثة ولصالح الرابعة، وعلى ذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة والتي نصها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تقويم طلبة جامعة القدس لمساق طبيعة وبيئة فلسطين تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

4.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل توجد فروق في اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو الجغرافيا تبعاً لمتغير الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي؟

وانبتق عن السؤال الرابع ثلاث فرضيات صفرية، فيما يلي نتائج فحصها:

النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو الجغرافيا تعزى لمتغير الجنس.

ولاختبار الفرضية الرابعة تم استخدام اختبار (ت) (t-test) للعينات المستقلة، والجدول (12.4) يوضح ذلك:

الجدول (12.4): نتائج اختبار (ت) (t-test) للعينات المستقلة اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو الجغرافيا تبعاً لمتغير الجنس.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة المحسوبة
ذكر	136	3.55	0.51	2.01	*0.04
أنثى	124	3.42	0.50		

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتبين من الجدول (12.4)، أن مستوى الدلالة المحسوبة (0.04) وهي أقل من (0.05)، وبذلك يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة والتي نصها: توجد فروقاً دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو الجغرافيا تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهم (3.55)، وانحراف معياري (0.51)، والمتوسط الحسابي للإناث بلغ (3.42)، والانحراف المعياري (0.50).

النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو الجغرافيا تعزى لمتغير التخصص.

ولاختبار الفرضية الخامسة تم استخدام اختبار (ت) (t-test) للعينات المستقلة، والجدول (13.4) يوضح ذلك:

الجدول (13.4): نتائج اختبار (ت) (t-test) للعينات المستقلة اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو الجغرافيا تبعاً لمتغير التخصص.

الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة المحسوبة
علوم طبيعية	85	3.39	0.55	2.02	*0.04
علوم إنسانية	175	3.53	0.48		

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتبين من الجدول (13.4)، أن مستوى الدلالة المحسوبة (0.04) وهي أقل من (0.05)، وبذلك يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة والتي نصها: توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو الجغرافيا تبعاً لمتغير التخصص ولصالح العلوم الإنسانية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهم (3.53)، وانحراف معياري (0.48)، والمتوسط الحسابي للعلوم الطبيعية بلغ (3.39)، والانحراف المعياري (0.55).

النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو الجغرافيا تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للكشف فيما إذا كان هناك فروقاً دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو الجغرافيا تعزى لمتغير المستوى الدراسي، ويبين الجدول (14.4) المتوسطات الحسابية للاتجاهات حسب متغير المستوى الدراسي، والجدول (15.4) يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي.

الجدول (14.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات طلبة جامعة القدس نحو الجغرافيا تبعاً لمتغير المستوى الدراسي.

المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أولى	174	3.46	0.52
ثانية	47	3.54	0.46
ثالثة	20	3.48	0.43
رابعة فما فوق	19	3.58	0.61

الجدول (15.4): نتائج تحليل التباين الأحادي لاتجاهات الطلبة حسب متغير المستوى الدراسي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة المحسوبة
بين المجموعات	0.37	3	0.12	0.46	0.70
داخل المجموعات	67.89	256	0.26		
المجموع	68.26	259			

يتبين من الجدول (15.4)، أن مستوى الدلالة المحسوبة (0.70) وهي أكبر من (0.05)، وبذلك يتم قبول الفرضية الصفرية والتي نصها: لا توجد فروقاً دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو الجغرافياتبعاً لمتغير المستوى الدراسي.

5.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

هل توجد علاقة بين تقويم طلبة جامعة القدس لمساق طبيعة وبيئة فلسطين واتجاهاتهم نحو الجغرافيا؟

وانبثق عنها فرضية صفرية:

النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة:

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين تقويم طلبة جامعة القدس لمساق طبيعة وبيئة فلسطين واتجاهاتهم نحو الجغرافيا.

لاختبار هذه الفرضية تم احتساب معامل الارتباط بيرسون للعلاقة بين تقويم طلبة جامعة القدس لمساق طبيعة وبيئة فلسطين وعلاقته باتجاهاتهم نحو الجغرافيا، حيث بلغت قيمة اختبار بيرسون هي (0.25)، وقيمة الدلالة الإحصائية (0.00) وهي أقل من (0.05) مما يدل على وجود علاقة طردية موجبة بين تقويم طلبة جامعة القدس لمساق طبيعة وبيئة فلسطين وعلاقته باتجاهاتهم نحو الجغرافيا، وبذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل البديلة والتي نصها: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين تقويم طلبة جامعة القدس لمساق طبيعة وبيئة فلسطين وعلاقته باتجاهاتهم نحو الجغرافيا.

1.5

1.1.5

2.1.5

3.1.5

4.1.5

5.1.5

2.5

1.5 مناقشة نتائج الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم طلبة جامعة القدس لمساق طبيعة وبيئة فلسطين وعلاقته باتجاهاتهم نحو الجغرافيا، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة أداتين لجمع البيانات وهما: استبانة لتقويم المساق واستبانة لاتجاهات الطلبة نحو الجغرافيا. وكانت مناقشة النتائج كما يلي:

1.1.5 مناقشة نتائج السؤال الأول:

ما درجة تقويم طلبة جامعة القدس لمساق طبيعة وبيئة فلسطين ؟

وقد استخرجت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على فقرات الاستبانة التي بلغت (38) فقرة مقسمة إلى ثلاث مجالات والدرجة الكلية، والجدول (2.4) يبين ذلك. وكان المتوسط الحسابي الكلي للاستبانة (4.49) وهي درجة متوسطة، وتم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجال من مجالات الاستبانة، حيث كان المتوسط الحسابي لمجال المحتوى (3.66) وهي درجة كبيرة، وكان مقدار الانحراف المعياري (0.50) وهي درجة متوسطة. والمتوسط الحسابي لمجال طرق وأساليب التدريس (3.13) وهي درجة متوسطة، والانحراف المعياري مقداره (0.69) وهي درجة متوسطة. والمتوسط الحسابي لمجال التقويم كان مقداره (3.61) وهي درجة متوسطة، والانحراف المعياري مقداره (0.61) وهي درجة متوسطة. وترى الباحثة أن السبب يعود إلى أن معظم الطلبة ينظرون أنها مادة دراسة فقط دون النظر إلى جانب المعرفة والهدف هو إنهاء المطلوب والنجاح لذلك كانت استجاباتهم متوسطة ومحيدة.

وتعارضت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة دعبس (2002) حيث أشارت نتائج الدراسة أن الكتاب يعاني من نواحي ضعف عديدة في محتواه وأنشطته ووسائله ومقدمته وشكله العام وطريقة إخراجة،

وجاء مستوى تقدير المعلمين للكتاب بشكل عام في المستوى المتوسط، بينما جاء تقدير الطلاب في المستوى المنخفض.

وانفقت مع دراسة حمادة (1990) حيث أشارت نتائج الدراسة على تأكيد غالبية أفراد العينة على ضرورة توافر بعض الصفات في أستاذ الجامعة، وتفضيلهم لبعض طرق التدريس على غيرها من الطرق.

2.1.5 مناقشة نتائج السؤال الثاني:

ما اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو الجغرافيا؟

وقد استخرجت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على فقرات الاستبانة التي بلغت (32) فقرة، والجدول (6.4) يبين ذلك. وكان المتوسط الحسابي الكلي (3.49) وهي درجة متوسطة، وكان مقدار الانحراف المعياري الكلي (0.51) وهي درجة متوسطة. وقد لاحظت الباحثة أن الفقرة (31) وهي "أشعر أن المحافظة على البيئة واجب" أخذت أعلى متوسط حسابي ومقداره (4.18) وهي درجة كبيرة وتعزي الباحثة السبب إلى أن كل طالب يعتبر نفسه مسؤولاً عن بيئته، ويجب المحافظة عليها، ولأن هذا الاتجاه يعبر عن شخصية الفرد. وقد حصلت الفقرة (17) وهي "أكره الجغرافيا بسبب اعتمادها على الحفظ" على أقل المتوسطات الحسابية ويعود السبب حسب رأي الباحثة أن الطلبة يميلون إلى المواد التي تعتمد على الفهم وتقريب المعنى إلى ذهن المتعلم أكثر من المواد التي تحتاج من الطالب جهد عقلي للحفظ وليس الفهم، ولأن الحفظ في طبيعة الحال صعب الرسوخ في ذهن المتعلمين وسهل النسيان.

وقد اتفقت هذه الدراسة مع نتائج دراسة البنعلي (1994) والتي أشارت إلى أن اتجاهات الطلبة المعلمين بجامعة قطر نحو الجغرافيا كانت متوسطة وإيجابية.

وتعارضت مع نتائج دراسة أبو حلو (2009) والتي أشارت إلى أن اتجاهات طلبة الصف العاشر نحو الجغرافيا كانت ضعيفة.

3.1.5 مناقشة نتائج السؤال الثالث:

هل يختلف تقويم طلبة جامعة القدس لمساق طبيعة وبيئة فلسطين باختلاف المتغيرات (الجنس، التخصص، المستوى الدراسي)؟

وانبثق عن السؤال الثالث ثلاث فرضيات صفرية، فيما يلي مناقشة نتائج كل فرضية:

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في متوسطات تقويم طلبة جامعة القدس لمساق طبيعة وبيئة فلسطين تعزى لمتغير الجنس.

تم استخدام اختبار (ت) (t-test) للعينات المستقلة، والجدول (7.4) يوضح ذلك، وقد لاحظت الباحثة وجود فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$ في متوسطات تقويم طلبة جامعة القدس لمساق طبيعة وبيئة فلسطين تعزى لمتغير الجنس. وكانت قيمة الدلالة المحسوبة للدرجة الكلية (0.00) وهي أقل من (0.05) وبذلك يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في متوسطات تقويم طلبة جامعة القدس لمساق طبيعة وبيئة فلسطين تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور. وتعزى الباحثة السبب إلى أن الذكور لديهم ميول وطني أكثر من الإناث، لهذا يعود السبب في ارتفاع تقويمهم للمساق باعتباره يتحدث عن فلسطين.

وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة كساب (2008) حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في تقييم طلبة الجامعات الأردنية لمساق أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية لصالح الذكور.

وتتفق مع دراسة الحولي ودقة (2004) حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق داله إحصائياً في تقويم الطلبة لبرنامج الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية لصالح الذكور.

وتعارضت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة حمادين (1999) التي هدفت إلى تقويم منهاج الجغرافيا للمرحلة الأساسية، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق داله إحصائياً تعزى لمتغير الجنس.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقويم طلبة جامعة القدس لمساق طبيعة وبيئة فلسطين تعزى لمتغير التخصص.

تم استخدام اختبار (ت) (t-test) للعينات المستقلة، والجدول (8.4) يوضح ذلك. ولم تجد الباحثة فروقاً دالة إحصائياً (في متوسطات تقويم طلبة جامعة القدس لمساق طبيعة وبيئة فلسطين تعزى لمتغير التخصص. حيث كانت قيمة الدلالة المحسوبة للدرجة الكلية (0.057) وهي أكبر من (0.05) وبذلك يتم قبول الفرضية الصفرية. وترى الباحثة أن السبب يعود إلى أن المساق يناسب جميع الطلبة باختلاف تخصصاتهم، وعلى الرغم من أن طبيعة مجال الدراسات الاجتماعية عامة والجغرافيا كميدان للدراسات الاجتماعية بصفة خاصة، مرتبطة بالبيئة التي يعيش فيها الأفراد، وبمشاكلهم المترتبة على طبيعة العلاقة التي تربطهم بها في بعديها الطبيعي والبشري، والظواهر التي يعيشها الإنسان يومياً سواء في حياته الخاصة أو من خلال متابعة الأحداث الجارية من وسائل الأعلام المختلفة، فهذا المجال له طبيعة تثير اهتمام الطلبة على اختلاف اهتماماتهم المعرفية.

وتتفق هذه الدراسة مع لال (1999) التي تهدف للكشف عن رضا بعض الطلاب والطالبات الدارسين في بعض كليات التربية في بعض الجامعات السعودية عن برامج الدراسات العليا، وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير التخصص.

وتعارضت مع دراسة العاجز وحماد (1999) التي هدفت إلى تقويم أداء طلبة مساق التربية العلمية من وجهة نظر المديرين والمعلمين المضيفين لهم والطلبة. وأظهرت النتائج وجود فروقاً دالة إحصائياً تعزى لمتغير التخصص لصالح كلية العلوم.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تقويم طلبة جامعة القدس لمساق طبيعة وبيئة فلسطين تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للكشف فيما إذا كان هناك فروقاً دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقويم طلبة جامعة القدس لمساق طبيعة وبيئة فلسطين تعزى لمتغير المستوى الدراسي، ويبين الجدول (9.4) المتوسطات الحسابية للتقويم حسب متغير المستوى الدراسي، والجدول (10.4) يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي.

وقد لاحظت الباحثة وجود فروق دالة إحصائية وذلك لان قيمة الدلالة المحسوبة (0.02) وهي أقل من (0.05) وبذلك نرفض الفرضية الصفرية ونستخدم اختبار الفروق الثنائية البعدية (LSD) للمقارنات الثنائية البعدية كما هو مبين في الجدول (11.4). وقد لاحظت الباحثة أن المقارنات الثنائية البعدية لتقويم طلبة جامعة القدس تبعاً لمتغير المستوى الدراسي كانت بين الأولى والثانية لصالح الثانية وبين الثانية والثالثة لصالح الثانية وبين الثالثة والرابعة لصالح الرابعة، وبذلك يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تقويم طلبة جامعة القدس لمساق طبيعة وبيئة فلسطين تعزى لمتغير المستوى الدراسي. وتعوز الباحثة السبب إلى أن الطلبة في المستوى الثاني يهتمون بالدراسة أكثر من طلبة السنة الأولى لأن الطلبة الجدد لا يستطيعون تحديد موقفهم بشكل واضح من المواد المدروسة، وطلبة السنة والرابعة يكونوا في مرحلة التخرج وهنا ينصب اهتمامهم على مواد التخصص أكثر من المواد الثقافية، وهم أكثر دراية واهتمام بالعملية التعليمية، والسبب يعود باهتمامهم برفع المعدل التراكمي والنجاح حتى يتمكنوا من التخرج.

وتتعارض هذه الدراسة مع نتائج دراسة كساب (2008) حيث أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في تقييم طلبة الجامعات الأردنية لمساق أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

4.1.5 مناقشة نتائج السؤال الرابع:

هل توجد فروق في اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو الجغرافيا تبعاً لمتغير الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي؟

وانبثق عن السؤال الرابع ثلاث فرضيات صفرية، فيما يلي مناقشة نتائجها:

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو الجغرافيا تعزى لمتغير الجنس. تم استخدام اختبار (ت) (t-test) للعينات المستقلة، والجدول (12.4) يوضح ذلك. وقد لاحظت الباحثة وجود فروق دالة إحصائية، وبذلك يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة وهي: توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو الجغرافيا تبعاً لمتغير الجنس، لصالح الذكور حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.55) ، بينما كان المتوسط الحسابي للإناث (3.42) . وتعزى الباحثة السبب إلى ميل الذكور الوطني واتجاهاتهم الوطنية نحو فلسطين، وأن درجة تقدير الذكور وتقبلهم للجغرافيا أكثر من الإناث، وهذا يؤكد رأي الباحثة في الفرضية الأولى.

تتعارض نتائج هذه الدراسة مع دراسة حبايب والخليلي (2010) حيث هدفت لمعرفة اتجاهات طلبة جامعة النجاح الوطنية نحو أعضاء الهيئة التدريسية وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في اتجاهات الطلبة تعزى للجنس لصالح الإناث.

وتتعارض أيضاً مع دراسة يونس والعمرى (1994) التي هدفت للتعرف إلى اتجاهات الدراسات العليا في الجامعات الأردنية نحو الاتصال الأكاديمي مع أعضاء الهيئة التدريسية، وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

وتتعارض مع دراسة البنعلي (1994) التي هدفت للتعرف على اتجاهات الطلبة المعلمين بجامعة قطر نحو الجغرافيا، وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو الجغرافيا تعزى لمتغير التخصص.

تم استخدام اختبار (ت) (t-test) للعينات المستقلة، والجدول (13.4) يوضح ذلك. وقد وجدت الباحثة أنه توجد فروق دالة إحصائياً ، وبذلك يتم رفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة والتي نصها: توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو الجغرافيا تبعاً لمتغير التخصص، لصالح العلوم الإنسانية حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.53)، بينما كان المتوسط الحسابي للعلوم الطبيعية (3.39). وتعزى الباحثة السبب إلى أن عدد طلبة الكليات الإنسانية أكثر من عدد طلبة الكليات الطبيعية في عينة الدراسة، والذي بلغ عددهم (175) طالباً وطالبة، أما عدد طلبة الكليات الطبيعية قد بلغ (85) طالباً وطالبة، وهذا بالتأكيد يؤثر على نتيجة الدراسة، وهم أكثر اهتماماً بدراسة المواد الأدبية من طلبة الكليات الطبيعية، ويشعرون بالتحيز نحو مادة التخصص، وهذا يدل على اتجاهاتهم نحو المعرفة والمواد الجامعية وهذا المساق أقرب إلى تخصصاتهم. وأن طلبة الكليات الطبيعية يشعرون بعدم الوضوح لدور الجغرافيا، ودورها في إعداد الفرد للعالم دائم التغيير، وذلك يرجع لطبيعة المقررات التي درسها هؤلاء الطلبة.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة البنعلي (1994) التي هدفت للتعرف على اتجاهات الطلبة المعلمين في جامعة قطر نحو الجغرافيا، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص لصالح الكليات الأدبية أو الإنسانية.

وتتعارض هذه الدراسة مع نتائج دراسة يونس والعمرى (1994) التي هدفت للتعرف إلى اتجاهات طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية نحو الاتصال الأكاديمي مع أعضاء الهيئة التدريسية وأظهرت النتائج أن طلبة الكليات العلمية يمتلكون اتجاهات أكثر ايجابية نحو الاتصال الأكاديمي وأبعاده مع أعضاء الهيئة التدريسية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة:

لا توجد فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو الجغرافيا تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

وتم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للكشف فيما إذا كان هناك فروقاً دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو الجغرافيا تعزى لمتغير المستوى الدراسي، ويبين الجدول (14.4) المتوسطات الحسابية للاتجاهات حسب متغير المستوى الدراسي، والجدول (15.4) يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي.

وقد وجدت الباحثة أنه لا توجد فروقاً دالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى الدراسي، وذلك لأن قيمة الدلالة الإحصائية (0.70) وهي أكبر من (0.05)، وبذلك يتم قبول الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو الجغرافيا تبعاً لمتغير المستوى الدراسي. والسبب يعود إلى أن اتجاهات الطلبة في هذه المرحلة العمرية تكون مستقرة، ويستطيع الطالب تحديد اتجاهاته، وهذا يدل أن الطلبة جميعهم باختلاف مستوياتهم الدراسية ينظرون إلى المواد الجغرافية بنفس النظرة ولديهم نفس الاتجاه.

تتفق هذه الدراسة مع دراسة البنعلي (1994) التي هدفت للتعرف على اتجاهات الطلبة المعلمين في جامعة قطر نحو الجغرافيا، وأظهرت النتائج انه لا توجد فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (1977) Diane L.Brook التي اعتبر فيها أن المستوى الدراسي عامل مهم من الممكن أن يؤثر في الاتجاه نحو الجغرافيا وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروقاً دالة إحصائية في الاتجاه نحو الجغرافيا تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

5.1.5 مناقشة نتائج السؤال الخامس:

هل توجد علاقة بين تقويم طلبة جامعة القدس لمساق طبيعة وبيئة فلسطين واتجاهاتهم نحو الجغرافيا؟

وانبثق عنه فرضية علاقة وهي:

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين تقويم طلبة جامعة القدس لمساق طبيعة وبيئة فلسطين واتجاهاتهم نحو الجغرافيا.

استخدام الباحثة معامل الارتباط بيرسون للعلاقة بين تقويم طلبة جامعة القدس لمساق طبيعة وبيئة فلسطين واتجاهاتهم نحو الجغرافيا، فقد أظهرت النتائج أن قيمة اختبار بيرسون هي (0.25)، وقيمة الدلالة الإحصائية (0.00) وهي أقل من (0.05) مما يدل على وجود علاقة بين تقويم طلبة جامعة القدس لمساق طبيعة وبيئة فلسطين واتجاهاتهم نحو الجغرافيا، وبذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل البديلة والتي نصها: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين تقويم طلبة جامعة القدس لمساق طبيعة وبيئة فلسطين، واتجاهاتهم نحو الجغرافيا. وترى الباحثة أنه من الطبيعي أن تكون هناك علاقة بين تقويم الطلبة واتجاهاتهم نحو الجغرافيا، حيث أن درجات التقويم كانت متوسطة ودرجات الاتجاهات أيضا متوسطة، وهذا يدل على أن المساق يساعد الطلبة على تحديد اتجاهاتهم ويحدد رغباتهم وميولهم.

2.5 التوصيات:

من خلال النتائج التي توصلت إليها الباحثة يمكن تقديم بعض التوصيات لإدارة الجامعة ولأعضاء هيئة التدريس وللباحثين:

1. توصي الباحثة إدارة الجامعة النظر في الكتاب المقرر لمساق طبيعة وبيئة فلسطين بما يتناسب مع مستوى الطلبة في الوقت الحاضر وفي المستقبل.
2. توصي الباحثة إدارة الجامعة النظر في عدد الساعات المقررة لتدريس هذا المساق بزيادة المدة التي يدرس فيها هذا المساق لأن الوقت الحالي وهو ساعتان في الأسبوع غير كافي لتعمق والوضوح في إعطاء المعلومات حتى يتمكن الطلاب من فهم المهارات ودراستها.
3. توصي الباحثة إدارة الجامعة الوقت المناسب لأخذ الطلبة في رحلات تعليمية تدعم المادة المدروسة واختيار الوقت المناسب لها.
4. توصي الباحثة بأن يحتوي الكتاب المقرر على مواد تعليمية جديدة لم يسبق للمتعلم تعلمها، حتى تكون المادة المدروسة جديدة بالنسبة للطلبة.
5. توصي الباحثة بأن يحتوي كتاب المساق على الصور والأمثلة والشرح الوافي لكل ظاهرة.
6. توصي الباحثة هيئة التدريس بتغيير طرق التدريس التي تعتمد على الإلقاء والشرح والتي تعتمد على الحفظ، الأمر الذي ينفر الطلاب من دراسة الجغرافيا.
7. توصي الباحثة أن يقوم كل مدرس بإعداد خطة مناسبة لشرح المساق، وأن يتبع الطريقة المناسبة التي تجعل جميع الطلبة المسجلين من حضور جميع المحاضرات وعدم التغيب.
8. توصي الباحثة أن يوضح المدرس لطلبته كيفية حدوث عملية التقويم المتبعة في تدريس المساق، وكيفية توزيع العلامات.
9. توصي الباحثة بالقيام بدراسات تقييمية للمساقات الجغرافية في الجامعات الفلسطينية لمعرفة نقاط القوة والضعف في هذه المساقات، إذ أن الدراسات في هذا المجال قليلة.
10. توصي الباحثة بالقيام بدراسات تقييمية لمساقات الجغرافية التي تدرس في جامعة القدس.

11. توصي الباحثة بإجراء دراسات تقييمية للمساقات الجغرافية تعتمد على المقابلة والملاحظة لمعرفة نقاط القوة والضعف في هذه المساقات.

12. توصي الباحثة بإجراء دراسات تقييمية جغرافية للمراحل المدرسية، لأن المرحلة الجامعية تعتمد بشكل كبير على المراحل التعليمية المدرسية.

•

•

أولاً : المراجع العربية

أبو حلو، صالحة .(2009). مدى امتلاك طلبة الصف العاشر للمفاهيم الأساسية في الجغرافيا وعلاقته في اتجاهاتهم نحو الجغرافيا في مدارس ضواحي القدس. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس .

أبو حلو، يعقوب. (1986). دراسة تحليلية لمحتوى كتب التربية الاجتماعية المقررة على تلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائية، مجلة أبحاث اليرموك، المجلد(29)، العدد(7)، ص125-162.

أبو حليلة، فائق وساري، حمدان. (1993). تأثير مساق الرياضة في حياتنا على اتجاهات الطلبة بالجامعة الأردنية نحو ممارسة النشاط الرياضي، المؤتمر العلمي الرياضي السادس لكلية التربية الرياضية، البصرة، العراق، ص450.

أبو سرور، محمد مصطفى. (2003). اتجاهات طلبة الجامعات الفلسطينية نحو ممارسة الأنشطة الرياضية وعلاقة هذه الاتجاهات بالتحصيل الأكاديمي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

أبو صبحة، انتصار.(2007). تقويم كتب الجغرافيا للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين في ضوء المعايير العالمية لشمول المحتوى. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس.

أبو الحلو، يعقوب عبد الله. (1988). **طبيعة الجغرافيا واستراتيجية الاستقصاء في تعلمها وتعليمها**. رسالة المعلم، العدد الثاني، ص 68-69.

أبو العلا، محمد وعبد الحميد، جابر. (1985). تحليل أسئلة كتاب الجغرافيا للصف الأول الثانوي في ضوء أهداف المنهج ونواتج التعلم، **مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، المجلد (12)**، 40-59.

إسماعيل، محمد عماد الدين وآخرون. (1974). **كيف نرى أطفالنا، التنشئة الاجتماعية للطفل في الأسرة العربية، دار النهضة العربية**.

البحيري، صلاح الدين والسرياني، محمد. (1986). **الجغرافيا العامة**. مكتبة الشباب، عمان، الأردن.

بخش، هالة. (2000). **تقويم برنامج التربية العملية بكلية التربية في جامعة أم القرى من وجهة نظر الطالبات/المعلمات**. سلسلة البحوث التربوية والنفسية، معهد البحوث العلمية، 9-69.

البنعلي، غدانة سعيد المقبل. (1994). **اتجاهات الطلاب المعلمين بجامعة قطر نحو الجغرافيا وأثر التخصص الأكاديمي والجنس والمستوى الدراسي على هذه الاتجاهات**. **مجلة جامعة قطر، العدد (11)**، ص 93-123.

توق، محيي الدين. (1977). **الأساليب المختلفة لتقييم التدريس والمدرس الجامعي وآراء مدرسي الجامعة الأردنية فيها**. **مجلة اتحاد الجامعات العربية، عدد 12، ص 3-11**.

الجاحوب، محمد عبد الرحمن. (2002). النهج التقويمي في مهنة التعليم، دار الأمل للنشر والتوزيع. عمان، الأردن.

جامعة القدس المفتوحة. (1995). العلوم الاجتماعية وطرائق تدريسها. منشور جامعة القدس المفتوحة - القدس.

الجبر، سليمان محمد. (1984). دراسة المشكلات التي تواجه طلاب المواد الاجتماعية في التربية الميدانية في كلية التربية جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، ص 77.

حبايب، علي والخليلي، فاخر. (2010). اتجاهات طلبة جامعة النجاح الوطنية نحو أعضاء الهيئة التدريسية وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، مجلد 24(9)، ص 2560-2580.

حبيب، لطفي. (1990). تقويم الطلبة لفعالية تدريس عضو هيئة التدريس في الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية قسم تكنولوجيا التعليم، جامعة قطر.

حمادة، عبد المحسن. (1990). آراء مجموعة من طلبة جامعة الكويت في صفات أستاذ الجامعة وطرق التدريس بالجامعة. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، عدد 63، ص ص 15-109.

حمادين، فخري. (1999). تقويم مناهج الدراسات الاجتماعية المقررة في مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين. رسالة دكتوراه غير منشورة، 55-99، جامعة النيلين، السودان.

حمدان، محمد زياد. (1986). المنهج المعاصر عناصره ومصادره وعمليات نشأته، دار التربية الحديثة، عمان، الأردن.

الحولي، عليان عبد الله ودقة، سناء إبراهيم. (2004). تقويم برامج الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية بغزة من وجهة نظر الخريجين. مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد (12)، العدد (2)، ص 391-424.

الخریشة، علي. (1994). تقويم كتب التربية الاجتماعية للصف السادس في المرحلة الأساسية في الأردن. مجلة كلية المعلمين، الجامعة المستنصرية، العدد (2)، ص 102-116.

الخریف، رشود بن محمد والمقري، محمد بن سعد والمطير، عامر بن ناصر. (1995). تقويم الطلبة للممارسات التدريسية بأقسام الجغرافيا في ثلاث جامعات سعودية وآراؤهم حول المقررات الدراسية وفرص العمل. المجلة التربوية، جامعة الملك سعود، المجلد (9)، العدد (25)، ص 208-175.

الخصيري، صالح بن عبد الله عبد العزيز. (2002). تقويم أثر مقرر التحرير العربي في إكساب خريجي أقسام اللغة العربية بكليات المعلمين مهارة الكتابة والإملاء. بحث منشور، مجلة اتحاد الجامعات العربية، (40)، 71-85.

دعيس، عبد الرحيم. (2002). تقويم كتاب الجغرافية الطبيعية والسياسية للصف الثاني الثانوي الأدبي من وجهة نظر المعلمين والطلبة في قصبة الزرقاء. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزيرة.

الزعيبي، أحمد محمد. (2001). **أسس علم النفس الاجتماعي**. دار زهراء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

زيدان، عفيف وأبو سمرة، محمود وجبر، أحمد فهيم والبرغوثي، عماد. (2004). **مستوى الثقافة الإحيائية البيولوجية وعلاقته باتجاهاتهم نحو العلوم الحياتية لدى الطلبة الجدد وطلبة السنة الرابعة في كلية العلوم في جامعة القدس. مجلة اتحاد الجامعات العربية، (43)، 189-226.**

زهرا، حامد عبد السلام. (2000). **علم النفس الاجتماعي**. عالم الكتب، القاهرة.

سعادة، يوسف. (1996). **الاتجاهات العالمية في إعداد معلم المواد الاجتماعية**. مركز الكتاب للنشر، القاهرة. ص 49.

سعادة، جودت أحمد. (1984). **منهاج الدراسات الاجتماعية، دار العلم للملايين**. بيروت.

سكر، ناجي ونشوان، جميل. (2007). **تقويم مستوى التحصيل في المناهج الفلسطينية الجديدة لدى طلبة الصفين السادس والتاسع في مدارس وكالة الغوث في غزة. وقائع المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية التجريبية الفلسطينية في إعداد المناهج، المجلد 2، جامعة الأقصى، غزة.**

السكران، محمد. (1989). **أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية، دار الشروق، عمان، الأردن.**

سيف، محمود محمد. (1994). **أسس البحث الجغرافي**. دار المعرفة، جامعة الإسكندرية.

الشخص، عبد العزيز السيد. (2001). **علم النفس الاجتماعي، مكتبة القاهرة للكتاب، القاهرة.**

شليبي، أحمد إبراهيم. (1997). **تدريس الجغرافيا في مراحل التعليم العام**، وكالة المطبوعات، الكويت.

شليبي، أحمد إبراهيم وآخرون. (1998). **تدريس الدراسات الاجتماعية بين النظرية والتطبيق**. المركز العربي للكتاب، القاهرة.

الطالب، نزار وكامل، لويس. (1993). **علم النفس الرياضي**. دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد.

العاجز فؤاد وحمام، خليل. (1999). أداء طلبة مساق التربية العملية بكليات التربية في الجامعات الفلسطينية "دراسة تقييمية". **مجلة الجامعة الإسلامية**، 7(1)، ص 1-49.

عاشور، بدرية درويش موسى. (1993). **فاعلية تدريس المساقات الإجبارية للغة العربية في جامعة اليرموك**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك: الأردن.

عبابنة، ضرار أحمد محمود. (2003). **تقويم منهاج الجغرافية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعايير العالمية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

عبابنة، نواف عبد الرحمن. (2002). **فعالية برنامج تدريبي على أساس التعلم الذاتي لتنمية مهارات استخدام الخريطة المناسبة لمعلمي الجغرافية في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن وأثره على أداء الطلبة**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، مصر.

عبد الباقي، سلوى محمد. (2002). **آفاق في علم النفس الاجتماعي**. مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، مصر.

عبد العزيز، أحمد وعبد الغفار، عبد السلام. (1970). علم النفس الاجتماعي. دار النهضة العربية، القاهرة.

عبد الله، فوزي قاسم محمد. (1991). تقويم كتب الجغرافيا المقررة في المرحلة الثانوية في الأردن من وجهة نظر المعلمين والطلاب. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

عرفة، صلاح الدين. (2005). تعليم الجغرافيا وتعلمها في عصر المعلومات أهدافه ومحتواه وأساليبه، دار النشر، القاهرة، مصر.

عريقات، زليخة. (2005). دراسته تحليلية تقويمية لمساق مهارات اللغة العربية من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس.

العسالي، عليا. (2005). المنهج المدرسي أسسه الاجتماعية والفلسفية ما بين المفهوم التقليدي والحديث. رسائل ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس: فلسطين.

علاونة، عامر. (1998). تقويم كتب الجغرافيا للمرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في شمال فلسطين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

علاوي، محمد حسن. (1992). علم النفس الرياضي، ط8، دار المعارف، القاهرة، مصر.

علاوي، محمد حسن. (1983). علم النفس الرياضي، ط6، دار المعارف، القاهرة.

عمر، ماهر محمود. (1992). سيكولوجية العلاقات الاجتماعية. دار المعرفة الجامعية، القاهرة.

العنقري، خالد محمد. (1405هـ). مشكلات ومجالات عمل الجغرافيين في القطاع الحكومي. مقال من وزارة الشؤون البلدية والقروية، الندوة الثانية لأقسام الجغرافيا في المملكة العربية السعودية المنعقدة خلال الفترة 3-5 شعبان، جامعة الملك سعود، الرياض.

عودة، أحمد سليمان. (1988). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تقييم الطلبة للممارسات التدريسية الجامعية. *المجلة العربية للبحوث التربوية*، مجلد 8(1)، ص ص 111-132.

عودة، أحمد وصباريني، محمد. (1990). تطوير ومعايرة فقرات أداة تقييم الممارسات التدريسية للمستوى الجامعي. *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، العدد 25، ص ص 28-50.

عودة، أحمد والداهري، صالح. (1992). مدى تقبل هيئة التدريس في جامعة الإمارات لدور الطلبة في تقييم الممارسات التدريسية وثقة الطلبة بقدرتهم على القيام بهذا الدور. *مجلة اتجاه الجامعات العربية*، العدد (27)، ص ص 163-177.

غراويتز، مادلين. (1993). *مناهج العلوم الاجتماعية*. الكتاب الأول العلم والعلوم الاجتماعية، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، دمشق، سوريا.

قاضي، صبحي عبد الحفيظ. (1987). العوامل المؤثرة في المعدل التراكمي كما يراها الطلاب الجامعيون. *رسالة الخليج العربي*، العدد 22، ص ص 69-110.

القاعود، إبراهيم. (1995). دراسة تحليلية تقييمية لكتاب الجغرافيا العامة للصف العاشر الأساسي في الأردن. مجلة العلوم النفسية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، العدد (3)، ص 319-349، العراق.

قواسمة، أحمد يوسف. (2007). تقويم الطلبة لممارسات أعضاء الهيئة التدريسية في تقويمهم لتحقيق طلبتهم في جامعة البحرين. المجلة التربوية بجامعة اليرموك، المجلد (23)، ص 91-114، اريد، الأردن.

كساب، علي. (2008). تقييم مساق أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية في الجامعات الأردنية من وجهة نظر الطلبة. مجلة جامعة النجاح للابحاث، المجلد 23 (2)، ص 498-526.

لال، يحيى زكريا. (1999). الرضا عن الدراسة في برامج الدراسات العليا من وجهة نظر الطلاب والطالبات في بعض الجامعات السعودية. مجلة اتحاد الجامعات العربية، المجلد 35، ص 5-28.

اللقاني، أحمد حسين. (1979). المواد الاجتماعية وتنمية التفكير. عالم الكتب، القاهرة، مصر.

اللقاني، أحمد حسين والجمال، علي. (1996). معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس، علم الكتب.

محمد، السيد البشري وأحمد، عبد العزيز حسن. (1405هـ). فرص العمل بالنسبة لخريجي أقسام الجغرافيا في المملكة العربية السعودية، الندوة الثانية لأقسام الجغرافيا في المملكة العربية السعودية المنعقدة خلال الفترة 3-5 شعبان، جامعة الملك سعود، الرياض.

محمود، صباح.(1996). طرائق تدريس الجغرافيا. دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن، إريد، ص 9-10 .

محمود، الكاشف نايف. (1983). اتجاهات طلبة وطالبات الجامعات الأمريكية بالقاهرة نحو النشاط الرياضي، رسالة ماجستير، القاهرة.

مرعي، توفيق والحيلة، محمد. (2000). المناهج التربوية الحديثة. الطبعة الأولى، عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

مصطفى، محمد. (1988). دراسة تحليلية مقارنة لأهداف مادة الجغرافيا ومناهجها في ثلاثة أقطار عربية: سوريا، السعودية، الجزائر. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.

مصلح، نسيم نصر. (2010). تقويم منهاج المرحلة الأساسية العليا في ضوء بعض الاتجاهات العالمية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، 2010.

مكي، غازي. (1987). تقويم الطلاب لطرق تدريس المقررات الجغرافية بجامعة الملك سعود. مجلة كلية الآداب، مجلد 14(1)، ص ص 295-318.

موسى، عبد الله عبد الحي. (1994). المدخل إلى علم النفس. مكتبة الخافجي، القاهرة، مصر.

المنسي، فاطمة محمود عبد الحليم. (1991). علم النفس التربوي للمعلمين، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

النجار، يوسف مصطفى. (1998). أثر استخدام التعليم التعاوني في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في العلوم واتجاهاتهم نحوه، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بيرزيت، فلسطين.

نشواتي، عبد المجيد. (2003). علم النفس التربوي. ط4، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

هندي، صالح. (1992). تخطيط المنهاج وتطويره. ط 3، دار الفكر للنشر والتوزيع: عمان.

يونس، عبد الرزاق والعمري، بسام. (1994). اتجاهات طلبة الدراسة العليا في الجامعة الأردنية نحو الاتصال الأكاديمي مع أعضاء الهيئة التدريسية. مجلة دراسات العلوم الإنسانية، 21(1)، ص214-259.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Abrami, P.C & Mizener, D.A. (1983). Does Attitude Similarity of College Professors and Their Students Produce 'bias' in Course Evaluations? **American Educational Research Journal**, 20: 123- 135.

Banks,J. (1979). **Teaching Strategies for the Social Studes**. Addison. Wesley Publishing Company, California.

Baslanti, Ugur. (2008). Investigating the Underachievement of University Students in Turkey. Exploring Subscales. **International Journal of Progressive Education. 4(2).** 114- 136.

Bednars, S. Witham, E. & Bednars, R.(2000). Social Science on the Frontier, New Horizons in History and Geography. **The Social Science Education Consortium Series**, vol. 1 .Web site: (www. Ssecinc.org).

Brophy, J.(1992). The de Facto National Curriculum in U.S Elementary Social Studies: Critique of Representative Example. **Journal of Curriculum Studies,24.**(5),p53-61.

Centra, J. (1979). Self- rating of College Teachers: A Comparison with Student Ratings, **Journal of Educational Measurement**, 10: 287- 295.

Choppin, B.H.(1977).**The Use of Test and Scale in Curriculum Evaluation in; A.Lewy (Ed) Handbook of Evaluation.**

Coats, William.D. (2000). **Students Perceptions of teachers.** American Educational Research Association. Washington; Western Michigan University.

Cronbach, I (1983). "Cours Improvement Through Evaluation" In : George, F. M. et, al "**Evaluatin Models**" Kluwer Academic Publishers, U,.S.A.

Diane,L. (1977). Brook, Student Attitnde Towards Geography University of Georgia, **Journal of Studies Research**, Vol Summer. No, 2, 60- 96.

Eagle, N. (1977). Studies in the Reliability and Validity of a Community College Student Rating of Instruction Questionnaire, **Community Junior College Research Quarterly**, 1: 303- 314.

Emily, Patricia. (1976). **The Attitudes Towards Physical Activity of Fifth Grade Girls Who Compete in Age Group Athletics**, Ed. The University of Alabama.

Giannangelo, D. & Kaplan, M.(1992). **An analysis and Critique Of Selected Social Studies Text book**. A paper Presented at Tennessee university meeting on textbooks.

Haslet, B.J. (1975). Influence of Student Ability and sex on Students Attitudes towards Teachers. **Teacher Journal**. **2(7)**. 61- 68.

Hergert, L. (1970). An Exploration Study of Attitudes Towards Physical Education as Expressed by University Students. **D.A.I.** Vol. 39- April.

Hofman, F.E & Kremer, L. (1980). Attitudes Toward Higher Education and Course Evaluations, **Journal of Educational Psychology**, 72: 610- 617.

Houston, W. Ron. (1981). **Competency Based Teacher Education**. Chicago, Crowell.

Lemberg, D & Stoltman, J.(1999). Geography Teaching and the new Technologies Opportunities and Challenges, **Journal of Education** vol.(181)n3,p63.

Lengeling, M. (1996). The Complexities of Evaluating teachers. **ERIC.ED** 399822.

Leventhal, L. et al. (1977). Effects of Lecturer Quality and Student Perceptions of Lecturer's Experience on Rating and Student Achievement, **Journal of Educational Psychology**, 69: 360- 374.

Marsh, H. (1984). Students Evaluations of University Teaching: Dimensionality, Reliability, Validity, Potential Bias, and Utility, **Journal of Educational Psychology**, 76: 707- 754.

Marsh, H.W. et al. (1976). Validity and Usefulness of Student Evaluations of Instructional Quality, **Journal of Educational Psychology**, 67: 833- 839.

McCormack, Susan. (2001). **Thematic Geography and Student Success, A Comparative Study Geography** (0554) MAL.(40/01)p.64.

Mcheachie, W. (1973). Correlates of Student Ratings, in Schloff, H.(ed). Proceedings of the First Invitational Conference on Faculty Effectiveness as Evaluated by Students. Philadelphia.

Mcknight, Jim & Sutton. (1994). **Social Psychology**. Toronto. Prentice Hall. Inc.

Niemz, G.(1978). **The German high school geography projects**. Paper presented to the annual of the association of American Geography, New Orleans, Louisiana: April.

Opanya, P.A. (1978). **Using Consumer Evaluation to Improve University Curriculum**. Paper presented at the fourth University. Conference on improving University Education. Germany.

Prestone, Ralph G. & Wange, Herman L. (1974). **Teaching Social Studies in Elementary School**, Holt, Rinehart and Winston, Inco. New York, PP. 2-4.

Rager, M. (1994). What the Literature says about computers in the social studies, **Classroom Social Education Journal**, 7(5), 16- 31.

Reynolds, B. (1998). **Student and staff perceptions of higher education further education**: The experience of a college of further education. In: Mitchell, F (ed). *Beyond the universities: The new higher education*. Brookfield, Vermont: Ashgate Publishing Co. 23-38.

Spencer-Karin, J. (1994). Student Perspectives On Course And Teacher Evaluations (Course Evaluations), Phd, **D.I.A**, Vol. 55- 04a, No: Aai 9425246.

Stayrook, Nicholas & Hanlon, Majer, Kenneth. (1973). **A Survey of Undergraduate Attitudes towards Associate Instructors**. Bloomington; Indian University.

Swift and Jackson (1992). **History Textbook in the Secondary School**. Checeter College of Higher Education.

Tobias, Sigmund & Hanlon, Robert. (1975). Attitudes toward Instructors. Social Desirability and Behavioral Intentions`. **Journal of Educational Psychologie**. **67(3)**. 405- 408.

Wilhelm, B. (1978). **The New Social Studies**. Glem View. Soctt Foresman.

Zhang ,Z. (1996). **Instructional teacher's Perceived assessment Practices and assessment competencies on the assessment Practices inventory.**



ملحق رقم (1)
جامعة القدس
عمادة الدراسات العليا

استبانة تقويم طلبة جامعة القدس لمساق طبيعة وبيئة فلسطين

حضرة الطالب/ة المحترم/ة:

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان " تقويم طلبة جامعة القدس لمساق طبيعة وبيئة فلسطين وعلاقته باتجاهاتهم نحو الجغرافيا "، وذلك كمتطلب للحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس من جامعة القدس. يرجى من حضرتك التعاون في استكمال البيانات من خلال الاستجابة عن جميع فقرات الاستبانة، بوضع إشارة (X) أمام كل فقرة وتحت درجة التقدير التي تراها مناسبة، علما بان جميع إجاباتك ستستخدم لغايات البحث العلمي فقط.

وشكرا لكم على حسن تعاونكم

الباحثة : خديجة العصا

القسم الأول:

المعلومات العامة : الرجاء وضع إشارة (×) في المكان المناسب لوضعك.

- | | | |
|---------------------------|--------------------------------------|--|
| 1 . الجنس: | <input type="checkbox"/> ذكر | <input type="checkbox"/> أنثى |
| 2 . الكلية: | <input type="checkbox"/> علوم طبيعية | <input type="checkbox"/> علوم إنسانية |
| 3 . المستوى الدراسي: أولى | <input type="checkbox"/> ثانية | <input type="checkbox"/> ثالثة |
| | | <input type="checkbox"/> رابعة فما فوق |

ثانيا: تقويم الطلبة لمساق طبيعة وبيئة فلسطين

الرقم	المحتوى	درجة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
1	يسهم المساق في زيادة الاهتمام بجغرافية فلسطين					
2	كمية المعلومات الواردة في المساق كبيرة					
3	تخلو المادة التعليمية من الأخطاء المطبعية والإملائية					
4	الصور والرسومات الواردة في المادة التعليمية واضحة					
5	تتطابق الموضوعات المطروحة مع خطة المساق					
6	يربط المحتوى بين تاريخ وجغرافية فلسطين					
7	يضيف المساق معلومات جديدة لم يعرفها الطالب من قبل					
8	تتصف مادة المحتوى بالدقة العلمية					
9	يتناسب حجم المحتوى مع عدد ساعات المساق					
10	يزود المساق الطلبة بخريطة واضحة لمعالم فلسطين التاريخية					
11	يعتبر مستوى المساق أعلى من مستوى الطلبة العقلي					
12	تعتبر لغة محتوى المساق واضحة					
13	موضوعات المساق تلبي احتياجات الطلبة					
14	يناسب المساق جميع الطلاب على اختلاف تخصصاتهم					

طرق وأساليب التدريس

1	يتبع المدرس طرقاً متنوعة أثناء شرحه للمساق					
2	يعتمد أسلوب التدريس على الإلقاء والحفظ					
3	يحرص المدرس على إشراك الطلبة في المحاضرة					
4	يستخدم المدرس التقنيات التربوية الحديثة أثناء شرحه					
5	يكلف المدرس الطلبة بواجبات بيتية تتعلق بالمساق					
6	يحرص المدرس على إحضار خريطة فلسطين الطبيعية في المحاضرة					
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا

					يعتمد الطلبة على الأطلس في المحاضرة	7
					يحرص المدرس على قيام الطلبة برحلة تعليمية في البلاد	8
					يتم تكليف الطلبة بشرح بعض الموضوعات	9
					يعتمد المدرس طرق تعليمية مختلفة (التعلم التعاوني ، أسلوب حل المشكلات، عرض أفلام.....)	10
					يترك المدرس للطلبة فترة كافية للنقاش	11

التقويم

					يساعد نظام التقويم المتبع من قبل المدرس على تحقيق أهداف المساق	1
					تغطي الأسئلة جميع موضوعات المادة الدراسية	2
					تتدرج أسئلة الامتحانات من السهولة إلى الصعوبة	3
					يستخدم المدرس أساليب تقويم مختلفة (اختبارات موضوعية ومقالية وتقارير صفية وخارجية).	4
					يشخص التقويم جوانب الضعف والقوة عند الطلبة	5
					يوضح المدرس لطلبه طريقة التقويم التي سيتبعها في بداية الفصل.	6
					يقدم المدرس تغذية راجعة حول نتائج الاختبارات	7
					تتوزع أسئلة الامتحانات على المستويات المعرفية من تذكر وفهم وتطبيق وتحليل وتركيب وتقويم.	8
					يوضح المعلم لطلبه طريقة توزيع العلامات المتعلقة بالاختبارات والتقارير.	9
					يستخدم المدرس أساليب تقويم عادلة لجميع الطلبة	10
					يأخذ المعلم في الاعتبار عند تقويم الطلبة شخصية الطالب في المحاضرة.	11
					تشجع الأسئلة الطلبة على التفكير	12
					ينوع المدرس في الأسئلة التقويمية (موضوعية ومقالية).	13

انتهت الاستبانة

ملحق رقم (2)

نتائج معامل الارتباط بيرسون لمصفوفة ارتباط فقرات أداة الدراسة حول " تقويم طلبة جامعة القدس

لمساق طبيعة وبيئة فلسطين.

المحتوى	الفقرة	معامل الارتباط (ر)	الدلالة الإحصائية	التقويم	الفقرة	معامل الارتباط (ر)	الدلالة الإحصائية
المحتوى	1	.522(**)	.000	التقويم	6	.653(**)	.000
	2	.447(**)	.000		7	.580(**)	.000
	3	.440(**)	.000		8	.582(**)	.000
	4	.600(**)	.000		9	.606(**)	.000
	5	.565(**)	.000		10	.741(**)	.000
	6	.667(**)	.000		11	.667(**)	.000
	7	.458(**)	.000		1	.581(**)	.000
	8	.553(**)	.000		2	.513(**)	.000
	9	.520(**)	.000		3	.483(**)	.000
	10	.559(**)	.000		4	.571(**)	.000
	11	.311(**)	.000		5	.517(**)	.000
	12	.473(**)	.000		6	.579(**)	.000
	13	.547(**)	.000		7	.578(**)	.000
	14	.437(**)	.000		8	.651(**)	.000
طرق وأساليب التدريس	1	.571(**)	.000	9	.599(**)	.000	
	2	.287(**)	.000	10	.579(**)	.000	
	3	.584(**)	.000	11	.547(**)	.000	
	4	.616(**)	.000	12	.582(**)	.000	
	5	.688(**)	.000	13	.609(**)	.000	



ملحق رقم (3)

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

استبانة الاتجاهات نحو الجغرافيا

حضرة الطالب/ة المحترم/ة:

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان " تقويم طلبة جامعة القدس لمساق طبيعة وبيئة فلسطين وعلاقته باتجاهاتهم نحو الجغرافيا "، وذلك كمتطلب للحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس من جامعة القدس. يرجى من حضرتك التعاون في استكمال البيانات من خلال الاستجابة عن جميع فقرات الاستبانة، بوضع إشارة (X) أمام كل فقرة وتحت درجة التقدير التي تراها مناسبة، علما بان جميع إجاباتك ستستخدم لغايات البحث العلمي فقط.

وشكرا لكم على حسن تعاونكم

الباحثة : خديجة العصا

القسم الأول:

المعلومات العامة : الرجاء وضع إشارة (×) في المكان المناسب لوضعك.

- | | | |
|---------------------------|--|---------------------------------------|
| 1 . الجنس: | <input type="checkbox"/> ذكر | <input type="checkbox"/> أنثى |
| 2 . الكلية: | <input type="checkbox"/> علوم طبيعية | <input type="checkbox"/> علوم إنسانية |
| 3 . المستوى الدراسي: أولى | <input type="checkbox"/> ثانية | <input type="checkbox"/> ثالثة |
| | <input type="checkbox"/> رابعة فما فوق | <input type="checkbox"/> |

ثالثاً: الاتجاهات نحو الجغرافيا

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
1	أرغب في حضور البرامج الثقافية التي تدور حول الجغرافيا					
2	لعب علم الجغرافيا دوراً هاماً في تقدم البشرية					
3	تساعدنا المعرفة الجغرافية في المحافظة على البيئة					
4	تشدني صور المحميات الطبيعية					
5	اشعر بالضيق عندما اسمع كلمة جغرافيا					
6	بشكل عام اشعر بارتياح اتجاه مادة الجغرافيا					
7	إذا أتحت لي فرصة التغيب عن لقاءات تطرح فيها مواضيع جغرافية فعلت					
8	أكره الجغرافيا بسبب ارتباطها بالصراعات الإقليمية					
9	أتابع باهتمام خرائط الأرصاد الجوية					
10	مواد الجغرافيا تبعث على الملل					
11	تستهويني المواد المعرفية عن طبقات الأرض					
12	تشدني البرامج التي تدور حول الجبال والسهول					
13	يساعدني استخدام الأطلس على فهم أسباب الحروب					
14	لعلم الجغرافيا تطبيقات محدودة في حياة الإنسان					
15	تنسم مادة الجغرافيا بالمعرفة الواسعة					
16	أحب المهن التي لها علاقة بالجغرافيا					
17	أكره الجغرافيا بسبب اعتمادها على الحفظ					
18	يزودنا علم الجغرافيا بثقافة مهمة حول العالم					
19	أحب رسم الخرائط لوصف مكان ما					
20	اشعر بالمتعة عند استخدام برنامج (Google Earth)					
21	يفضل صرف المال الذي ينفق على الخرائط لأغراض ترفيهية أخرى					
22	ينبغي تكريم الأفراد الذين يتابعون أبحاثهم في الجغرافيا					
23	أحب التحدث مع الآخرين حول مواضيع الجغرافيا					

معارض بشدة	معارض	محايد	موافق	موافق بشدة	الفقرة	الرقم
					أستمتع بمتابعة النشرات الجوية	24
					استمتع عندما أرى الصور الجوية للدول والمناطق	25
					أرى أن الجغرافيا تخصص يستحق التقدير.	26
					أرغب بالمشاركة في مسابقات الجغرافيا.	27
					استطيع المضي والتقدم في معظم المواضيع ما عدا الجغرافيا.	28
					شعر أن معرفتي بالجغرافيا تساعدني أن أكون شخصاً مثقفاً.	29
					للجغرافيا استخدامات واسعة في العالم.	30
					اشعر أن المحافظة على البيئة واجب.	31
					أحب الجغرافيا لعلاقتها الوطيدة بالعلوم الأخرى	32

انتهت الاستبانة

ملحق رقم (4)

نتائج معامل الارتباط بيرسون لمصفوفة ارتباط فقرات أداة الدراسة حول " اتجاهات طلبة جامعة

القدس نحو الجغرافيا.

الفقرة	معامل الارتباط (ر)	الدلالة الإحصائية	الفقرة	معامل الارتباط (ر)	الدلالة الإحصائية
1	.517(**)	.000	20	.311(**)	.000
2	.578(**)	.000	21	.506(**)	.000
3	.477(**)	.000	22	.478(**)	.000
4	.517(**)	.000	23	.476(**)	.000
5	.473(**)	.000	24	.234(**)	.000
6	.553(**)	.000	25	.428(**)	.000
7	.407(**)	.000	26	.560(**)	.000
8	.480(**)	.000	27	.455(**)	.000
9	.392(**)	.000	28	.567(**)	.000
10	.559(**)	.000	29	.597(**)	.000
11	.496(**)	0.00	30	.447(**)	.000
12	.523(**)	.000	31	.266(**)	.000
13	.377(**)	.000	32	.613(**)	.000

ملحق رقم (5)

أعضاء لجنة التحكيم

الجامعة	الدرجة العلمية	اسم المحكم	
جامعة القدس	دكتوراه	أ.د. أحمد فهيم جبر	1
جامعة القدس	دكتوراه	د. محسن عدس	2
جامعة القدس	دكتوراه	د. زياد قباجة	3
جامعة القدس	دكتوراه	د. إبراهيم عرمان	4
جامعة القدس	دكتوراه	د. نبيل عبد الهادي	5
جامعة القدس	دكتوراه	د. سامر رداد	6
جامعة القدس	دكتوراه	د. محمد الخطيب	7
جامعة القدس	دكتوراه	د. بعاد الخالص	8
جامعة القدس المفتوحة	دكتوراه	د. معتصم مصلح	9
جامعة القدس المفتوحة	ماجستير	أ. إبراهيم درعاوي	10

ملحق رقم (6)

الرقم: ب د ع/12/04/520/46

التاريخ: 2012/04/01

حضرة الأستاذ محمود قطيط المحترم،،
مدير التسجيل،،

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة : خديجة العصا ورقمها الجامعي (21011620)، بدراسة تتعلق برسالة ماجستير،
بعنوان:

" تقويم طلبة جامعة القدس لمساق طبيعة وبيئة فلسطين وعلاقته باتجاهاتهم نحو الدراسات
الجغرافية"

لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه والتعاون معها، ولتطبيق الدراسة خلال
الفصل الثاني 2011/2012.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

الدكتور عفيف زيدان

منسق برنامج اساليب تدريس



فهرس الملاحق:

الصفحة	عنوان الملحق	رقم الملحق
111	استبانة تقويم مساق طبيعة وبيئة فلسطين	1
114	نتائج معامل الارتباط بيرسون لمصفوفة ارتباط فقرات أداة الدراسة حول " تقويم طلبة جامعة القدس لمساق طبيعة وبيئة فلسطين.	2
115	استبانة الاتجاهات نحو الجغرافيا	3
118	نتائج معامل الارتباط بيرسون لمصفوفة ارتباط فقرات أداة الدراسة حول " اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو الدراسات الاجتماعية.	4
119	أعضاء لجنة التحكيم	5
120	تسهيل المهمة	6

فهرس الجداول:

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1.3	خصائص العينة الديمغرافية.	53
2.3	الجدول معاملات ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) وثبات كل مجال من المجالات الثلاث.	55
1.4	مفتاح التحليل.	60
2.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مجالات الدراسة مرتبة تنازلياً حسب استجابات العينة.	61
3.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مجال المحتوى مرتبة تنازلياً حسب متوسطات استجابات العينة.	62
4.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مجال طرق وأساليب التدريس مرتبة تنازلياً حسب متوسطات استجابات العينة.	64
5.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مجال التقويم مرتبة تنازلياً حسب متوسطات استجابات العينة.	66
6.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على استبانة اتجاهات الطلبة نحو الدراسات الجغرافية مرتبة تنازلياً حسب استجابات العينة.	68
7.4	نتائج اختبار (ت) (t-test) للعينات المستقلة لتقويم طلبة جامعة القدس لمساق طبيعة وبيئة فلسطين تبعاً لمتغير الجنس.	71
8.4	نتائج اختبار (ت) (t-test) للعينات المستقلة لتقويم طلبة جامعة القدس لمساق طبيعة وبيئة فلسطين تبعاً لمتغير التخصص.	72

74	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقويم مساق طبيعة وبيئة فلسطين تبعاً لمتغير المستوى الدراسي.	9.4
75	نتائج تحليل التباين الأحادي لتقويم الطلبة حسب متغير المستوى الدراسي.	10.4
76	نتائج اختبار الفروق الثنائية البعدية (LSD) للمقارنات الثنائية البعدية لتقويم طلبة جامعة القدس لمساق طبيعة وبيئة فلسطين تبعاً لمتغير المستوى الدراسي.	11.4
77	نتائج اختبار (ت) (t-test) للعينات المستقلة اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو الدراسات الجغرافية تبعاً لمتغير الجنس.	12.4
78	نتائج اختبار (ت) (t-test) للعينات المستقلة اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو الدراسات الجغرافية تبعاً لمتغير التخصص.	13.4
79	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات طلبة جامعة القدس نحو الدراسات الجغرافية تبعاً لمتغير المستوى الدراسي.	14.4
79	نتائج تحليل التباين الأحادي لاتجاهات الطلبة حسب متغير المستوى الدراسي.	15.4

فهرس المحتويات

رقم الصفحة	الموضوع
د	الإهداء
هـ	الشكر والتقدير
و	إقرار
ز	الملخص بالعربية
ط	الملخص بالانجليزية (Abstract)
	الفصل الأول : خلفية الدراسة ومشكلتها
2	خلفية الدراسة
2	المقدمة
7	مشكلة الدراسة
8	أسئلة الدراسة
9	فرضيات الدراسة
10	أهمية الدراسة
10	أهداف الدراسة
11	محددات الدراسة
11	مصطلحات الدراسة
	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة
14	الإطار النظري
14	التقويم
17	الاتجاهات
22	ماهية الجغرافيا
26	الاتجاهات نحو الجغرافيا
28	الدراسات السابقة
29	دراسات اهتمت بتقويم مساقات جامعية ومناهج مدرسية
44	دراسات اهتمت بالاتجاهات

	الفصل الثالث : الطريقة والإجراءات
52	منهج الدراسة
52	مجتمع الدراسة
53	أدوات الدراسة
56	إجراءات الدراسة
57	متغيرات الدراسة
58	المعالجة الإحصائية
	الفصل الرابع: نتائج الدراسة
61	نتائج سؤال الدراسة الأول
67	نتائج سؤال الدراسة الثاني
70	نتائج السؤال الدراسة الثالث
77	نتائج سؤال الدراسة الرابع
80	نتائج سؤال الدراسة الخامس
	الفصل الخامس : مناقشة نتائج الدراسة
82	مناقشة نتائج سؤال الدراسة الأول
83	مناقشة نتائج سؤال الدراسة الثاني
84	مناقشة نتائج السؤال الدراسة الثالث
87	مناقشة نتائج سؤال الدراسة الرابع
90	مناقشة نتائج سؤال الدراسة الخامس
91	التوصيات
94	المراجع
121	فهرس الملاحق
122	فهرس الجداول
124	فهرس المحتويات