



The Three-Semester System and its Impact on Learning Outcomes from the Perspective of Faculty Members at Jazan University: A Case Study

Dr. Fatimah M. Burayk

Associate Professor, Department of Educational Science
College of Arts and Humanities, Jazan University
Kingdom of Saudi Arabia

fbraik@jazanu.edu.sa

Received: 31-12-2024 Revised: 10-2-2025 Accepted: 17-2-2025
Published: -4-2025

DOI: 10.21608/jsre.2025.348724.1758

Link of paper: https://jsre.journals.ekb.eg/article_424382.html

Abstract

The study aimed to examine the impact of the three-semester system on learning outcomes from the perspective of faculty members at Jazan University in the three areas of knowledge, skills, and values. It also explored differences in the responses based on variables of gender, specialization, years of experience, and academic rank. To achieve these objectives, descriptive research was used. The Sample consisted of 284 faculty members from the university, and the tool was a questionnaire. Data were analyzed using SPSS. The study found that the impact of the three-semester system on learning outcomes in the three areas, was very high, with an overall percentage of 81.5% and a mean of 4.26. Furthermore, no statistically significant differences were found on the impact of the three-semester system on learning outcomes in the three areas and the total score based on the gender variable, as the p-value was .270, which is greater than the 0.05 significance level. However, statistically significant differences were found in the participants' views regarding the areas of knowledge and skills, as well as the total score, based on the specialization variable, with a preference for faculty members from the practical colleges. The p-values for these areas were .026, .025, and .033, respectively. In the values area, no statistically significant differences were found, as the p-value for the T-test was .116, which is not significant at the 0.05 level. Additionally, statistically significant differences were found based on academic rank: Assistant Professor, Associate Professor, and Professor. Several recommendations were given.

Keywords: Three- Semester System, Impact, Learning Outcomes.

نظام الفصول الدراسية الثلاثة وأثره على مخرجات التعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس- جامعة جازان كنموذج دراسة حالة

د. فاطمه محمد أحمد بريك

أستاذ مشارك بقسم العلوم التربوية

كلية الفنون والعلوم الإنسانية، جامعة جازان، المملكة العربية السعودية

fbraik@jazanu.edu.sa

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة أثر نظام الفصول الدراسية الثلاثة على مخرجات التعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان في محاور: المعرفة، المهارات، القيم، والتعرف على الفروق في استجابة العينة في ضوء المتغيرات: النوع، التخصص، سنوات الخبرة، الرتبة العلمية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي، وبلغ عدد عينة الدراسة (284) من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، وتمثلت أداة الدراسة في الاستبانة، ولمعالجة البيانات استخدم برنامج (SPSS)، وأسفرت الدراسة عن نتائج أهمها: درجة أثر نظام الفصول الدراسية الثلاثة على مخرجات التعلم من وجهة نظر أفراد العينة في محاورها الثلاثة ودرجته الكلية عالية جداً، حيث بلغت النسبة الكلية (81.5 %) بمتوسط حسابي (4.26)، كما أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في وجهة نظر أفراد العينة نحو درجة أثر نظام الفصول الدراسية الثلاثة على مخرجات التعلم في محاورها الثلاثة ودرجتها الكلية تعزى لمتغير النوع، حيث بلغت القيمة الاحتمالية (0.270) وهي أكبر من قيمة أدنى مستوى دلالة 0.05، كما أنه توجد فروق دالة إحصائية في وجهة نظر أفراد العينة في محوري (المعرفة، المهارات) والدرجة الكلية تعزى لمتغير التخصص لصالح أساتذة الكليات العملية إذ جاءت قيم (T) الاحتمالية لها أصغر من مستوى دلالة 0.05. إذ بلغت على الترتيب (0.026، 0.025، 0.033)، أما في محور (القيم) فإن الفروق غير دالة إحصائية؛ إذ بلغت القيمة الاحتمالية لاختبار (T) (0.116) وهي قيمة غير دالة عند أدنى مستوى دلالة 0.05، وكذلك توجد فروق دالة إحصائية في وجهة نظر أفراد عينة الدراسة في محاورها الثلاثة ودرجتها الكلية تعزى لمتغير الرتبة العلمية لصالح فئتي أستاذ مساعد ومشارك وأستاذ، وقدمت العديد من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: الفصول الدراسية، أثر، مخرجات التعلم.

نظام الفصول الدراسية الثلاثة وأثره على مخرجات التعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس- جامعة جازان كنموذج دراسة حالة

مقدمة:

يواجه نظام التعليم الجامعي العديد من التحديات والتغيرات المستمرة في السعي نحو تحقيق أفضل النتائج الممكنة في مخرجات التعلم، ومن بين هذه الأنظمة التي لفتت الأنظار في السنوات الأخيرة - نظام الفصول الدراسية الثلاثة الذي يهدف إلى إعادة توزيع الفصول الدراسية السنوية من فصلين رئيسيين إلى ثلاثة فصول. ويُعدُّ هذا النظام جزءًا من جهود تطوير التعليم العالي لتحسين مرونة المناهج الدراسية، وتعزيز التفاعل الأكاديمي المستمر بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وزيادة فرص التعلم على مدار العام.

وتسعى حكومة المملكة العربية السعودية بصورة دائبة إلى تطوير التعليم، في مختلف مراحلها؛ وذلك لتحسين كفاءة العملية التعليمية وزيادة جودة مخرجاتها، وإعداد جيل واعد يتمتع بقدرات ومهارات متنوعة، وثقافات متنوعة مبنية على تعليم راسخ، وأساليب مبتكرة تتناسب مع رؤيتها الجديدة التي تهدف إلى "تعليم متميز عالي الجودة بكوادر تعليمية مؤهلة لبناء مواطنين فخورين بقيمهم الوطنية وقادرين على المنافسة عالمياً"، ويُعدُّ هذا هو الدافع الرئيس وراء اعتماد تحويل النظام الأكاديمي في الجامعات السعودية إلى نظام الفصول الدراسية الثلاثة؛ إذ بدأت وزارة التعليم بتطبيق نظام الفصول الثلاثة في جميع سنوات التعليم قبل الجامعي بداية من العام الدراسي (١٤٤٢/١٤٤٣).

وفي السياق الأكاديمي يُنظر إلى نظام الفصول الدراسية الثلاثة على أنه وسيلة لتقليل العبء الدراسي وتحسين كفاءة عملية التعليم؛ من خلال تقليص المُدَّة الدراسية وزيادة عدد الفصول، ويمكن للطلاب استيعاب المعلومات بشكل أفضل عبر توزيع الحِمل الدراسي بشكل متساوٍ؛ مما يؤدي إلى تقليل مستويات التوتر والضغط الذي قد يواجهونه في الأنظمة التقليدية ذات الفصلين، إن هذا التوزيع يعزز من فرص الاستيعاب العميق وتطوير المهارات العملية والنظرية على حد سواء.

وقد سعت جامعة جازان - بصفتها مؤسسة تعليمية بارزة في المملكة العربية السعودية - إلى مواكبة التطورات التعليمية بتطبيق هذا النظام ضمن استراتيجيتها لتطوير العملية التعليمية، وتهدف الجامعة من خلال تبني نظام الفصول الثلاثة إلى رفع كفاءة استثمار الموارد الزمنية وتحقيق التوازن بين فترات التعليم والاستراحة، مما يُسهم في تقليل الضغط الأكاديمي وزيادة فاعلية التعلم، وتعزيز جودة التعليم وتحقيق الأهداف التعليمية التي تضمن قدرة الخريجين على التنافس في سوق العمل المحلي والدولي، ويأتي هذا التوجه في إطار الإصلاحات التعليمية الواسعة التي تشهدها المملكة لتحقيق رؤية ٢٠٣٠ التي تركز على تطوير التعليم العالي بصفته وسيلة لتحقيق التنمية المستدامة ورفد المجتمع بمهارات متقدمة؛ لذلك تسعى الدراسة الحالية إلى معرفة أثر نظام الفصول الدراسية الثلاثة على مخرجات التعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان.

مشكلة الدراسة:

تسود الأوساط التربوية في المملكة العربية السعودية - حالة من الغموض حول مدى جودة نظام الفصول الدراسية الثلاثة وأثره على مخرجات التعلم، خاصة أن المملكة العربية السعودية في السنوات الأولى لتنفيذه وأنه محل قيد استطلاع وبحث، وقد يحتاج إلى وقت وتعديل وتقويم في الخطط الموضوعية لأجله؛ حتى يعتاد عليه المتعلمون والمعلمون وأولياء الأمور وجميع أركان المنظومة التعليمية؛ وذلك نظرًا للعديد من المخاوف التي رافقت إعلان صدوره، والتي عمّت بها صفحات مواقع التواصل الاجتماعي مبكرًا، ولا تزال محل جدل وخلاف في أوساط عديدة.

ومن خلال اطلاع الباحثة على عدد من الدراسات والبحوث السابقة حول تأثير التقويم الأكاديمي على مخرجات التعلم - تبين اختلاف النتائج وتباينها؛ لذلك تتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- (١) ما تأثير نظام الفصول الدراسية الثلاثة على مخرجات التعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان في محور (المعرفة)؟
- (٢) ما تأثير نظام الفصول الدراسية الثلاثة على مخرجات التعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان في محور (المهارات)؟
- (٣) ما تأثير نظام الفصول الدراسية الثلاثة على مخرجات التعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان في محور (القيم)؟
- (٤) ما تأثير نظام الفصول الدراسية الثلاثة على مخرجات التعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان في المحاور الثلاثة (المعرفة، المهارات، القيم)؟
- (٥) هل توجد فروق دالة إحصائية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان نحو درجة أثر نظام الفصول الدراسية الثلاثة على مخرجات التعلم في محاورها الثلاثة (المعرفة، المهارات، القيم) ودرجتها الكلية؟ تعزى لمتغير النوع؟
- (٦) هل توجد فروق دالة إحصائية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان نحو درجة أثر نظام الفصول الدراسية الثلاثة على مخرجات التعلم في محاورها الثلاثة (المعرفة، المهارات، القيم) ودرجتها الكلية - تعزى لمتغير التخصص نظري/عملي؟
- (٧) هل توجد فروق دالة إحصائية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان نحو درجة أثر نظام الفصول الدراسية الثلاثة على مخرجات التعلم في محاورها الثلاثة (المعرفة، المهارات، القيم) ودرجتها الكلية - تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟
- (٨) هل توجد فروق دالة إحصائية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان نحو درجة أثر نظام الفصول الدراسية الثلاثة على مخرجات التعلم في محاورها الثلاثة (المعرفة، المهارات، القيم) ودرجتها الكلية - تعزى لمتغير الرتبة العلمية؟

أهداف الدراسة: استهدفت الدراسة تحقيق الآتي:

- (١) الكشف عن درجة أثر نظام الفصول الدراسية الثلاثة على مخرجات التعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان في محاور (المعرفة، المهارات، القيم) والدرجة الكلية.
- (٢) تعرّف الفروق في استجابة أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان نحو درجة أثر نظام الفصول الدراسية الثلاثة على مخرجات التعلم في محاورها الثلاثة (المعرفة، المهارات، القيم) ودرجتها الكلية التي تعزي للمتغيرات (النوع، التخصص، سنوات الخبرة، الرتبة العلمية).

أهمية الدراسة: تستمد هذه الدراسة أهميتها مما يأتي:

- (١) أن نظام الفصول الدراسية الثلاثة لا يزال في سنواته الأولى في التنفيذ؛ ومحط بحث واهتمام المتخصصين في المجال التربوي، وواضعي الخطط المستقبلية والأنظمة التعليمية.
- (٢) تقدم هذه الدراسة تحليلاً لتأثير التحول إلى تقويم الفصول الدراسية الثلاثة على السلوكيات والنتائج الأكاديمية للطلاب.
- (٣) تُعدُّ هذه الدراسة خطوة مهمة في فهم أفضل للطريقة المثلى لتصميم التقويم الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي.

مصطلحات الدراسة:

نظام الفصول الدراسية الثلاثة Trimester:

تقسيم العام الدراسي لثلاثة فصول دراسية مفصولة بعطلتين قصيرتين بين الفصول، وعطلة طويلة نهاية العام، وتكون أسابيع الدراسة (الخريف، والشتاء، والربيع) يستمر كل فصل من الفصول الثلاثة ما يقرب من ١٢ - ١٣ أسبوعاً، وفصل صيفي قصير بنصف المدة وضعف عدد الدروس الأسبوعية (العناتي، ٢٠١٨).

ويُعرف إجرائياً بأنه: نموذج تعليمي تم اعتماده في بعض المؤسسات التعليمية لتنظيم العام الدراسي إلى ثلاثة فصول رئيسية بدلاً من النظام التقليدي الذي يعتمد على فصلين دراسيين. يهدف هذا النظام إلى تحسين توزيع المناهج الدراسية وزيادة فرص التعلم، مع تقليل الضغط على الطلاب والمعلمين.

مخرجات التعلم: learning outcomes:

وصف آدم (Adam, 2006, p.1-24)، وتايلور (Tyler, 2009, p.780) مفهوم نواتج التعلم بأنها: بيان ما هو متوقع أن يعرفه ويفهمه الطالب، أو يكون قادراً على القيام به، أو إظهاره، وتنفيذه في فترة نهاية التعلم، وإكمال تعلمهم بنجاح، أو ما يمكن توقعه من امتلاك الطلبة للمعارف والمهارات والقدرات؛ نتيجة مشاركتهم أو مرورهم بتجارب وخبرات من خلال المقرر والبرامج، وتحدد نواتج التعلم القدرات الجديدة والمختلفة، وطرق التفكير والممارسة التي يمكن أن يطورها الطلبة بشكل مقبول.

أما شاهين (٢٠١٢، ص.٧٢) فيعرف نواتج التعلم بأنها: تشكل مجموعة من القدرات والمهارات والمعارف المكتسبة لدى الطلبة من التجربة التعليمية في نهاية دراستهم لمقرر أو برنامج تعليمي محدد، وتُعبّر عن سلوك ومهام مرغوبة منهم، وتكون قابلة للملاحظة والقياس والتقويم، وتؤدي إلى تغير في التحصيل الدراسي أو المواقف والاتجاهات.

وتُعرف إجرائيًا بأنها: المعارف والمهارات والقيم التي يكتسبها طلاب جامعة جازان نتيجة اجتياز مقرر معين.

حدود الدراسة: اقتصرَت الدراسة على الحدود الآتية:

الحدودُ المنهجية:- والتي تتمثل في المنهج الوصفي التحليلي، وأداة الدراسة(الاستبانة) ومدى صدقها وثباتها، كما تحددت النتائج بالأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات الدراسة الحالية.

الحدودُ البشريّة: عينة عشوائية بسيطة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان وعددها (284).
الحدودُ المكانية: جامعة جازان بالمملكة العربية السعودية.
الحدودُ الزمانية: تم جمع البيانات في الفصل الدراسي الثاني من عام ١٤٤٥هـ.

الإطار النظري للدراسة:

تناولت الباحثة في عرضها للإطار النظري للدراسة محورين أساسيين؛ يتمثل المحور الأول مخرجات التعلم من حيث المفهوم والتصنيف، ويتمثل المحور الثاني في نظام الفصول الدراسية الثلاثة وفقًا للأدبيات العربية والأجنبية وبعض الجامعات السعودية

مخرجات التعلم:

يُعدُّ تحسين مخرجات التعلم أحد أهم المسؤوليات والتوجهات التي تُوليها الدول المختلفة في تطويرها وتحسينها وتطوير القائمين عليها من الطلبة والقيادات المدرسية في سياستها التعليمية - اهتماما كبيرا؛ وهو ما يشهده تجويد نوعية التعليم والارتقاء بمخرجاته في أنظمة التعليم العالي بدول العالم أجمع؛ إذ يزداد الاهتمام بتكوين مجتمع المعرفة، من خلال إعداد الطاقات البشرية المتمكنة معرفيًا ومهاريًا، والمؤهلة لقيادة مؤسسات المجتمع. (الثبتي، ٢٠١٨).

ويعرف أبو الرب (٢٠١٠) نواتج التعلم المقصودة بأنها (المهارات التي سيحصل عليها الطالب) والمتوافقة مع الأهداف العامة للبرامج المقدمة والموصوفة في وثيقة التقويم الذاتي، ... أو بالنسبة للنقاط المرجعية الخارجية.

وهي المعرفة التي يتم تلقيها في أثناء أنشطة عملية التعلم، سواء كانت المعرفة، أو السلوك أو المواقف (Sulfemi & Minati, 2018)

كما أن المهارات التي يبنيتها الطلاب وفقاً لما يتم تلقينه وفهمه في أثناء التعلم – هي أحد إنجازات الطلاب بعد خضوعهم لعملية أنشطة التدريس والتعلم في الفصل، وتشمل جوانب الإدراك (المعرفة)، والعاطفة (الموقف)، والحركية (التفسيّة) (السلوك). (Kristin, Firoalia. 2016). ويمكن تعريف مخرجات التعلم بأنها كفاءات ومهارات يمتلكها الطلاب بعد فترة التعلم (Nurhasanah Siti & Sobandi A. 2016).

ويعرفها (2019ndriani Rike & RastoA.) بأنها أنماط من الإجراءات والقيم والتفاهات والمواقف والتقدير والمهارات، كما ذكر (Kurniawan, 2017) أن مخرجات التعلم هي أحد المكونات المهمة في عملية التعلم؛ لأنها هي معيار لنجاح عملية التعلم، من خلال نتائج التعلم، ويمكننا معرفة النجاح أو القصور في عملية التعلم في المدرسة، وقد عرّفها الهيئة القومية لضمان جودة الاعتماد (2008) بأنها: عبارات تصف ما ينبغي أن يعرفه الطالب، ويكون قادراً على أدائه، ويتوقع من الطالب إنجازه في نهاية دراسته لمقرر دراسي أو برنامج تعليمي محدد.

وبناءً على فهم مخرجات التعلم التي تم طرحها في التعريفات السابقة – إن مفهوم مخرجات التعلم هو القدرات التي يمتلكها الطلاب بعد التعلم، والتي تكون في شكل قدرات معرفية وعاطفية ونفسية حركية.

ويرى (2012Suwardi)، أن العوامل المؤثرة على مخرجات التعلم تنقسم إلى: عوامل داخلية (من داخل الطلاب)؛ بما في ذلك: العوامل الجسدية؛ مثل: الصحة والإعاقة، والعوامل النفسية؛ مثل: الذكاء، والانتباه، والاهتمامات، والمواهب، والدوافع، والنضج والاستعداد – وكذلك عوامل خارجية تشمل: العوامل الأسرية التي تشمل: الطريقة التي يتقّف بها الآباء، والعلاقات بين أفراد الأسرة، والجو المنزلي، والظروف الاقتصادية للأسرة، وفهم الوالدين، والخلفية الثقافية.

والعوامل المدرسية تشمل: طرق التدريس، والمناهج الدراسية، والعلاقات بين المعلمين والطلاب، والطلاب مع الطلاب، والانضباط المدرسي، وأدوات التعلم، والوقت المدرسي، ومعايير الدرس، وحالة المبنى، وطرق التعلم، والواجبات المنزلية. والعوامل المجتمعية تشمل: الأنشطة الطلابية في المجتمع، ووسائل الإعلام، والأصدقاء، وأشكال الحياة المجتمعية.

أما (urniawan, 2017) فيرى أن العوامل التي تؤثر على مخرجات التعلم هي العوامل الداخلية والعوامل الخارجية؛ أما العوامل الداخلية فهي العوامل التي تأتي من داخل الشخص، وأما العوامل الخارجية فهي العوامل التي تأتي من خارج الفرد، ويمكن أن يكون هذان العاملان عقبة أو داعماً لتعلم الطلاب.

تصنيف مخرجات التعلم:

مخرجات التعلم هي أحد إنجازات الطلاب بعد خضوعهم لعملية أنشطة التدريس والتعلم في الفصل، ويمكن أن تشمل نواتج تعلم الطلاب يقابلية رئيسية مجالات ثلاث كل مجال جانباً من تسعى التي الجوانب إلى التربوية المنظومة بنائها لدى وتكوينها طلبية، وتمثل المجالات هذه جوانب الإدراك (المعرفة) (العاطفة) (الموقف) (الحركية النفسية) (السلوك). (Kristin, Firoalia. 2016) "

الجانب المعرفي (المعرفة): (هو القدرة الفكرية للطلاب التي تُشرك مخرجات التعلم المعرفي لدى الطلاب في عمليات التفكير؛ مثل: التذكر، والفهم، والتطبيق، والتقييم، والتحليل، والتركيب .

الجانب العاطفي (موقف): (هو قدرة الطلاب المتعلقة بالمواقف والقيم والمشاعر والحماس والاهتمامات والعواطف - تُجاء شيء ما.

الجانب الحركي (النفسي) سلوك: (هو قدرة الطلاب فيما يتعلق بحركات العضلات، ومستويات هذا الجانب؛ أي: مهارات الحركة الانعكاسية على القدرات الإدراكية الأساسية، والقدرات في المجال، وحركات المهارات التي تتراوح بين المهارات البسيطة والمهارات والقدرات المعقدة المتعلقة بالتواصل غير الاستجابي؛ مثل: الحركات التعبيرية والتفسيرية.

أي أن نواتج التعلم تصنف إلى ثلاثة مجالات رئيسية، يندرج تحت كل مجال منها عدة مستويات؛ وذلك الآتي:

أولاً: مستويات المجال المعرفي:

١. التذكر (المعرفة): ويقصد به تذكر أو استدعاء ما تم تعلمه سابقاً، ويُعدُّ هذا المستوى أدنى مستويات القدرة العقلية.
٢. الفهم (الاستيعاب): ويقصد به إدراك معاني المعلومات أو البيانات وترجمتها وتفسيرها.
٣. التطبيق: ويقصد به استخدام ما تم تعلمه في مواقف جديدة غير مألوفة.
٤. التحليل: ويقصد به قدرة الطالب على تحليل المادة التعليمية إلى عناصرها الأساسية وبيان العلاقات بينها.
٥. التركيب: ويقصد بها قدرة الطالب على التعامل مع الأجزاء وربطها مع بعضها؛ لتكوين نموذج جديد لم يكن معروفاً.
٦. التقويم: ويقصد بها قدرة الطالب على الحكم على قيمة الأفكار أو الأعمال أو الوسائل أو الحلول في ضوء معيار معين. (الدويش والخضير، 2006:82).

ثانياً: مستويات المجال الوجداني:

١. التقبل: ويقصد به أن يكون للطالب الرغبة في استقبال ظواهر أو مثيرات في بيئة التعلم، وأن يكون مستعداً لها دون إصدار حكم.
٢. الاستجابة: ويقصد بها المشاركة الإيجابية والفاعلة من قبل الطالب.
٣. التقويم: ويقصد به إعطاء الطالب قيمة معينة لموضوع ما؛ إذ يبدأ في التعبير عن وجهة نظره حول الموضوع.
٤. التنظيم: ويقصد به إدراك القيم والعلاقات المنتظمة بينها، وتشكيل نسق قيمي جديد يتصف بالانسياب الداخلي.
٥. التشخيص: ويعد هذا المستوى أرقى المستويات؛ إذ يتصف سلوك الفرد في هذا المستوى بصفات مستمدة من تلك القيم، ويكرر السلوك في مواقف خاصة مختلفة؛ وعلى ذلك يمكن التنبؤ به وتوقعه قبل حدوثه. (عبد الحميد وأبو هدر، 2012).

ثالثاً: مستويات المجال المهاري:

١. الملاحظة: ويقصد بها وعي المتعلم بما يحدث حوله، وهي تؤدي إلى إدراك تفاصيل الأفعال أو الأشياء سواء من حيث الكمية أو النوع أو الإجراءات.
٢. التهيئة: ويقصد بها الاستعداد من المتعلم للقيام بنشاط معين أو سلوك محدد.
٣. التقليد: ويقصد به قيام المتعلم بأداء عمل أو جزء من عمل معين متبعاً الطريقة أو الخطوات التي شاهدها.
٤. التجريب: ويقصد به قدرة المتعلم على أداء المهارة مع تنفيذ التوجيهات، وبالرغم من أن أداءه يتسم بالبطء فإنه يكتسب الثقة بالنفس ويتعرف على أخطائه.
٥. الممارسة: في هذا المستوى يبدأ تكوين المهارة فعلاً؛ إذ يصبح أداء المتعلم تلقائياً سلساً؛ فيؤدي به بسهولة وثقة.
٦. الإتقان: ويقصد به الدلالة على تكوين المهارة؛ إذ يعمل المتعلم بسهولة وبسرعة تكاد تكون آلية، ويتصف الأداء في هذا المستوى بالجودة والإتقان.
٧. الإبداع: ويقصد به قدرة المتعلم على إحداث نماذج حركية جديدة لمقابلة موقف معين أو مشكلة محددة، بحيث يجرؤ الفرد على الخروج عن المألوف والإقدام على ابتكار شيء جديد (هاشم والخليفة، 2015).

نظام الفصول الدراسية الثلاثة:

يذكر العناتي (٢٠١٨) أنه بالبحث في نظم التقويم الجامعية المستخدمة في أفضل 58 جامعة ظهرت في ثلاثة تصنيفات على الأقل من تصنيفات الجودة العالمية، (Webometrics, 2017)، (QS, 2018)، (Times, 2017)، (Shanghai, 2017)، وقد وجد أن نظام التقويم للعام الدراسي الجامعي توزع تبعاً للأنماط المبينة في الجدول الآتي:

جدول رقم (١) نظم الدراسة بالجامعات ذات المراكز المتقدمة في تصنيفات الجودة العالمية.

نظام العام الدراسي	عدد الجامعات	النسبة المئوية
نظام الفصلين	17	29.3
نظام الثلاثة فصول	20	34.5
نظام الأربعة فصول	17	29.3
نظام الخمسة فصول	٤	6.9
المجموع	٥٨	١٠٠%

يتبين من الجدول أن نظام الفصول الثلاثة دراسية هو الأكثر شيوعاً في الجامعات التي حصلت على مراكز متقدمة في تصنيفات الجودة العالمية، يليه نظام الفصلين ونظام الأربعة فصول.

ويعرف نظام الفصول الدراسية الثلاثة على النطاق الجامعي بأنه: نظام دراسي يتم من خلاله تقسيم العام الدراسي إلى ثلاثة فصول دراسية؛ بحيث تكون المدة الزمنية لكل فصل (١٣) أسبوعاً تتضمن مدة الاختبارات وفق التقويم الدراسي، مع بقاء إمكانية إدراج فصل صيفي لا تتجاوز مدته (٨) أسابيع، وهذا

التحول يساعد على عملية التركيز للمادة العلمية في فصل دراسي واحد، ويُمكن من عملية تسريع تخرج الطلبة، ويزيد من كفاءة التعلم والإنفاق والاستفادة من موارد الجامعة المختلفة. (الجامعة السعودية الإلكترونية، ٢٠٢٢).

أما وفقا لجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل (٢٠٢٢) فإن نظام الفصول الدراسية الثلاثة هو نظام دراسي يتم من خلاله تقسيم العام الدراسي إلى ثلاثة فصول دراسية (فصل الخريف، فصل الشتاء، فصل الربيع) بحيث لا يقل الفصل الدراسي عن اثني عشر أسبوعا لا يدخل ضمنها فترات التسجيل والحذف والإضافة والاختبارات النهائية، مع وجود فصل صيفي لا تقل مدته عن ستة أسابيع، ويسهم هذا النظام الجديد في تحقيق مستهدفات رؤية المملكة 2030 وأهداف برنامج تنمية القدرات البشرية، وكذلك تلبية احتياجات المستقبل ومهارات القرن الحادي والعشرين، ومتطلبات الثورة الصناعية الرابعة، والاستثمار المناسب لأيام العام الدراسي، والموارد التعليمية، وتطوير المناهج وإدخال مواد جديدة، وزيادة عدد أيام الدراسة الفعلية.

ويشير (Felton, et al., 2022) إلى أن نظام الفصول الدراسية الثلاثة قد ظهر لتفادي عوامل الضعف في نظام الفصلين الدراسيين؛ إذ تُفرض على الطالب مقررات دراسية، ولا تتاح له فرصة الاختيار، ولا يكون الوقت كافيا لإجراء مشروعات بحثية وتطبيقات عملية؛ مما يؤدي إلى محدودية المعرفة العملية التطبيقية، بالإضافة إلى أن هذا النظام يتغلب على عوامل القصور في النظام السنوي الذي شهد إهمالا من الطلاب على اعتبار أن الامتحان يتم مرة واحدة في نهاية العام الدراسي.

ي فضلونه؛ ال تدريس هيئة أعضاء إن أيضًا ال ثلاثة ال فصول نظام مؤيدو أشار كما تدريس أو أعلى بأجر دراسية فصول ثلاثة تدريس خيار الأساتذة يمنح لأنه (صديقي في فصل وجود احتمالية مع فقط دراسيين فـ صدين Brower et al., ٢٠٠٩)، ال تجارب مخلفة في فاعليته ال ثلاثة الدراسية ال فصول نظام أثبت كذلك ال عالمية، أبرز ومنها ومن. المتحدة ال عرب ية الإمارات دولة في ال تعليمية المؤسسات ال تعليم جودة ضمان تعد ال تعليمية تالمنظما هذه معظم أن بالذکر ال جدير ال استتراتيجية وغاياتها أهدافها أبرز من ال تعليمية والمخرجات والبيانات (2021 المتحدة، ال عرب ية الإمارات لحكومة الرسمية ال بوابة).

وترى (Mariai, ٢٠١٢) توفير على يعمل ال ثلاثة الدراسية ال فصول نظام أن وعلاوة ال تعليمية، الأنشطة وممارسة المقررات، يلتسج في المرونة من أكبر قدر ذلك ويعزى وال تعلم؛ ال تعليم عمليتي تحسین على يعمل ال نظام هذا ذلك على ودمج الأساسية المفاهيم لتطوير الدراسي ال فصل في الوقت من المزيد وفرة إلى ال تصفية الأنشطة من متنوعة مجموعة من والاستفادة ال تدريس في الإبداع. المخلفة ال تعلم أنماط ستناول

من ويعزز أفضل، بشكل مقرراتهم في ال تركيز على الطلاب يساعد ال نظام أن يُعتقد. نفسه الوقت في أدائهم وتحسين فهمهم مستوى

(ويذكر Cromwelle, ٢٠٢٢) أن ثلاثة الفصول ل نظام الأكاديمي ال تقويم أن الفصول وتسد تغرق وتعد لها، مناهج ال تطوير مع ت توافق دراسية خططي تضمن النظام هذا مزايا ف إن ذلك ومع دراسي؛ فصل ل كل أسبوعاً (12) من ي قرب ما الدراسة الممتعة غير الدراسة الفصول من والخروج خفيف، زمني جدول أو جدولت شمل ناحية ومن عام، كل ل ل تخرج وتاريخ خف، دراسي وعبء أقرب، وقت في ل لطلاب وفترات أسرع تعلمًا الدراسي العام في دراسية فصول ال ثلاثة عيوب ت شمل أخرى أقصراحة.

وقد توصلت نتائج دراسة (Sy & Castillo, 2012) إلى أن نظام الفصول الثلاثة ينطوي على بعض الفوائد للطلاب؛ مثل: إمكانية التسجيل في المزيد من المقررات الدراسية وتغيير تخصصاتهم بسهولة، وكذلك القدرة على رفع متوسطات درجاتهم التراكمية بسبب زيادة عدد الساعات المخصصة لنظام الفصل الدراسي (180 ساعة، مقارنة بـ 120 ساعة في نظام الفصلين الدراسيين)، وعلى نفس المنوال فحصت آراء طلاب الجامعات حول نظام الفصل الدراسي الذي يساعدهم على التركيز بشكل أكبر على دراستهم ويرفع مستوى معرفتهم.

من خلال التناول السابق لمحوري الدراسة يتضح أن نظام الفصول الدراسية الثلاثة يشكل تحولاً كبيراً في هيكلية العملية التعليمية، حيث يهدف إلى تحسين كفاءة التعلم واستثمار الوقت بشكل أفضل. ومن جهة أخرى، تعد مخرجات التعلم معياراً حاسماً لقياس جودة التعليم ومدى نجاحه في تلبية احتياجات الطلاب ومتطلبات سوق العمل. لذا، فإن الربط بين النظام الجديد ومخرجات التعلم يتطلب استقصاء وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس، بوصفهم الفاعلين الأساسيين في العملية التعليمية، لفهم تأثير هذا النظام على جودة التعليم، واستدامة الأداء الأكاديمي، ومدى تحقيقه للأهداف المرجوة من حيث إعداد الطلاب بشكل أفضل لمواجهة التحديات المستقبلية. وبهذا، فإن الإطار النظري لم يقتصر فقط على توضيح المفاهيم المرتبطة بمحوري الدراسة، بل أسهم في بناء تصور متكامل حول العلاقة الجدلية بين نظام الفصول الدراسية الثلاثة ومدى انعكاسه على جودة التعليم وتحقيق الأهداف المرجوة من مخرجات التعلم في سياق جامعة جازان كنموذج دراسة حالة.

دراسات سابقة:

تتناول الباحثة الدراسات السابقة للدراسة في محورين أساسيين؛ يتمثل المحور الأول في دراسات تناولت نظام الفصول الدراسية الثلاثة، والمحور الثاني دراسات تناولت مخرجات التعلم.

دراسات عربية وأجنبية تناولت نظام الفصول الدراسية الثلاثة:

دراسة (Maria Victoria U. Sy, 2012) تناولت هذه الدراسة نتائج تطبيق نظام الفصول الدراسية الثلاثة في البرامج النظامية التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي وفقاً لتقييم الطلاب (المسجلين حالياً والخريجين) وكذلك الأساتذة، وتناولت الدراسة أربعة محاور أساسية للتقييم؛ هي: الإطار الزمني، وإنجاز المقررات، والمحتوى الدراسي، والجوانب المالية. وقد أثبتت النتائج فاعلية النظام من وجهة نظر

الأساتذة والطلاب المسجلين حالياً، ولكن بالنسبة للطلاب والخريجين السابقين - نُظِرَ إلى البرنامج بأنه أقل فعالية.

دراسة العناتي (2018) هدفت الدراسة إلى تقييم نظام العام الدراسي الذي يحوي أربعة فصول دراسية للوقوف على مستوى جودته في مجال التعلم والتعليم والمميزات الشخصية التي يحققها للمدرسين والطلبة. ولتحقيق أهداف الدراسة طور الباحث أداتين، وطبقت على (261) عضو هيئة تدريس، و(14146) طالباً وطالبة في العام الدراسي 2017/2018م، واستخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين لإجابة أسئلة الدراسة، وأشارت النتائج إلى أن تقييم المدرسين والطلبة لمستوى جودة النظام متوسط، وأن تقييم الطلبة أعلى من تقييم المدرسين، وأن تقييم جودة النظام في مجال التعلم والتعليم أقل منه في مجال المميزات الشخصية المتحققة للطلاب والمدرس، وكانت أبرز نقاط قوة النظام من وجهة المدرسين والطلبة أنه يساعد في تسريع التخرج، ويقلل العبء الدراسي للفصل الدراسي، ويزيد الدخل المادي للمدرس.

وكانت أبرز نقاط الضعف أنه يؤثر سلباً في التحصيل، ويقلل من الوقت المخصص للمواد العملية، ويقلل من متعة الحياة الجامعية بالأردن، ويزيد أعباء المدرسين والإداريين، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة الاستبيان، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في معدل تقييم المدرسين لجودة نظام الأربعة فصول دراسية وفقاً لأي من متغيرات الدراسة - ووجود فروق دالة إحصائية في معدل تقييم الطلبة لجودة النظام تعزى لمتغيرات الكلية التي يدرس بها والمعدل التراكمي والمستوى الدراسي، ولكن لم تكن الفروق دالة بالنسبة لمتغير جنس الطالب.

أجرى دراسة (2018) Showell من جامعة تكساس دراسة نفسية على مجموعة من المعلمين في مدرسة خضعت لتغيير الجدول الزمني إلى نظام الفصول الدراسية الثلاثة، وكان هدف الدراسة تقديم نظرة ثاقبة لتجارب المعلمين الذين كانوا جزءاً من تغيير الجدول المدرسي، وأستخدم الباحث المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة الاستبانة، وأثبتت هذه الدراسة أن هذا النظام يزيد من قوة التعاون والتخطيط المشترك، وذلك بسبب الوقت الإضافي الذي ينتج عن إضافة الفصل الدراسي الثالث.

دراسة (2021) Zafra، استهدفت هذه الدراسة معرفة أثر الأنظمة الأكاديمية المختلفة (الفصل الدراسي مقابل الربع السنوي) على الطلاب، أجريت الدراسة على عينة من الطلاب الذين انتقلوا من مؤسسة جامعية قائمة على نظام الفصل الدراسي إلى جامعة كاليفورنيا التي تعمل بنظام الربع السنوي، وللمقارنة بين هاتين الفئتين من الطلاب، وتم استخدام المنهج الوصفي، تم تطبيق استبانة إلكترونية تتضمن ثلاثة أبعاد رئيسية: مدة الدراسة، والدافع الأكاديمي، ومستويات التوتر، وأشارت النتائج إلى أن الطلاب الجدد لديهم مستويات أعلى من التوتر؛ مقارنة بالطلاب المنقولين، ولكن لم يتم العثور على فروق ذات دلالة إحصائية في الدافع ووقت الدراسة. وأشارت النتائج أيضاً إلى أن الطلاب الجدد المسجلين الذين أبلغوا عن مستويات أعلى من وقت الدراسة عانوا من مستويات أعلى من التوتر والتحفيز والضغط والتحفيز يرتبطان بشكل إيجابي مع بعضهما البعض، وفي المقابل الطلاب المنقولون الذين أبلغوا عن مستويات أعلى من وقت الدراسة عانوا من مستويات أعلى من التوتر، لكن التوتر ووقت الدراسة لم يكن لهما علاقة بالتحفيز.

استهدفت دراسة Almarghalani et al (2023) التعرف على أثر تطبيق نظام الفصول الدراسية الثلاثة في تحقيق أهداف الخطة الإستراتيجية للكلية والإسهام في تحسين جودة المخرجات التعليمية، تم تطبيق هذه الدراسة على كلية الحاسبات وتقنية المعلومات بجامعة الملك عبد العزيز، تم استخدام المنهج الوصفي، وقد طُبِّقَ استبيان على ٦٢ من طلاب كلية الحاسبات ونظم المعلومات بجامعة الملك عبد العزيز (١١ منهم طلاب الماجستير، و ٥١ في المرحلة الجامعية) من أقسام مختلفة، توصلت النتائج إلى أن تطبيق نظام الفصول الدراسية الثلاثة قد يُسهم في تحقيق إحدى مبادرات القسم، وهي (كليتي بيتي الثاني)، إلا أنه لا يقلل بالضرورة من عبء العمل على الطلاب كما هو متوقع، كما أن زيادة الساعات المعتمدة مع تقليل عدد المواد قد يقلل من عبء الواجبات والمهام على الطلاب، ولكن فترات الدراسة الأطول يمكن أن تكون مشكلة أساسية، ويمكن أن تؤثر سلبًا على تركيز الطالب.

دراسة الشمري (2023) هدفت الدراسة إلى التعرف على تصورات كل من: طلاب ومعلمي المرحلة الثانوية بمنطقة حائل عن نظام الفصول الدراسية الثلاثة، وذلك من خلال التعرف على درجة رضا كل من المعلمين والمعلمات وطلاب المدارس الثانوية، وتحديد تصوراتهم عن مزايا النظام، والمعوقات التي تواجه التنفيذ، وشملت العينة (703) مشاركًا (302 معلمين ومعلمات، و401 طالب) في منطقة حائل، أعد الباحث قائمة لتصورات المعلمين والمعلمات والطلاب حول نظام الفصول الدراسية الثلاثة، وتم تحليل البيانات إحصائيًا باستخدام: المتوسطات الفرضية، والانحرافات المعيارية، ومستوى التحقق لدرجات أفراد العينة على الأبعاد المختلفة للقائمة، وكذلك التكرارات والنسب المئوية لمزايا النظام، والعقبات التي تواجه تنفيذه. وأشارت النتائج إلى أن درجة رضا كل من: طلاب (م = ٢,٢٧) ومعلمي المدارس الثانوية (م = ٢,٣١) جاءت متوسطة.

دراسة الشمري (2023) استهدفت فهم اتجاهات المعلمين وأولياء الأمور في تطبيق نظام الفصول الدراسية الثلاثة في المملكة العربية السعودية، واقتراح الحلول والتطويرات من وجهة نظرهم، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وشملت العينة 114 معلمًا من مدارس منطقة مكة المكرمة، و123 ولي أمر، بإجمالي 237 مشاركًا، واستُخدمت استبانتان أداة للدراسة، وأظهرت النتائج ما يأتي: كانت اتجاهات المعلمين وأولياء الأمور منخفضة بشكل عام في الاتجاه السلبي نحو فوائد النظام. وجدت الدراسة أن اتجاهات المعلمين وأولياء الأمور كانت مرتفعة في الاتجاه الإيجابي نحو مساوئ النظام. الغالبية من المعلمين اقترحوا إلغاء نظام الفصول الثلاثة بنسبة تصل إلى حوالي 72% بينما رأى حوالي 15% منهم أن النظام مناسب بشكل محدود ولا يحتاج للإلغاء أو التطوير، ومن جهة أولياء الأمور؛ اقترحت غالبية العينة إلغاء نظام الفصول الدراسية الثلاثة بنسبة ٨٥%، في حين أظهر حوالي ٧% منهم مرونة محدودة في النظام ويرون أنه يجب الاحتفاظ به.

دراسة Alqahtani (2023) كان الهدف من هذه الدراسة هو تحديد مستوى الاستعداد المطلوب للجامعات السعودية للعمل في ظل نظام الفصول الثلاثة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي للإجابة عن أسئلة الدراسة. وكانت الاستبانة الأداة الرئيسية المستخدمة لجمع البيانات لتحقيق أهداف الدراسة. وتكونت الاستبانة من ٢١ فقرة مقسمة إلى ٣ محاور، وشمل مجتمع الدراسة جميع أعضاء هيئة التدريس في بعض جامعات المملكة العربية السعودية، في العام الجامعي ٢٠٢٢ (١٤٤٣-١٤٤٤هـ). وبلغ عدد أعضاء هيئة التدريس في عينة الدراسة ٣٥٩ عضوًا. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج؛ أهمها:

(١) أعلى مستوى جاهزية للعمل بنظام الفصول الثلاثة كان مع الاستعدادات الفنية وبنسبة ٨٠,٦٧%.

(٢) الجامعات السعودية مهياة إعلامياً فقط للعمل بنظام الفصول الثلاثة. النظام الفصلي بنسبة ٧٧,٣٣%، وحصلت (٣) جامعات سعودية في فئة الاهتمامات الإدارية على أدنى الدرجات. وبنسبة ٧٥,٦٧%؛ وعليه فإن استعدادهم كان بالحد الأدنى.

دراسات عربية وأجنبية تناولت مخرجات التعلم:

دراسة أبو عيش (٢٠١٦) هدفت إلى التعرف على أساليب تقويم مخرجات التعلم لطلبة جامعة الطائف في ضوء معايير ضمان الجودة، وهل تختلف هذه الأساليب باختلاف الجنس وأعضاء هيئة التدريس والمستوى الجامعي. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير أداة الدراسة (استبانة) التي تكونت من ٢٩ مؤشراً لممارسات التقييم موزعة على بعدي أساليب التقييم وتحليل المعلومات والاستفادة منها. تم تطبيق الأداة على عينة مكونة من ٣٣٠ طالبا و ١٨٤ طالبة، موزعين على أربع كليات هي التربية، والعلوم الإدارية، والعلوم، والاقتصاد المنزلي. وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم إجراء عدد من التحليلات الإحصائية. وشملت هذه المتوسطات والانحراف المعياري واختبار T وANOVA. وكشفت النتائج عن أن معظم أساليب تقييم نتائج التعلم للطلبة والطالبات تكمن في المتوسط وفوق المتوسط.

دراسة الثبتي (2018) تتناول الدراسة أساليب التقويم المستخدمة من قبل عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء وعلاقتها بجودة مخرجات التعليم الجامعي، وقد أجريت هذه الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس بلغت (١٧١)، وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن أعضاء هيئة التدريس يركزون على أساليب تقليدية في تقويم الطلبة، وأن استخدام أساليب التقويم الحديثة نسبته قليلة، وأن مستوى التنوع في استخدام أساليب التقويم كان بدرجة متوسطة، كما أن هناك علاقة إيجابية بين مستوى التنوع ونواتج التعلم الجامعي.

دراسة العزيزي (٢٠١٩) هدفت إلى تقويم نواتج التعلم لخريجي كلية إدارة الأعمال في جامعة شقراء في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ من خلال تحديد قائمة معيارية لنواتج تعلم البرنامج واستطلاع رأي أعضاء هيئة التدريس والطلبة حول مدى تحقق هذه النواتج. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي باختيار عينة مقدارها (٢٢) من أعضاء هيئة التدريس بالبرنامج، و(١٦٠) من الخريجين، وتوصلت الدراسة إلى تحقق نواتج التعلم المعيارية لدى خريجي البرنامج بدرجة كبيرة جداً؛ بمتوسط (٤,٢٢) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس – وبدرجة كبيرة من وجهة نظر الطلبة بمتوسط (٣,٧١)، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة تحقق نواتج التعلم لدى الخريجين من وجهة نظر طلاب وطالبات البرنامج، بينما توجد فروق دالة إحصائية في درجة تحقق نواتج التعلم لدى الطلبة وأعضاء هيئة التدريس؛ لصالح أعضاء هيئة التدريس.

دراسة Khumaeroh (٢٠٢٠) تهدف هذه الدراسة إلى التحقق من دوافع الطلاب، وكيف يمكن أن تؤثر على نتائج التعلم لديهم؟ والإجابة عن السؤال: "هل تؤثر دوافع التعلم لدى الطلاب بشكل إيجابي على نتائج تعلمهم؟" تم جمع البيانات عن طريق توزيع الاستبيانات على (١١٦٦) طالباً، تم اختيارهم كعينة عشوائية، وتم استخدام الانحدار الخطي البسيط لتحليل البيانات، توصلت النتائج إلى أن دافعية التعلم لدى الطلاب تؤثر بشكل إيجابي كبير على نتائج تعلمهم.

دراسة عبد الغفور، وحريري (٢٠٢١) هدفت الدراسة إلى معرفة دور قائدات المدارس الابتدائية الحكومية في تحسين نواتج التعلم من وجهة نظر المعلمات K واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من 434 معلمة بمدينة جدة، طبقت عليهم استبانة تضمنت (41) فقرة، موزعة على ثلاثة محاور (المعرفية، المهارية، الوجدانية)، وأسفرت النتائج عن أن قائدات المدارس يقمن بتحسين نواتج التعلم من الجوانب الثلاثة المعرفية، والمهارية، والوجدانية بدرجة (غالباً)، وبمتوسط حسابي 4.11 ، وبوزن نسبي %82.2، وقد حصل الجانب الوجداني على الترتيب الأول من بين المحاور، وبمتوسط حسابي 4.18 ، وبوزن نسبي %83.6، وجاء في الترتيب الثاني الجانب المعرفي، بمتوسط حسابي 4.08 ، وبوزن نسبي %81.6، في حين احتل الترتيب الأخير الجانب المهاري، وبمتوسط حسابي 4.03 ، وبوزن نسبي %80.6 .

دراسة التركي (٢٠٢١) هدف البحث إلى تقييم جودة مخرجات التعلم واستراتيجيات التدريس وطرق التقييم في مقررات قسم المناهج والتدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال تصميم قائمة بالمعايير اللازمة لجودة مخرجات التعلم واستراتيجيات التدريس وطرق تقويمها في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA). وتضمنت القائمة (٣٦) معياراً في ثلاث مجالات: معايير جودة صياغة مخرجات التعلم؛ وهي (١٨) معياراً، ومعايير اختيار استراتيجيات التدريس؛ وهي (١٠) معايير، ومعايير تحديد أساليب التقويم؛ وهي عبارة عن (٨) معايير، وفي ضوء المعايير تم بناء استمارة تحليل المحتوى لتقييم مستوى توافر هذه المعايير في مخرجات التعلم للمقرر، وأظهرت النتائج أن مستوى توافر هذه المعايير كان في المجالين الأول والثاني بدرجة متوسطة، وفي المجال الثالث بدرجة مقبولة. وكان مستوى التوفر في المجالات الثلاثة بدرجة متوسطة، وفي ضوء ذلك تم تقديم مقترح لتطوير صياغة مخرجات التعلم واختيار استراتيجيات تدريسها وتحديد أساليبها؛ لتقييمهم.

المعالجات الإحصائية:

قامت الباحثة باستخدام عدة معالجات إحصائية لمعالجة بياناتها، وذلك باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وقد اختارت من ذلك:

- (١) المتوسطات الحسابية: لاستخراج النسب المئوية والتقدير.
- (٢) معادلة النسبة المئوية من المتوسط: لاستخراج النسبة المئوية على مستوى المفردة، والمعادلة هي: (المتوسط - ١) ÷ ٢ × ١٠٠.
- (٣) جدول معايير الحكم والتقييم: وذلك لإصدار الحكم والتقدير على النسب المئوية، وهو ما يأتي:

جدول رقم (٢) يوضح معايير الحكم والتقييم للنسب المئوية.

النسبة	١%-٢٠%	٢١%-٤٠%	٤١%-٦٠%	٦١%-٨٠%	٨١%-١٠٠%
التقدير	منخفضة جداً	منخفضة	متوسط	عالية	عالية جداً

- (٤) اختبار انوفا (ANOVA): للكشف عن الفروق بين المجموعات عديدة الأطراف.
- (٥) اختبار (LSD) البعدي: لمعرفة اتجاهات الفروق بين متوسطات المجموعات بعد إجراء اختبار انوفا.

(٦) اختبار (T.test) ثنائي الطرف: للكشف عن الفروق بين متوسطات المجموعات ثنائية الأطراف.

وصف عينة الدراسة:

جدول رقم (٣) توزيع العينة حسب المتغيرات

البيان	النوع		التخصص		سنوات الخبرة			الرتبة العلمية	
	ذكور	إناث	نظري	عملي	٥-١ سنوات	١٠-٥ سنوات	١٠ سنوات فأكثر	محاضر	أستاذ / مشارك
العدد	149	135	163	121	81	126	77	70	65
النسبة	%52	%48	%57	%42	%29	%44	%27	%25	%23
المجموع	284								

وقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية من خلال مخاطبة كليات الجامعة بتسهيل مهمة تطبيق أداة الدراسة، والتي تم إرسالها إلكترونياً لتوزيعها على أعضاء هيئة التدريس من كل كلية وبالتالي اختيار عينة عشوائية.

أداة الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة في الاستبانة لمعرفة أثر نظام الفصول الدراسية الثلاثة على مخرجات التعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان.

- **خطوات إعداد الاستبانة:** قامت الباحثة بإعداد استبانة أثر نظام الفصول الدراسية الثلاثة على مخرجات التعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان وفقاً للخطوات الآتية:
 - تحديد هدف الاستبانة.
 - مصادر إعداد الاستبانة.
 - تحديد محتوى الاستبانة وما تشتمل عليه من أبعاد.
 - الخصائص السيكومترية للاستبانة

(أ) هدف الاستبانة: تهدف الاستبانة إلى معرفة أثر نظام الفصول الدراسية الثلاثة على مخرجات التعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان.

(ب) مصادر إعداد الاستبانة: قامت الباحثة بالإطلاع على العديد من الدراسات من أجل تحديد أبعاد الاستبانة وصياغة عباراتها ومن هذه الدراسات دراسة (Almarghalani et al. 2023) دراسة Showell (2018)

- (ج) تحديد محتوى الاستبانة وما تشتمل عليه من أبعاد: تتكون الاستبانة من (٤٠) مفردة موزعة على ثلاثة محاور (المعرفة، المهارات، القيم) كما هو موضح في الآتي:
- المحور الأول: المعرفة ويتضمن عدد (20) من العبارات.
 - المحور الثاني: المهارات ويتضمن عدد (10) من العبارات.
 - المحور الثالث: القيم ويتضمن عدد (10) من العبارات.

قامت الباحثة بعد أن أجرت التحكيم لأداة الدراسة، وعدّلت فيها بناءً على توصيات المحكمين بالتعديل والحذف والإضافة – بإجراء دراسة استطلاعية عليها، شملت عدد (٤٠) مفردة؛ بغرض التأكد من الصدق والثبات لأدواتها إحصائياً، وصلاحياتها للتطبيق الميداني، وقد كانت نتيجة ذلك في الآتي:

أولاً: الصدق:

(أ) الصدق البنائي (الاتساق الداخلي):

ويقصد به ارتباط كل بند من البنود بالدرجة الكلية للاستبانة، وقد لوحظ أن كل ارتباطات بنود الاستبانة ككل ولمحاورها الثلاثة: (المعرفة، المهارات، القيم): المعرفة (٢٠) عبارة، المهارات (١٤) عبارة، القيم (١٠) عبارات – مرتفعة بدرجة مقبولة؛ إذ انحصرت بين (٧٦٧ - ٩٥٠)؛ مما حدا بالباحثة أن تقوم باعتمادها جميعها، وبذلك تصبح كل بنود الاستبانة معتمدة (٤٤) عبارة، موزعة كما في الجداول رقم (٤) و (٥) و (٧).

جدول رقم (٤) يوضح الاتساق الداخلي للاستبانة ككل

م	م. الارتباط	م	م. الارتباط	م	م. الارتباط	م	م. الارتباط
١	.899	١٢	.772	٢٣	.929	٣٤	.815
٢	.834	١٣	.938	٢٤	.894	٣٥	.900
٣	.876	١٤	.898	٢٥	.928	٣٦	.906
٤	.901	١٥	.886	٢٦	.908	٣٧	.827
٥	.909	١٦	.928	٢٧	.866	٣٨	.921
٦	.870	١٧	.707	٢٨	.823	٣٩	.887
٧	.855	١٨	.883	٢٩	.916	٤٠	.941
٨	.940	١٩	.905	٣٠	.863	٤١	.824
٩	.887	٢٠	.897	٣١	.867	٤٢	.878
١٠	.898	٢١	.867	٣٢	.911	٤٣	.861
١١	.941	٢٢	.840	٣٣	.859	٤٤	.923

جدول رقم (٥) يوضح الاتساق الداخلي لأبعاد استبانة

القيم		المهارات				المهارات			
م	م. الارتباط	م	م. الارتباط	م	م. الارتباط	م	م. الارتباط	م	م. الارتباط
١	.886	١١	.945	١	.893	١١	.891	١	.891
٢	.855	١٢	.767	٢	.862	١٢	.899	٢	.895
٣	.887	١٣	.934	٣	.931	١٣	.839	٣	.857
٤	.919	١٤	.862	٤	.871	١٤	.851	٤	.920
٥	.911	١٥	.855	٥	.927			٥	.880
٦	.885	١٦	.923	٦	.899			٦	.950
٧	.854	١٧	.742	٧	.855			٧	.865
٨	.928	١٨	.913	٨	.801			٨	.862
٩	.905	١٩	.908	٩	.916			٩	.823
١٠	.919	٢٠	.909	١٠	.888			١٠	.932

(ب) الصدق الذاتي:

ويقصد به ناتج الجذر التربيعي لمعامل ثبات ألفا كرونباخ، وبالنظر إلى قيم الثبات نجد أن نتائج الصدق للاستبانة ككل ولمحاورها الثلاثة: (المعرفة، المهارات، القيم) قد جاءت على التوالي (٩٩٦، ٩٨٧، ٩٨١، ٩٧٧)، وهي قيم عالية بدرجة مقبولة؛ مما يؤكد على الصدق الذاتي للاستبانة ومحاورها؛ ومن ثمَّ صلاحيتها للاستخدام في الدراسة الحالية. انظر جدول رقم (٧).

(ج) الصدق التكويني:

قامت الباحثة باستخراج الصدق التكويني للاستبانة باعتبار أنها مكونة من ثلاثة محاور، ويقصد بالصدق التكويني ارتباط محاور الاستبانة والاستبانة ككل بعضها ببعض، وبالنظر للجدول رقم (٦) نلاحظ أن كافة الارتباطات على درجة عالية من الارتفاع بدرجة دالة إحصائية تحت مستوى دلالة ٠.٠١، مما يدل على صدق الاستبانة التكويني؛ ومن ثمَّ صلاحيته لقياس ما وضع لقياسه.

جدول رقم (٦) يوضح الصدق التكويني للاستبانة

المجالات	المهارات	القيم	الاستبانة ككل
المعرفة	.952(**)	.951(**)	.988(**)
المهارات		.965(**)	.984(**)
القيم			.981(**)

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ثانياً: ثبات الاستبانة:

(أ) ثبات ألفا كرونباخ:

قامت الباحثة باستخراج قيمة ثبات ألفا كرونباخ للاستبانة ككل ولمحاورها الثلاثة: (المعرفة، المهارات، القيم)، وقد جاءت على التوالي (٩٩٤، ٩٨٧، ٩٨١، ٩٧٧)، وهي قيمة مرتفعة، وبالتالي مقبولة؛ مما يدل على صلاحيتها للاستخدام في هذه الدراسة، انظر جدول رقم (٧).

(ب) ثبات التجزئة النصفية:

جدول رقم (٧) يوضح الصدق والثبات بأنواعه المختلفة للاستبانة ككل ومحاورها الفرعية

المتغير	الاستبانة ككل والأبعاد	البنود المحذوفة	معامل ثبات ألفا كرونباخ	الصدق الذاتي	الثبات بالتجزئة النصفية	
					سبيرمان- براون	جتمان
الثبات بالتجزئة النصفية	الاستبانة ككل	بدون حذف	.٩٩٤	.٩٩٦	.٩٨٣	.٩٨٢
	المعرفة	بدون حذف	.٩٨٧	.٩٩٣	.٩٨٣	.٩٨٢
	المهارات	بدون حذف	.٩٨١	.٩٩٠	.٩٦٩	.٩٦٠
	القيم	بدون حذف	.٩٧٧	.٩٨٨	.٩٨٩	.٩٨٩

استخرجت الباحثة قيمة ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية بطريقتين، سبيرمان - براون، وطريقة جتمان، لاستبانة التمكن من تدريس المنهج الوطني ككل، ولمحاورها الأربعة: (تنمية قيم الولاء للوطن، تنمية قيم التسامح، تنمية قيم العمل الجماعي، تنمية قيم الانتماء للوطن)، حيث انحصر بين (٩٨٣. - ٩٦٠)، وهي قيم مرتفعة، وبالتالي مقبولة؛ مما يدل على أن الاستبانة ومحاورها على مستوى عالٍ من الثبات. انظر جدول رقم (٧).

نتائج الدراسة:

السؤال الأول: ما تأثير نظام الفصول الدراسية الثلاثة على مخرجات التعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان في محور (المعرفة)؟

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخراج المتوسط الحسابي والنسبة المئوية والتقدير لكل مفردة من مفردات هذا المحور، وللدرجة الكلية، وقد كان ما يأتي:

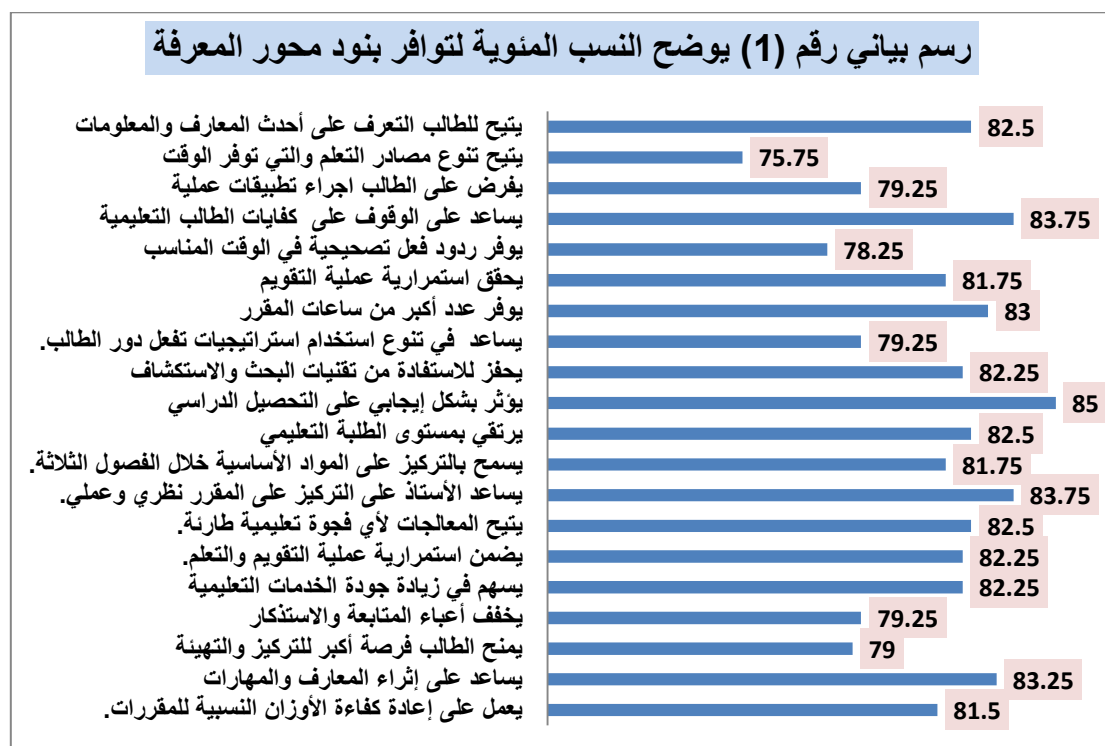
جدول (٨) يوضح النسب المئوية والتقدير لبنود محور المعرفة والدرجة الكلية

م	بنود محور: المعرفة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقدير
1	نظام الفصول الدراسية الثلاثة يتيح للطالب التعرف على أحدث المعارف والمعلومات في المجالات المختلفة.	(5)	4.30	1.18	82.5%	عالية جدا
2	يتيح تنوع مصادر التعلم التي توفر الوقت.	(12)	4.03	1.09	75.75%	عالية
3	يفرض على الطالب إجراء تطبيقات عملية بما ينعكس على الجانب المعرفي لديه.	(9)	4.17	1.08	79.25%	عالية جدا
4	يساعد أستاذ المقرر على الوقوف على ما يمتلكه الطالب من كفايات تعليمية.	(2)	4.35	1.13	83.75%	عالية جدا
5	يوفر ردود فعل تصحيحية في الوقت المناسب للطلاب بما يعزز تعلمهم.	(11)	4.13	.93	78.25%	عالية
6	يحقق استمرارية عملية التقويم بما يضمن نواتج تعليمية تتسم بالكفاءة العالية.	(7)	4.27	.99	81.75%	عالية جدا
7	يوفر عددًا أكبر من ساعات المقرر؛ مما يزيد من التركيز على المادة العلمية.	(4)	4.32	1.23	83%	عالية جدا
8	يساعد أستاذ المقرر على التنوع في استخدام استراتيجيات تدريس تفعل من دور الطالب.	(9)	4.17	1.07	79.25%	عالية
9	يعمل على تحفيز الطالب للاستفادة من تقنيات البحث والاستكشاف للمعلومات.	(6)	4.25	1.06	82.25%	عالية جدا
10	يؤثر بشكل إيجابي على التحصيل الدراسي لدى الطلاب.	(1)	4.40	1.09	85%	عالية جدا
11	يسعى للارتقاء بالمستوى التعليمي لدى الطلبة بشكل أفضل.	(5)	4.25	1.01	82.5%	عالية جدا
12	يسمح بالتركيز على المواد الأساسية التي يحتاج الطالب لدراستها خلال الفصول الدراسية الثلاثة.	(7)	4.27	1.10	81.75%	عالية جدا
13	يساعد أستاذ المقرر على التركيز على المقرر الدراسي بشقيه النظري والعملي.	(2)	4.35	1.11	83.75%	عالية جدا

نظام الفصول الدراسية الثلاثة وأثره على مخرجات التعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس- جامعة جازان كنموذج دراسة حالة

14	يتيح المعالجات الضرورية لأي فجوة تعليمية طارئة.	(5)	4.30	1.21	82.5%	عالية جدا
15	يضمن استمرارية عملية التقويم والتعلم.	(6)	4.29	.95	82.25%	عالية جدا
16	يسهم في زيادة جودة الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب.	(6)	4.29	1.16	82.25%	عالية جدا
17	يخفف أعباء المتابعة والاستذكار على الطالب بشكل أقل من السابق.	(9)	4.17	1.21	79.25%	عالية
18	يمنح الطالب فرصة كبيرة للتركيز والتهيئة للحصول العلمي بحماس متجدد.	(10)	4.16	1.12	79%	عالية
19	يساعد على زيادة إثراء المعارف والمهارات للمقررات في كل فصل دراسي.	(3)	4.33	1.10	83.25%	عالية جدا
20	يعمل على إعادة كفاءة الأوزان النسبية للمقررات.	(8)	4.26	1.03	81.5%	عالية جدا
النسبة المئوية والتقدير الكلي لمحور المعرفة			4.25	1.09	81.25%	مرتفعة جدا

بالنظر إلى الجدول رقم (٨)، والرسم أدناه اللذين يوضحان النسب المئوية والتقدير لبنود محور (المعرفة) ودرجته الكلية - نلاحظ أن كل بنود هذا المحور جاءت في مدى نسبة تقدير عالية جداً إلى عالية؛ بمعنى أنها انحصرت بين نسبتي (٦٠% - ١٠٠%)، والملاحظ أن كافة نسب البنود جاءت فوق نسبة ٧٥%؛ إذ جاءت أدنى نسبة للبند رقم (٢) والتي بلغت نسبته (75.75%) ومتوسط حسابي (٤,٠٣)، وكان محتواه (يتيح تنوع مصادر التعلم التي توفر الوقت)، بينما جاءت أعلى نسبة للبند رقم (١٠) بنسبة (٨٥%) ومتوسط حسابي (4.40)، وتضمن محتواه (يؤثر بشكل إيجابي على التحصيل الدراسي لدى الطلاب)، ولما كانت كل البنود في مدى التقدير عالية جدا وعالية، وفوق نسبة ٧٥%، وبالنظر للنسبة الكلية للمحور نجد أنها بلغت (81.25%) بمتوسط حسابي (٤,٢٥)، وهي نسبة في مدى التقدير مرتفعة جداً، إذن النتيجة: (درجة أثر نظام الفصول الدراسية الثلاثة على مخرجات التعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان في محور (المعرفة) عالية جداً).



السؤال الثاني: ما تأثير نظام الفصول الدراسية الثلاثة على مخرجات التعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان في محور (المهارات)؟

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخراج المتوسط الحسابي والنسبة المئوية والتقدير لكل مفردة من مفردات هذا المحور وللدرجة الكلية، وقد كانت ما يأتي:

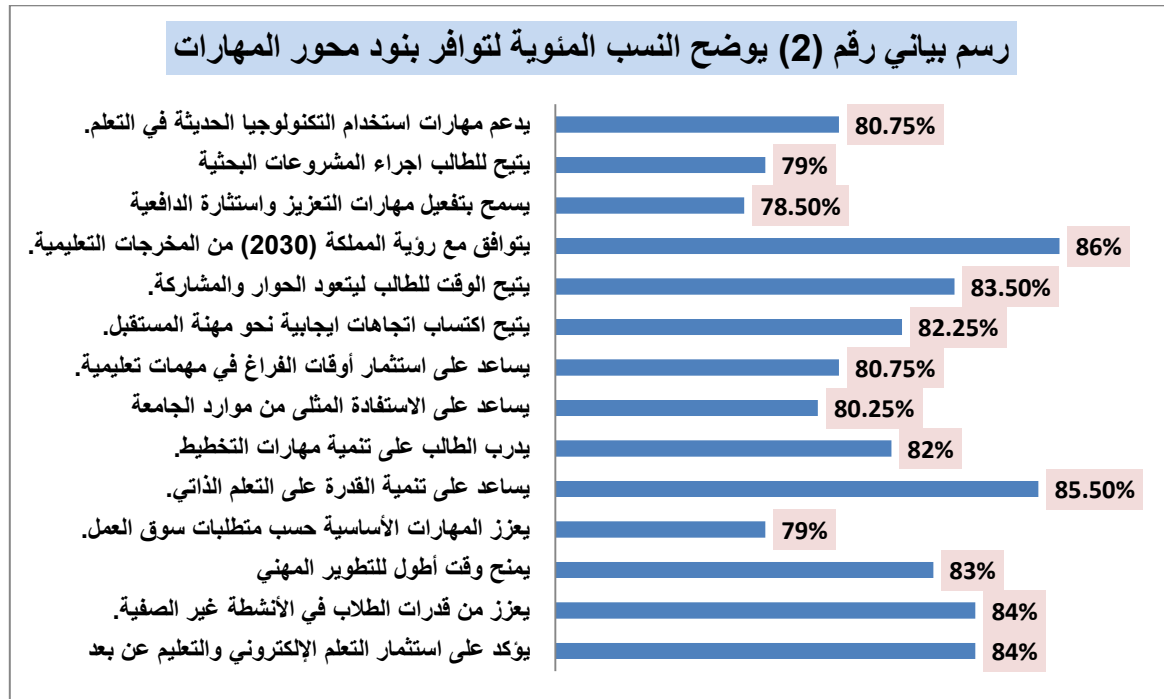
جدول (٩) يوضح النسب المئوية والتقدير لبنود محور المهارات والدرجة الكلية

م	المحور الثاني: المهارات	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	التقدير
1	نظام الفصول الدراسية الثلاثة يدعم مهارات استخدام التكنولوجيا الحديثة في عملية التعلم.	(8)	4.23	.87	80.75%	عالية جدا
2	يتيح للطلاب إجراء مشروعات بحثية؛ مما يدعم مهارات البحث العلمي لديه.	(11)	4.19	1.03	79%	عالية
3	يسمح لأستاذ المقرر بتفعيل مهارات التعزيز واستثارة الدافعية لدى الطلاب.	(12)	4.14	1.16	78.5%	عالية
4	يتوافق مع رؤية المملكة ٢٠٣٠ بما يحقق أهداف التنمية المستدامة من خلال المخرجات التعليمية.	(1)	4.44	.95	86%	عالية جدا
5	يتيح الوقت للطلاب ليتعود الحوار والمشاركة.	(4)	4.34	1.11	83.5%	عالية جدا
6	يتيح الوقت للطلاب ليكتسب اتجاهات إيجابية نحو مهنة المستقبل.	(6)	4.29	.94	82.25%	عالية جدا
7	يساعد الطالب على استثمار أوقات الفراغ في مهمات تعليمية.	(8)	4.20	1.20	80.75%	عالية جدا
8	يساعد على الاستفادة المثلى من موارد الجامعة كالقاعات والمعامل وغيرها.	(9)	4.21	.98	80.25%	عالية جدا
9	يدرب الطالب على تنمية مهارات التخطيط.	(7)	4.28	.87	82%	عالية جدا
10	يساعد على تنمية القدرة على التعلم الذاتي.	(2)	4.42	1.03	85.5%	عالية جدا
11	يعزز المهارات الأساسية بما يتناسب مع متطلبات سوق العمل.	(10)	4.16	1.04	79%	عالية
12	يمنح وقت أطول للتطوير المهني للطلاب لمواكبة الزيادة في معدلات التوظيف.	(5)	4.32	1.14	83%	عالية جدا
13	يعزز من قدرات الطلاب في الأنشطة غير الصفية.	(3)	4.36	1.13	84%	عالية جدا
14	يؤكد على استثمار التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد؛ لتعويض أية فجوة تعليمية.	(3)	4.36	.93	84%	عالية جدا
	النسبة المئوية والتقدير الكلي لمحور المهارات					عالية

بالنظر إلى الجدول أعلاه والرسم أدناه اللذين يوضحان النسب المئوية والتقدير لبنود محور (المهارات)؛ نلاحظ

أن غالبية بنود هذا المحور جاءت في مدى نسبة تقدير مرتفعة جدا، وجاء بعضها بنسبة عالية؛ بمعنى أنها انحصرت بين نسبتي (٦٠% - ١٠٠%)، والملاحظ أن كافة نسب البنود جاءت فوق نسبة ٧٥%؛ إذ جاءت أدنى نسبة للبند رقم (٣) التي بلغت نسبته (٧٨,٥%) ومتوسط حسابي (٤,١٤)، وكان محتواه (يسمح لأستاذ المقرر بتفعيل مهارات التعزيز واستثارة الدافعية لدى الطلاب)، بينما جاءت أعلى نسبة للبند رقم (٤) بنسبة (86%) ومتوسط حسابي (4.44)، وتضمن محتواه (يتوافق مع رؤية المملكة ٢٠٣٠ بما يحقق أهداف التنمية المستدامة من خلال المخرجات التعليمية)، ولما كانت كل البنود في مدى التقدير عالية جدا وعالية، وكلها فوق نسبة ٧٥%، وبالنظر للنسبة الكلية للمحور نجد أنها بلغت (82%) بمتوسط

حسابي (٤,٢٨)، وهي نسبة في مدى التقدير مرتفعة جداً، إذن النتيجة: درجة أثر نظام الفصول الدراسية الثلاثة على مخرجات التعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان في محور (المهارات) عالية جداً).



السؤال الثالث: ما تأثير نظام الفصول الدراسية الثلاثة على مخرجات التعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان في محور (القيم)؟

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخراج المتوسط الحسابي والنسبة المئوية والتقدير لكل مفردة من مفردات هذا المحور وللدرجة الكلية، وكانت ما يأتي:

جدول (١٠) يوضح النسب المئوية والتقدير لبنود محور القيم والدرجة الكلية

م	المحور الثالث: القيم	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	التقدير
1	يتيح للطلاب اكتساب العديد من القيم؛ كالتعاون والعمل بروح الفريق.	(3)	4.30	.87	82.5%	عالية جداً
2	يتيح الوقت الكافي للطلاب؛ ليتعود الصدق في جمع البيانات والمعلومات والتقصي الدقيق لمصادرها.	(2)	4.32	1.15	83%	عالية جداً
3	يساعد الطلاب على استغلال وقتهم في الدراسة والاعتماد على أنفسهم.	(9)	4.14	.90	78.5%	عالية
4	يساعد في تشكيل اتجاهات إيجابية نحو البحث العلمي لدى الطالب.	(7)	4.18	1.09	79.5%	عالية
5	يساعد الطلاب على استثمار ساعات التعلم وفق أفضل الممارسات لمعالجة الهدر التعليمي.	(3)	4.30	.92	82.5%	عالية جداً
6	يساعد في تشكيل قيم احترام التعددية في وجهات النظر وتقبل آراء الآخرين.	(5)	4.24	1.19	81%	عالية جداً
7	يساعد على تنمية روح الانضباط والالتزام لدى الطلاب.	(6)	4.23	.89	80.75%	عالية جداً
8	يزيد من دافعية الطلاب في استثمار الوقت بشكل فعال دون هدر.	(8)	4.16	1.06	79%	عالية

نظام الفصول الدراسية الثلاثة وأثره على مخرجات التعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس- جامعة جازان كنموذج دراسة حالة

9	يعزز مشاركة الطلاب في الأنشطة والفاعليات الوطنية والاجتماعية والثقافية.	(4)	4.25	1.02	81.25%	عالية جد
10	يُسهم في إعداد الطلاب عقلياً ونفسياً وجسمياً نحو مستقبل واعد لخدمة الدين والوطن.	(1)	4.39	1.00	84.75%	عالية جد
النسبة المئوية والتقدير الكلي لمحور القيم						
			4.25	1.09	81.25%	عالية جد

بالنظر إلى الجدول أعلاه والرسم أدناه اللذين يوضحان النسب المئوية والتقدير لبنود محور (القيم)؛ نلاحظ أن كل بنود هذا المحور جاءت في مدى نسبة تقدير عالية جداً؛ بمعنى أنها انحصرت بين نسبتي (٦٠% - ١٠٠%)، والملاحظ أن كافة نسب البنود جاءت فوق نسبة ٧٨%؛ إذ جاءت أدنى نسبة للبند رقم (٣) التي بلغت نسبته (٧٨,٥%) ومتوسط حسابي (٤,١٤)، وكان محتواه (يساعد الطلاب على استغلال وقتهم في الدراسة والاعتماد على أنفسهم)، بينما جاءت أعلى نسبة للبند رقم (١) بنسبة (٩٣%) ومتوسط حسابي (4.39)، وتضمن محتواه (يسهم في إعداد الطلاب عقلياً ونفسياً وجسمياً نحو مستقبل واعد لخدمة الدين والوطن)، ولما كانت كل البنود في مدى التقدير عالية جداً وعالية، وبالنظر للنسبة الكلية للمحور نجد أنها بلغت (٨١,٢٥%) بمتوسط حسابي (٤,٢٥)، وهي نسبة في مدى التقدير عالية جداً، إذن النتيجة: درجة أثر نظام الفصول الدراسية الثلاثة على مخرجات التعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان في محور (القيم) عالية جداً).

رسم بياني رقم (3) يوضح النسب المئوية لتوافر بنود محور القيم



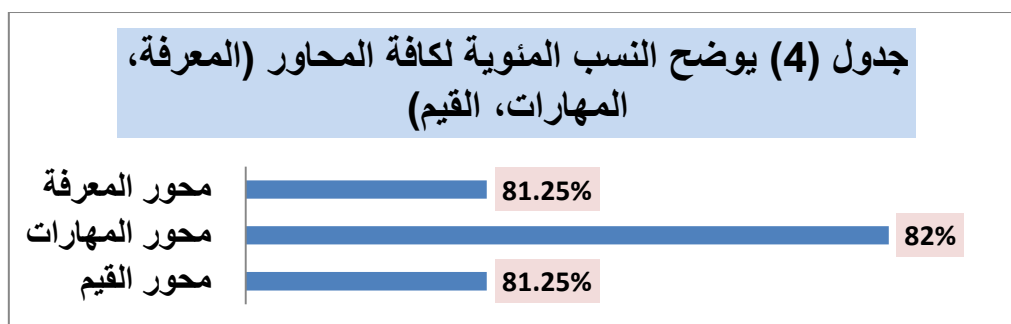
السؤال الرابع: ما تأثير نظام الفصول الدراسية الثلاثة على مخرجات التعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان في المحاور الثلاثة (المعرفة، المهارات، القيم) ؟

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخراج المتوسط الحسابي والنسبة المئوية والتقدير لكل مفردة من مفردات هذا المحور وللدرجة الكلية؛ وقد جاءت على ما يأتي:

جدول (١١) يوضح النسب المئوية والتقدير لكافة المحاور (المعرفة، المهارات، القيم) والدرجة الكلية

م	المحاور الثلاثة: المعرفة، المهارات، القيم	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	التقدير
1	النسبة المئوية والتقدير لمحور المعرفة	(1)	4.25	1.09	81.25%	عالية جدا
2	النسبة المئوية والتقدير لمحور المهارات	(2)	4.28	1.02	82%	عالية جدا
3	النسبة المئوية والتقدير لمحور القيم	(3)	4.25	1.09	81.25%	عالية جدا
	النسبة المئوية والتقدير الكلي		4.26	1.06	81.5%	مرتفعة جدا

بالنظر إلى الجدول أعلاه والرسم أدناه اللذين يوضحان النسب المئوية والتقديرات لكافة المحاور (المعرفة، المهارات، القيم) والدرجة الكلية – نلاحظ أن نسب كل المحاور جاءت في مدى نسبة تقدير عالية جداً؛ بمعنى أنها انحصرت بين نسبتي (٨٠% - ١٠٠%)، والملاحظ أن كافة نسب البنود جاءت فوق نسبة 80%؛ إذ جاءت أدنى نسبة للمحورين الأول والثالث، وقد بلغت نسبتهما (٨٢,٢٥%) ومتوسط حسابي (٤,٢٥)، وهما محورا (المعرفة، القيم)، بينما جاءت أعلى نسبة للمحور رقم (١) بنسبة (٨٢,٢٥%) ومتوسط حسابي (4.39)، وهو محور المهارات، ولما كانت كل المحاور في مدى نسبة التقدير عالية جداً، وبالنظر للنسبة الكلية نجد أنها بلغت (٨١,٥%) بمتوسط حسابي (٤,٢٦)، وهي نسبة في مدى التقدير عالية جداً، إذن النتيجة: درجة أثر نظام الفصول الدراسية الثلاثة على مخرجات التعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان في محاوره الثلاثة (المعرفة، المهارات، القيم) ودرجته الكلية عالية جداً).



السؤال الخامس: هل توجد فروق دالة إحصائية في وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان نحو درجة أثر نظام الفصول الثلاثة على مخرجات التعليم في محاورها الثلاثة (المعرفة، المهارات، القيم) ودرجتها الكلية تعزى لمتغير النوع؟

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام اختبار (T) ثنائي الطرف، وقد أسفرت النتيجة عما يأتي:

جدول (١٢) يوضح نتيجة اختبار (T) ثنائي الطرف للفروق التي تعزى لمتغير النوع.

المتغير	العينة ن	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T) المحسوبة	القيمة الاحتمالية	الاستدلال
المعرفة	ذكور	149	59.03	12.33	282	-1.23	.217	الفروق غير دالة
	إناث	135	60.83	12.19				
المهارات	ذكور	149	59.29	11.30		-1.10	.271	الفروق غير دالة
	إناث	135	60.77	11.19				
القيم	ذكور	149	42.21	8.18		-.75	.449	الفروق غير دالة
	إناث	135	42.93	7.77				
الدرجة الكلية	ذكور	149	160.54	30.70		-1.10	.270	الفروق غير دالة
	إناث	135	164.54	30.18				

بالنظر إلى الجدول أعلاه؛ نلاحظ أن الفروق بين المجموعات غير دالة إحصائية على مستوى كافة المحاور والدرجة الكلية؛ إذ جاءت كل قيم (T) الاحتمالية أكبر من قيمة أدنى مستوى دلالة ٠.٥. فالفروق غير دالة إحصائياً، إذن النتيجة: لا توجد فروق دالة إحصائية في وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

بجامعة جازان نحو درجة أثر نظام الفصول الدراسية الثلاثة على مخرجات التعلم في محاورها الثلاثة (المعرفة، المهارات، القيم) ودرجتها الكلية تعزى لمتغير النوع.

السؤال السادس: هل توجد فروق دالة إحصائية في وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان نحو درجة أثر نظام الفصول الدراسية الثلاثة على مخرجات التعلم في محاورها الثلاثة (المعرفة، المهارات، القيم) ودرجتها الكلية؟ تعزى لمتغير التخصص نظري/عملي؟

وللاجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام اختبار اختبار (T) ثنائي الطرف، حيث كانت النتيجة كما يلي:

جدول (١٣) يوضح نتيجة اختبار (T) ثنائي الطرف للفروق التي تعزى لمتغير التخصص.

المتغير	العينتين	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T) المحسوبة	القيمة الاحتمالية	الاستدلال
المعرفة	نظري	163	58.50	12.39	282	-2.24	.026	الفروق دالة
	عملي	121	61.76	11.90				لصالح العملي
المهارات	نظري	163	58.67	10.40		-2.26	.025	الفروق دالة
	عملي	121	61.77	12.12				لصالح العملي
القيم	نظري	163	41.90	7.74		-1.57	.116	الفروق غير دالة
	عملي	121	43.42	8.24				
الدرجة الكلية	نظري	163	159.08	29.30		-2.14	.033	الفروق دالة
	عملي	121	166.96	31.53				لصالح العملي

بالنظر إلى الجدول أعلاه؛ نلاحظ أن الفروق بين المجموعات دالة إحصائياً على مستوى محوري (المعرفة، المهارات) والدرجة الكلية؛ إذ جاءت قيم (T) الاحتمالية لها أصغر من مستوى دلالة ٠.٥. إذ بلغت على الترتيب (0.026، 0.025، 0.033)، أما في محور (القيم) فإن الفروق غير دالة إحصائياً؛ إذ بلغت القيمة الاحتمالية لاختبار (T) (0.116). وهي قيمة غير دالة عند أدنى مستوى دلالة ٠.٥. وبالنظر لاتجاه الفروق الدالة نلاحظ أنها لصالح أساتذة الكليات العملية، إذن النتيجة: توجد فروق دالة إحصائياً في وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان نحو درجة أثر نظام الفصول الدراسية الثلاثة على مخرجات التعلم في محوري (المعرفة، المهارات) والدرجة الكلية تعزى لمتغير التخصص لصالح أساتذة الكليات العملية، بينما الفروق في محور (القيم) غير دالة إحصائياً.

السؤال السابع: هل توجد فروق دالة إحصائية في وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان نحو درجة أثر نظام الفصول الدراسية الثلاثة على مخرجات التعلم في محاورها الثلاثة (المعرفة، المهارات، القيم) ودرجتها الكلية تعزى لمتغير سنوات الخبرة ؟

جدول (١٤) يوضح نتيجة اختبار (ANOVA) للفروق التي تعزى لمتغير سنوات الخبرة

المحور	البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F) المحسوبة	القيمة الاحتمالية	الاستدلال
المعرفة	بين المجموعات	2088.271	2	1044.135	7.23	.001	الفروق دالة
	داخل المجموعات	40565.346	281	144.361			
	المجموع	42653.616	283				
المهارات	بين المجموعات	1262.760	2	631.380	5.12	.006	الفروق دالة
	داخل المجموعات	34602.237	281	123.140			
	المجموع	35864.996	283				
القيم	بين المجموعات	792.763	2	396.382	6.46	.002	الفروق دالة
	داخل المجموعات	17239.335	281	61.350			
	المجموع	18032.099	283				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	11929.172	2	5964.586	6.68	.001	الفروق دالة
	داخل المجموعات	250906.926	281	892.907			
	المجموع	262836.099	283				

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام اختبار أنوفا، وجاءت النتيجة على ما يأتي:

بالنظر إلى الجدول أعلاه؛ نلاحظ أن الفروق بين المجموعات دالة إحصائياً على مستوى كافة المحاور والدرجة الكلية؛ إذ جاءت كل قيم (F) الاحتمالية أصغر من قيمة مستوى دلالة ٠.٠١. إذن الفروق دالة إحصائياً. ولمعرفة اتجاه الفروق استخدمت الباحثة اختبار (LSD) البعدي، وكانت النتيجة ما يأتي:

جدول رقم (١٥) يوضح نتيجة اختبار (LSD) البعدي

المحور	المجموعة	مجموعة المقارنة	فرق المتوسطات	القيمة الاحتمالية	الاستدلال
المعرفة	٥-١ سنوات	١٠-٥ سنوات	-5.48(*)	.001	الفروق دالة لصالح فئة ١٠-٥ سنوات
		١٠ فأكثر	-6.25(*)	.001	الفروق دالة لصالح فئة ١٠ سنوات فأكثر
	١٠-٥ سنوات	١٠ فأكثر	-.76	.668	الفروق غير دالة
المهارات	٥-١ سنوات	١٠-٥ سنوات	-3.93(*)	.011	الفروق دالة لصالح فئة ١٠-٥ سنوات
		١٠ فأكثر	-5.16(*)	.003	الفروق دالة لصالح فئة ١٠ سنوات فأكثر
	١٠-٥ سنوات	١٠ فأكثر	-1.23	.454	الفروق غير دالة
القيم	٥-١ سنوات	١٠-٥ سنوات	-3.35(*)	.002	الفروق دالة لصالح فئة ١٠-٥ سنوات
		١٠ فأكثر	-3.88(*)	.002	الفروق دالة لصالح فئة ١٠ سنوات فأكثر
	١٠-٥ سنوات	١٠ فأكثر	-.53	.649	الفروق غير دالة

نظام الفصول الدراسية الثلاثة وأثره على مخرجات التعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس- جامعة جازان كنموذج دراسة حالة

الدرجة الكلية	٥-١ سنوات	١٠-٥ سنة	-12.77(*)	.002	الفروق دالة لصالح فئة ١٠-٥ سنوات
		١٠ فأكثر	-15.30(*)	.001	الفروق دالة لصالح فئة ١٠ سنوات فأكثر
	١٠-٥ سنوات	١٠ فأكثر	-2.53	.569	الفروق غير دالة

* The mean difference is significant at the .05 level.

بالنظر إلى الجدول أعلاه الذي يتضمن نتيجة اختبار (LSD) البعدي؛ نلاحظ أن الفروق بين متوسط درجات فئة الخبرة الأكبر (١٠ سنوات فأكثر) ومتوسط درجات المتوسطة (١-٥ سنوات) غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠٥، بينما الفروق بينهما من جهة وفئة (١-١٠ سنوات) من جهة أخرى دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١. وذلك في كافة المحاور والدرجة الكلية، إذن النتيجة: توجد فروق دالة إحصائياً في وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان نحو درجة أثر نظام الفصول الدراسية الثلاثة على مخرجات التعلم في محاورها الثلاثة (المعرفة، المهارات، القيم) ودرجتها الكلية تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح فئتي (١٠-٥ سنوات) وفئة (١٠ سنوات فأكثر) في مقابل فئة (١-٥ سنوات)، بينما الفروق بينهما غير دالة.

السؤال الثامن: هل توجد فروق دالة إحصائياً في وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان نحو درجة أثر نظام الفصول الدراسية الثلاثة على مخرجات التعلم في محاورها الثلاثة (المعرفة، المهارات، القيم) ودرجتها الكلية تعزى لمتغير الرتبة العلمية؟

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام اختبار أنوفا، وكانت النتيجة ما يأتي:

جدول (١٦) يوضح نتيجة اختبار (ANOVA) للفروق التي تعزى لمتغير الرتبة العلمية

المحور	البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F) المحسوبة	القيمة الاحتمالية	الاستدلال
المعرفة	بين المجموعات	5804.736	2	2902.368	22.13	.000	الفروق دالة
	داخل المجموعات	36848.880	281	131.135			
	المجموع	42653.616	283				
المهارات	بين المجموعات	4298.563	2	2149.282	19.13	.000	الفروق دالة
	داخل المجموعات	31566.433	281	112.336			
	المجموع	35864.996	283				
القيم	بين المجموعات	1559.842	2	779.921	13.30	.000	الفروق دالة
	داخل المجموعات	16472.257	281	58.620			
	المجموع	18032.099	283				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	32590.414	2	16295.207	19.88	.000	الفروق دالة
	داخل المجموعات	230245.685	281	819.380			
	المجموع	262836.099	283				

بالنظر إلى الجدول أعلاه؛ نلاحظ أن الفروق بين المجموعات دالة إحصائياً على مستوى كافة المحاور والدرجة الكلية؛ إذ جاءت كل قيم (F) الاحتمالية أصغر من قيمة مستوى دلالة ٠.٠١. إذن الفروق دالة إحصائياً. ولمعرفة اتجاه الفروق استخدمت الباحثة اختبار (LSD) البعدي، وكانت النتيجة ما يأتي:

جدول رقم (١٧) يوضح نتيجة اختبار (LSD) البعدي

المحور	المجموعة	مجموعة المقارنة	فرق المتوسطات	القيمة الاحتمالية	الاستدلال
المعرفة	محاضر	أستاذ مساعد	-10.14(*)	.000	الفروق دالة لصالح المساعد
		مشارك/أستاذ	-9.41(*)	.000	الفروق دالة لصالح مشارك/أستاذ
	أستاذ مساعد	مشارك/أستاذ	.73	.655	الفروق غير دالة
المهارات	محاضر	أستاذ مساعد	-8.71(*)	.000	الفروق دالة لصالح المساعد
		مشارك/أستاذ	-8.13(*)	.000	الفروق دالة لصالح مشارك/أستاذ
	أستاذ مساعد	مشارك/أستاذ	.58	.702	الفروق غير دالة
القيم	محاضر	أستاذ مساعد	-5.60(*)	.000	الفروق دالة لصالح المساعد
		مشارك/أستاذ	-4.04(*)	.001	الفروق دالة لصالح مشارك/أستاذ
	أستاذ مساعد	مشارك/أستاذ	1.56	.154	الفروق غير دالة
الدرجة الكلية	محاضر	أستاذ مساعد	-24.46(*)	.000	الفروق دالة لصالح المساعد
		مشارك/أستاذ	-21.58(*)	.000	الفروق دالة لصالح مشارك/أستاذ
	أستاذ مساعد	مشارك/أستاذ	2.87	.482	الفروق غير دالة

* The mean difference is significant at the .05 level.

بالنظر إلى الجدول أعلاه الذي يتضمن نتيجة اختبار (LSD) البعدي؛ نلاحظ أن الفروق بين متوسط درجات فئة (محاضر) من جهة ومتوسط درجات فئتي (أستاذ مساعد) وفئة (مشارك وأستاذ) من جهة أخرى دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠٥. لصالح فئتي (أستاذ مساعد) و(مشارك وأستاذ)، بينما الفرق بين هاتين الفئتين غير دالٍ إحصائياً عند أدنى مستوى دلالة ٠.٠٥. وذلك في كافة المحاور والدرجة الكلية؛ إذن النتيجة: توجد فروق دالة إحصائياً في وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان نحو درجة أثر نظام الفصول الدراسية الثلاثة على مخرجات التعلم في محاورها الثلاثة (المعرفة، المهارات، القيم) ودرجتها الكلية تعزى لمتغير الرتبة العلمية لصالح فئتي (أستاذ مساعد) و(مشارك وأستاذ) في مقابل فئة المحاضرين، بينما الفروق بينهما غير دالة.

تفسير النتائج:

أسفرت نتائج الدراسة عن أن درجة أثر نظام الفصول الدراسية الثلاثة على مخرجات التعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان في محور (المعرفة) عالية جداً).

وتفسر الباحثة هذه النتيجة على النحو الآتي:

- أن توزيع المقررات على ثلاثة فصول دراسية يعني تقليل كمية المحتوى المطلوب تغطيته في كل فصل؛ ما يمنح الطلاب فرصة أوسع لفهم المادة بعمق، كما يتيح نظام الفصول الثلاثة انقطاعاً أقصر

بين الفصول؛ ما يساعد في الحفاظ على استمرارية التعلم، ويقلل من الفجوات الدراسية التي قد تؤثر سلبًا على استبقاء المعرفة.

■ بالإضافة إلى أن تقسيم السنة إلى ثلاثة فصول يتيح للطلاب إعادة تقييم مستواهم الدراسي بانتظام وتصحيح مسارهم التعليمي بشكل أسرع، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Anshu and Modi, 2012 التي أشارت إلى أن نظام الفصول الدراسية يعزز تعلم الطلاب؛ إذ يمكن الطالب من التعلم وفقا لقدراته واستعداداته.

■ كما تتفق النتيجة مع دراسة Marion et al, 2014 التي توصلت إلى أن تقسيم العام الأكاديمي إلى فصول متعددة يساعد على تحسين استبقاء الطلاب للمعرفة؛ إذ يتيح لهم المزيد من الوقت لمعالجة المعلومات وممارستها في تطبيقات عملية.

كما أسفرت نتائج الدراسة عن أن درجة أثر نظام الفصول الدراسية الثلاثة على مخرجات التعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان في محور (المهارات) عالية جدًا).

وتفسر الباحثة هذه النتيجة على النحو الآتي:

■ أن تقسيم السنة الدراسية إلى فترات قصيرة يُسهم في تعزيز التكرار والتوزيع الزمني للمحتوى؛ مما يتيح للطلاب فرصة أفضل لتطوير المهارات بشكل مستمر عبر الفصول المتعددة، بدلًا من الامتحانات الكبيرة التي تحدث مرة واحدة في السنة.

■ كما أن تقسيم السنة إلى فصول متعددة يخفف من العبء الدراسي، ويُعزز من فرص التركيز على تطوير المهارات، وهذا يتيح للطلاب التفاعل بشكل أكبر مع المواد والمحتوى الدراسي؛ مما يُسهم في تحسين مهارات التفكير النقدي، والتحليل، والبحث، وهي مهارات أساسية للتعليم العالي، كما أن تكرار الفصول الدراسية يعزز التواصل المستمر بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وهذا التفاعل المتواصل يسهم في تقديم إشراف أكاديمي أقوى؛ مما يساعد على تحسين المهارات بشكل أسرع، ويزيد من فرصة تطوير المهارات في المجالات الأكاديمية المختلفة.

■ وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Fergus, S. (2022) التي أكدت على أن الفصول الدراسية الثلاثة تعزز التفاعل المستمر بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وأن هذا التفاعل المنتظم يساعد على تحسين المهارات العملية والتطبيقية لدى الطلاب؛ إذ يتلقون ملاحظات دورية، ويطبقون مهاراتهم في بيئة تعليمية أكثر تفاعلاً.

■ وكذلك دراسة Doug R., and Harold P. (2007) التي أشارت إلى أن تقسيم العام الدراسي إلى فصول متعددة يساعد الطلاب على تحسين مهارات التفكير النقدي، والبحث، والتحليل؛ عبر توزيع المواد الدراسية على فترات أقصر، ويصبح بإمكان الطلاب استيعاب المحتوى بشكل أفضل؛ مما يُسهم في تعزيز مهاراتهم بشكل عام.

أما بالنسبة لأثر نظام الفصول الدراسية الثلاثة على مخرجات التعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان في محور (القيم) - فقد أسفرت نتائج الدراسة عن أنها عالية جدًا).

وتفسر الباحثة هذه النتيجة على النحو الآتي:

- أن تقسيم العام الدراسي إلى ثلاثة فصول ثلاثية يسهم في تطوير القيم المهنية لدى الطلاب؛ إذ يتمكن الطلاب من التركيز بشكل أكبر على تطوير مهاراتهم المهنية في مجالات محددة عبر فترات متقطعة؛ مما يسهم في تحسين القيم المهنية؛ مثل: الانضباط والاحترافية، وتعكس هذه النتيجة فائدة تقسيم العام الأكاديمي إلى فصول متعددة في تعزيز القيم الأكاديمية والشخصية لدى الطلاب.
 - وهذه الفائدة تتجسد في عدة جوانب؛ منها تعزيز القيم الأكاديمية؛ إذ إن تقسيم العام الأكاديمي إلى فصول متعددة يسمح بخلق بيئة تعليمية أكثر ديناميكية؛ إذ يصبح لدى الطلاب فرصة أكبر لتطوير قيم التحصيل المستمر، وتحمل المسؤولية، والمشاركة الفعالة في عملية التعلم.
 - ويتفق ذلك مع دراسة (Doug R., and Harold P.(2007) التي أجريت في جامعة (كيب تاون) بجنوب أفريقيا، وتبين من خلالها أن الفصول المتعددة تساعد الطلاب على تطوير مهارات تنظيم الوقت؛ إذ يحتاجون إلى ترتيب جداولهم الدراسية بشكل مستمر ومتوازن لتحقيق النجاح الأكاديمي؛ ومن ثمَّ يعزز هذا النظام من قيمة الالتزام المستمر بالتحصيل العلمي، كما تعكس هذه النتائج أن نظام الفصول الدراسية يعزز القيم الإنسانية والتفاعل المجتمعي.
 - وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Fergus, S. (2022) التي أجريت في المملكة المتحدة، وأشارت إلى أن نظام الفصول الدراسية الثلاثة يعزز التفاعل بين الطلاب والمعلمين؛ مما يسهم في تعزيز القيم الإنسانية؛ مثل: التعاون والمساعدة المتبادلة؛ إذ يتاح للطلاب التفاعل بشكل أكبر مع المعلمين والزملاء؛ مما يسهم في بناء علاقات قائمة على الاحترام المتبادل والتفاهم، وهو ما يعزز القيم الإنسانية في البيئة الأكاديمية.
 - وأيضاً دراسة (Marion et al,2014) التي أجريت في جامعة هارفارد حول تأثير تقليل الأعباء الدراسية من خلال الفصول المتعددة، والتي أشارت إلى أن تقسيم العام الدراسي إلى فترات زمنية أقصر يقلل من التوتر النفسي الناتج عن الامتحانات الكبيرة أو تقديم المشاريع الكبيرة في فترة زمنية قصيرة، وهذا يساعد في بناء قيمة الثقة بالنفس والقدرة على إدارة الأوقات بشكل أفضل، وهو ما يؤثر بشكل إيجابي على القيم المتعلقة بالصحة النفسية والرفاهية الشخصية لدى الطلاب.
- كما أسفرت نتائج الدراسة عن أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان نحو درجة أثر نظام الفصول الدراسية الثلاثة على مخرجات التعلم في محاورها الثلاثة (المعرفة، المهارات، القيم) ودرجتها الكلية تعزى لمتغير النوع.

وتعزي الباحثة النتيجة إلى عدة عوامل:

- التوافق في الخبرة الأكاديمية؛ إذ ينتمي أعضاء هيئة التدريس إلى خلفيات تعليمية وأكاديمية متشابهة؛ مما يؤدي إلى وجهات نظر متقاربة حول تأثير النظام الأكاديمي على مخرجات التعلم، وغالباً ما يكون هناك توافق في طريقة التقييم وفهم العمليات التعليمية التي تؤثر على محاور المعرفة والمهارات والقيم؛ ما يقلل من تأثير متغير النوع (الجنس) على هذه الآراء.
- البيئة التعليمية المشتركة؛ فالبيئة التعليمية في الجامعة – بما في ذلك السياسات والإجراءات – تؤدي إلى توحيد طرق التدريس والتقييم لدى أعضاء هيئة التدريس من كلا الجنسين، وهذا يوحي بأن

مخرجات التعلم تُعدُّ متساوية من حيث التأثير على الطلاب، بغض النظر عن اختلاف وجهات النظر بسبب الجنس.

- وهذه النتيجة تعكس الطبيعة الشاملة المتساوية لنظام الفصول الدراسية الثلاثة في التأثير على محاور التعليم الثلاثة بشكل يحقق العدالة في الرؤية بين أعضاء هيئة التدريس؛ بغض النظر عن النوع.

كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان نحو أثر نظام الفصول الدراسية الثلاثة على مخرجات التعلم في محوري (المعرفة، المهارات) لصالح أساتذة الكليات العملية، بينما جاءت الفروق في محور (القيم) غير دالة إحصائية.

وتعزي الباحثة هذه النتيجة إلى النقاط التالية:

- طبيعة المحتوى الأكاديمي للكليات العملية؛ فالبرامج الدراسية في الكليات العملية (مثل الهندسة، العلوم، الطب) غالبًا ما تتطلب أساليب تعليمية تركز على التطبيق العملي والتجربة الميدانية؛ مما يجعل تأثير نظام الفصول الدراسية الثلاثة أكبر وضوحًا على مخرجات المعرفة والمهارات.
- ويتيح هذا النظام فترات متكررة للتطبيق العملي والتفاعل مع المحتوى؛ مما يسهم في تحسين مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات، أما التخصصات النظرية فقد لا تستفيد بنفس الدرجة من نظام الفصول الدراسية الثلاثة بالمقارنة مع الكليات العملية؛ إذ تعتمد بشكل أكبر على الفهم النظري والتحليل بدلًا من التطبيق العملي المستمر؛ لذلك ربما لا يشعر أساتذة التخصصات النظرية بتأثير مماثل على مخرجات التعلم في المهارات والمعرفة.
- كما أن الفروق غير دالة إحصائية في محور القيم؛ وتفسر الباحثة هذا بأن القيم (مثل التعاون، الأخلاقيات الأكاديمية) تُعدُّ جوانب متأصلة في التعليم ويتم تدريسها غالبًا بطرق غير مباشرة؛ مما يجعلها أقل تأثرًا بنظام الفصول الدراسية الثلاثة، كما أن القيم الأكاديمية تُعزز من خلال التفاعلات الشخصية والمناهج المتكاملة بغض النظر عن عدد الفصول الدراسية.

وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان نحو أثر نظام الفصول الدراسية الثلاثة على مخرجات التعلم في محاورها الثلاثة (المعرفة، المهارات، القيم) والدرجة الكلية بناءً على متغير سنوات الخبرة، وهذا يشير إلى أن الخبرة التعليمية تلعب دورًا في كيفية تقييم النظام التعليمي.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة على النحو الآتي:

- تأثير الخبرة على التقييم التعليمي: أعضاء هيئة التدريس الذين لديهم خبرة تتراوح بين (٥-١٠ سنوات) أو أكثر من (١٠ سنوات) - غالبًا ما يكون لديهم فهم أعمق للعمليات التعليمية وآثارها على مخرجات التعلم؛ فقد مروا بفترات تطور النظام التعليمي، وشهدوا تطبيقات مختلفة له؛ مما يمنحهم رؤية أكثر شمولية حول الفوائد والعيوب المحتملة لنظام الفصول الدراسية الثلاثة.
- إن هؤلاء الأشخاص يمكنهم رصد التحسينات والتغييرات في جودة التعليم على المدى الطويل بشكل أفضل من الأقل خبرة، ويتفق هذا التفسير مع نتائج دراسة زهران (٢٠٢١) التي أشارت إلى وجود فروق ظاهرية في الكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس تعزى لسنوات الخبرة، كما أن أعضاء

- هيئة التدريس الذين لديهم خبرة تتراوح بين (١-٥ سنوات)، ربما لا يكون لديهم الوعي الكامل أو التجربة الكافية لفهم التأثيرات العميقة لنظام الفصول الدراسية الثلاثة على مخرجات التعلم.
 - وفي هذا السياق أظهرت دراسة Brown, (2019) أن نقص الخبرة يمكن أن يؤثر على القدرة على تقييم الأنظمة التعليمية المعقدة بشكل شامل.
 - وترجع الباحثة السبب في أن الفروق بين فئتي الخبرة (٥-١٠ سنوات) و(أكثر من ١٠ سنوات) ليست دالة إحصائيًا — إلى التشابه في درجة التعمق والفهم الذي يتمتع به أعضاء هيئة التدريس في هذه الفئات؛ فقد وصلوا إلى مستوى من الخبرة يجعلهم قادرين على تقييم الأنظمة بشكل مشابه.
- أما عن وجود فروق دالة إحصائية في وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان نحو أثر نظام الفصول الدراسية الثلاثة على مخرجات التعلم في محاورها (المعرفة، المهارات، القيم) لصالح فئتي أستاذ مساعد، ومشارك/أستاذ مقارنة بفئة المحاضرين.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة على النحو الآتي:

- إن أعضاء هيئة التدريس من فئات "أستاذ مساعد" و"مشارك/أستاذ" يتمتعون عادةً بخبرات علمية وأكاديمية أوسع تشمل تدريس مختلف المناهج والإشراف على الأبحاث، وهذه الخبرات تتيح لهم فهمًا أعمق لأنظمة التعليم المختلفة؛ ومنها: نظام الفصول الثلاثة.
- التعرض لسياسات تعليمية متنوعة؛ إذ غالبًا ما يكون أعضاء هيئة التدريس في فئتي "أستاذ مساعد" و"مشارك/أستاذ" قد مروا بفترات أطول في العمل الأكاديمي؛ مما يعني تعرضهم لأنظمة تعليمية متعددة ومختلفة، وهذا التعرض يسمح لهم بفهم الآثار المتنوعة لنظام الفصول الدراسية الثلاثة بشكل أفضل من المحاضرين الذين قد يكون لديهم خبرة أقل في هذا المجال.
- التطوير المهني؛ إذ إن أعضاء هيئة التدريس في الرتب الأكاديمية الأعلى يكونون غالبًا أكثر اندماجًا في التطوير المهني والممارسات التعليمية المبتكرة التي تركز على تحسين مخرجات التعلم، وهذه المشاركات تُسهم في تحسين فهمهم لكيفية تأثير أنظمة مثل الفصول الدراسية الثلاثة على محاور التعلم المختلفة.
- وعدم وجود فروق دالة بين فئتي "أستاذ مساعد" و"مشارك/أستاذ" يعود إلى التشابه في مستوى الخبرة الأكاديمية والإلمام بتطبيقات التعليم المختلفة، وهؤلاء الأعضاء غالبًا ما يتمتعون بتجربة تعليمية مقارنة تجعل تقييماتهم متشابهة.

التوصيات: بناءً على نتائج الدراسة، يمكن تقديم التوصيات التالية:

- العمل على استمرارية تطبيق نظام الفصول الدراسية الثلاثة وتطويره، خاصةً أنه أثبت تأثيرًا إيجابيًا كبيرًا على مخرجات التعلم في محاور المعرفة والمهارات والقيم.
- توفير موارد إضافية لدعم تنفيذ هذا النظام، مثل تطوير المناهج الدراسية بما يتماشى مع متطلباته.
- تقديم برامج تدريبية موجهة لأعضاء هيئة التدريس من جميع التخصصات للتأقلم مع متطلبات نظام الفصول الدراسية الثلاثة.
- تنظيم ورش عمل لتبادل الخبرات بين أعضاء هيئة التدريس من الكليات العلمية والإنسانية لتعزيز المهارات التعليمية.

- تصميم استراتيجيات تدريس متخصصة للكليات العملية لضمان استمرار تحسين مخرجات التعلم في محوري المعرفة والمهارات.
- تقديم دعم إضافي للكليات الإنسانية لتحسين مخرجات التعلم بما يواكب الأداء المميز للكليات العملية.
- توفير فرص تدريبية وتطويرية لفئة المحاضرين لرفع أدائهم وضمان تقارب مخرجات التعلم مع فئات الرتب العلمية الأعلى.
- إنشاء لجان دورية لتقييم أثر النظام على مخرجات التعلم، وأخذ آراء جميع فئات أعضاء هيئة التدريس بعين الاعتبار لتحسين التطبيق.

بحوث مقترحة: بناءً على نتائج الدراسة، يمكن تقديم والبحوث المقترحة التالية:

١. أثر نظام الفصول الدراسية الثلاثة على رضا الطلاب وأدائهم الأكاديمي.
٢. أثر نظام الفصول الدراسية الثلاثة على الصحة النفسية والبدنية لأعضاء هيئة التدريس والطلاب.
٣. تحليل أثر النظام على تخصصات محددة (الطب، الهندسة، العلوم الإنسانية) لتطوير استراتيجيات مخصصة.
٤. دور التكنولوجيا في دعم نظام الفصول الدراسية الثلاثة.
٥. تأثير النظام على تعزيز القيم الأخلاقية لدى الطلاب.
٦. استراتيجيات مبتكرة لتحسين مخرجات التعلم في محوري القيم والمهارات.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

- أبو الرب، عماد. (٢٠١٠). تقويم جودة أداء أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي*. العدد ٢، المجلد الأول، ٦٩-١٠٧.
- أبو عيش، بسينة رشاد بن علي. (٢٠١٦). أساليب تقويم نواتج التعلم لدى طلبة جامعة الطائف في ضوء معايير الجودة. *مجلة العلوم التربوية - كلية التربية بقنا*، ٢٧(٢٧) ١٣-٦٧.
- التركي، خالد بن إبراهيم بن علي. (٢٠٢١). تقويم جودة مخرجات التعلم واستراتيجيات التدريس وطرق تقويمها في مقررات قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA). *جامعة الأزهر، كلية التربية بالقاهرة، مجلة التربية*، ٣(١٩٠) ٢٦٠-٣٠٥.
- الثبتي، عمر عواض. (2018). أساليب التقويم التي يتبعها أعضاء هيئة التدريس وعلاقتها بجودة نواتج التعلم لدى طلاب جامعة شقراء - المملكة العربية السعودية. *المجلة التربوية بجامعة سوهاج* ٣٥١: 322-352.
- جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل (٢٠٢٢). *الدليل الإرشادي للطلاب حول التحول إلى نظام الفصول الثلاثة*.

الجامعة السعودية الإلكترونية وكالة الجامعة للشؤون التعليمية. (٢٠٢٢). الدليل الإجرائي للتحويل إلى نظام الفصول الدراسية الثلاثة .

<https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://dar.ksu.edu.sa/sites/dar.ksu.edu.sa/files/attach/3Semester.pdf&ved=2ahUKEwiAwNjp5pWLAxXlUaQEHR5GOz4QFnoECCoQAQ&usg=AOvVaw0Rd9ykGl0J57zH68TYSYfg>

الدوي، محمد والخضير، سليمان.(٢٠٠٦). دليل معلم العلوم الشرعية. الرياض وزارة التربية والتعليم.
الزهران، آمنه سعيد(٢٠٢١) "الكفايات المهنية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات التقنية في الضفة الغربية في ضوء المعايير العالمية" *المجلة العربية للبحث العلمي*، العدد ٣١. ٣٧٦-٤١٢.
شاهين، عبد الرحمن بن يوسف (٢٠١٢) تقويم نواتج التعلم لبرنامج الدبلوم العام في التربية في ضوء متطلبات الاعتماد الأكاديمي بكلية التربية بعفيف جامعة شقراء. *مجلة كلية التربية بجامعة طنطا*: (٤٧): ٦٥- ١٢٣.

الشمري، عتيق زيد(٢٠٢٣) النظام الفصلي من وجهة نظر الثانوية معلمو وطلاب المرحلة في حائل، المملكة العربية السعودية، *مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر* ١٩٧ (١) ٢٧٢: ٢٣٠.

الشمري، نجوى محمد عبد الله (٢٠٢٣) اتجاهات المعلمين وأولياء الأمور نحو تطبيق "الفصل الدراسي" في المملكة العربية السعودية. *مجلة المناهج وطرق التدريس*، ٢(٩)، ٩٨ – ١١٩.

عبد الغفور، سناء يحي محمد، حريري، رندة أحمد. (٢٠٢١). دور قائدات المدارس في تحسين نواتج التعلم في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، ١٠(١)، ص ٢٧:١.

عبد الحميد ، خضرة، وأبوهدرة ، سوزان.(٢٠١٢). بناء وتطوير المناهج . ط ١ المملكة العربية السعودية، كلية التربية بالجبيل : مكتبة المتنبى.

العزيمي عيسى بن فرج. (٢٠١٩). تقويم نواتج التعلم لخريجي كلية إدارة الأعمال في جامعة شقراء في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة* ٨(٧): ٦٣: ٧٩.

العناتي، جهاد محمد محمود. (٢٠١٨). تقييم جودة نظام العام الدراسي الذي يحوي أربعة فصول دراسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة في الجامعة الأردنية. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*، مج. ٣٨، ع. ٤، ص ص. ٥٥-٧٠.

هاشم، كمال والخليفة، حسن. (٢٠١٥). *التقويم التربوي: مفهومه، أساليبه، مجالاته، توجهاته الحديثة*. ط ٥. المملكة العربية السعودية، الرياض : مكتبة الرشد.

English References:

Almarghalani, Shada Alqahtani Arwa, Alzahrani Shahad, Alqahtani Haya, Elhag Salma.(2023).Transforming the Academic System into a Trimester System in Higher

Education: Case Study at KAU, *Journal of Operations and Strategic Planning* · January 2023 DOI: 10.1177/2516600X221138646

- Andriani Rike & Rasto. (2019). Learning motivation as a determinant of student learning outcomes. *Journal of office management education* (4): 1
- Anshu, T. and Modi, J. (2012). The Quarter Model: A Proposed Approach for In-training Assessment of Undergraduate Students in Indian Medical Schools, *INDIAN PEDIATRICS*, 49(16), 871- 876.
- Brower, Robert and Colleen Moran and Todd Wihtaker, (2009). A trimester Schedule that works: solutions for secondary teaching and learning, *Rowman & Littlefield Publishers*. New York.
- Cromwelle, J. (2022,). How long is a college semester? <https://www.mydegreeguide.com/how-long-is-a-college-semester>
- Doug R., and Harold P.(2007). Increasing Retention Without Increasing Study Time. *CURRENT DIRECTIONS IN P SYCHOL OGICAL SC IENCE*. Volume 16—Number 4,p183
- Felton, M.; Levin, S.& Paz, U.(2022). Cameron Butler, Scientific argumentation and responsive teaching: Using dialog to teach science in three middle-school classrooms, *Science Education*,10(2), 1354-1374
- Fergus, S. (2022). Are undergraduate students studying smart? Insights into study strategies and habits across a programme of study. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 19(2), 110-127. <https://doi.org/10.53761/1.19.2.8>
- [Khumaeroh Dwi Dwi Nur'aini, Basilius Werang Dessy Rizki Suryan](#).(2020) Student's Learning Motivation and Learning Outcomes in Higher Education. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, volume 473.
- Kristin, Firosalia. (2016). Analysis of discovery learning learning models in improving student learning outcomes in elementary school. *Perkhasa basic education journal* (2) : I
- Kurniawan Budi, Wiharna Ono, Permana Tatang. (2017). An analysis study of the factors that affect learning outcomes in basic automotive electrical engineering subjects. *Journal of mechanical engineering education* (4) : 2
- Maria Victoria U. Sy.(2012) Trimestral Scheme of the Regular Graduate Programs Implemented in an Institution of Higher Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 40 , 128 – 133
- Marion Dresner, Catherine de Rivera, Kerissa K. Fuccillo, Heejun Chang.(2014). Improving Higher-Order Thinking and Knowledge Retention in Environmental Science Teaching, *BioScience*, Volume 64, Issue 1, January 2014, Pages 40–48, <https://doi.org/10.1093/biosci/bit005>

- Nurhasanah Siti & Sobandi A. (2016). Interest in learning as a determinant of student learning outcomes. *Journal of office management education* (1) : 1
- Showell, J. L. (2018). Teacher Perceptions of School culture after the Change from A semester schedule to A trimester schedule: A Phenomenological Study. 157
- Sulfemi Wahyu B, Minati Hilga. (2018). Improve the learning outcomes of 3rd grade elementary school students using picture and picture models and picture series media. *JPSD* (4) : 2
- Suwardi, Dana Ratif. (2012). Factors influencing student learning outcomes of basic competence journal entries for accounting subjects for class xi ips at SMA Negeri 1 Bae Kudus. *Economic education analysis journal* (1) : 2
- Sy & Castillo, M. V. (2012). Trimestral scheme of the regular graduate programs implemented in an institution of higher learning. *International Journal of Education*, 40(1), 128-133.
- Zafra, Anthony Justin.(2021). The Transition from the Semester to the Quarter System, Powered by the California Digital Library,<https://escholarship.org/uc/item/9ww5m80>

Translation of Arabic References

- Abdul Ghafoor, Sanaa Yahya Muhammad, Hariri, Randa Ahmed. (2021). The role of school leaders in improving learning outcomes in public primary schools in Jeddah from the perspective of female teachers. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 10(1), pp. 27:1.
- Abdul Hamid, Khadra, and Abu Hadra, Susan. (2012). Building and developing curricula. 1st edition, Kingdom of Saudi Arabia, College of Education in Jubail: Al-Mutanabbi Library.
- Abu Aish, Basina Rashad bin Ali. (2016). Methods of evaluating learning outcomes among students of Taif University in light of quality standards. *Journal of Educational Sciences - Faculty of Education, Qena*, 27(27)13-67.
- Abu Al-Rub, Imad. (2010). Evaluating the Quality of Performance of Faculty Members in Higher Education Institutions. *The Arab Journal for Quality Assurance in Higher Education*. Issue 2, Volume 1, 69-107.
- Al-Anati, Jihad Muhammad Mahmoud. (2018). Evaluating the quality of the academic year system that contains four semesters from the perspective of faculty members and students at the University of Jordan. *Journal of the Association of Arab Universities for Research in Higher Education*, Vol. 38, No. 4, pp. 55-70.
- Al-Azizi Issa bin Faraj. (2019). Evaluating the learning outcomes of graduates of the College of Business Administration at Shaqra University in light of the Kingdom's Vision 2030. *International Specialized Educational Journal* 8(7). 79:63.

- Al-Dawi, Muhammad and Al-Khudair, Suleiman. (2006). A guide for the teacher of Islamic sciences. Riyadh, Ministry of Education.
- Al-Shammari, Atiq Zaid (2023) The semester system from the point of view of secondary school teachers and students in Hail, Kingdom of Saudi Arabia, Journal of Education, Faculty of Education, Al-Azhar University 197(1) 230:272.
- Al-Shammari, Najwa Muhammad Abdullah (2023) Teachers and parents' attitudes towards the application of the "semester" in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of Curricula and Teaching Methods, 2(9), 98 – 119.
- Al-Thabeti, Omar Awad (2018). Evaluation methods followed by faculty members and their relationship to the quality of learning outcomes among students at Shaqra University - Kingdom of Saudi Arabia. Sohag University Educational Journal 51.: 352-322
- Al-Turki, Khalid bin Ibrahim bin Ali. (2021). Evaluation of the quality of learning outcomes, teaching strategies and methods of evaluating them in the courses of the Department of Curricula and Teaching Methods at Imam Muhammad bin Saud Islamic University in light of the standards of the National Center for Academic Evaluation and Accreditation (NCAAA). Al-Azhar University, Faculty of Education, Cairo, Journal of Education, 3(190) 305:260
- Al-Zahran, Amina Saeed (2021) "Professional competencies of faculty members in technical colleges in the West Bank in light of international standards", Arab Journal of Scientific Research, Issue 31. 376-412.
- Hashem, Kamal and Al-Khalifa, Hassan. (2015). Educational Evaluation: Its Concept, Methods, Fields, and Modern Trends. 5th ed. Kingdom of Saudi Arabia, Riyadh: Al-Rushd Library.
- Imam Abdulrahman bin Faisal University (2022). Student Guide for Switching to the Three-Semester System.
- Saudi Electronic University, University Agency for Educational Affairs. (2022). Procedural Guide for Switching to the Three-Semester System
- Shaheen, Abdul Rahman bin Youssef (2012) Evaluating the learning outcomes of the general diploma program in education in light of the requirements of academic accreditation at the Faculty of Education in Afif, Shaqra University. Journal of the Faculty of Education, Tanta University: (47): 65-123.