مجلة
العلوم التربوية

تصدرها
عمادة البحث العلمي
والنشر والترجمة
جامعة البطانة

مجلة دورية محكمة | ISSN:1858- 9499 | العدد الثالث

مجلة العلوم التربوية -تصدرها عمادة البحث العلمي والنشر والترجمة -جامعة البطانة

العدد الثالث يونيو 2020م شوال 1441هـ

(1) واقع المسؤولية الاجتماعية في جامعة البطانة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية
أ. د. أنور أحمد عيسى راشد د. الصادق آدم وادي

(2) متطلبات تطبيق التعليم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والخبراء بالسودان
د.أبوبكر يعقوب آدم لقمان د. هدى فضل الله على محمد

(3) مُستقبل الخَطّ العربيّ في ظل تمدُّد الكتابة الإلكترونية
د. الصّدّيق عبد الصّادق البدويّ بلّه

(4) تأثير نظام الإبحار في محتوى التعلم الإلكتروني على التحصيل الدراسي الآني والآجل لمفاهيم الحاسب الآلي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالباحة
د. الطيب أحمد حسن هارون

(5) فاعلية تمرينات الألعاب اللّغوية في تنمية المحصول اللفظي لدى ذوي اضطراب اللغة والتواصل (دراسة تطب يقية على تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي ذوي اضطرابات اللغة والتواصل في مدينة زالنجي بولاية وسط دارفور-السودان)
د. أحمد الحسن حامد حسن محمداي

(6) دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز العملية التعليمية (دراسة ميدانية بكلية الدراسات العليا بجامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية - السودان).
د. محيي الدين عبد الله حسن إبراهيم

(7) سمات الشخصية وعلاقتها بمفهوم بالتوافق الدراسي(دراسة ميدانية: وسط طلاب جامعة الجزيرة)
أ. إمتثال أحمد محمد يوسف د. صلاح الطيب محمد محكر

(8) أسباب ظاهرة التسرب من جامعة السودان المفتوحة
د. عبد الباسط محمد شريف محمد أ.اسعد أحمد علي أ.وليد مهدي الشيخ

(9) Investigating Factors that Impede Speaking Skill among Sudanese EFL Students (A Case Study of Students at Algalaa Secondary School, Almangil Locality, Gezira State)
Amir Ahmed Hussein Ahmed

(10) Investigating Problems in using Punctuation Marks in Written Texts
Dr. Abubakr Mansour M. Al Amin

العدد الثالث يونيو 2020م رقم الإيداع ISSN: 1858-9499

تصدرها عمادة البحث العلمي والنشر والترجمة

جامعة البُطانة- السودان

مجلة العلوم التّربوية – العدد الثالث يونيو 2020م رقم الإيداع ISSN: 1858-9499

مجلة العلوم التربويّة

تصدرها عمادة البحث العلمي والنشر والترجمة

رقم الإيداع ISSN: 1858-9499

(العدد الثالث)

يونيو 2020م –شوال 1441هـ

مجلة محكّمة نصف سنوية

Jornal.butana.edu@gmail.com

ص.ب: 200 رفاعة

تليفون و واتساب: 00249127376892

E. mail: albutanajournal @gmail.com

مجلة العلوم التربويّة

نصدر عن عمادة البحث العلمي والنشر والترجمة

المشرف العام(مدير الجامعة):	أ.د. محمد خالد عبد الرحمن أحمد
رئيس هيئة التحرير:	د. سمية خليفة محمد المهدي
نائب رئيس هيئة التحرير والمقرر :	د. فضل محمد هارون محمد
أعضاء هيئة التحرير:	د. الصديق أحمد محمد القرشي
	د. الصديق عبد الصادق البدوي بلة
	د. السر بابكر عبد اللّه
	د. عمر علي محمد عبد اللّه
	د.مصطفى عطية رحمة اللّه فضل اللّه
التصحيح والتدقيق اللغوي :	د. صالح إدريس إبراهيم أحمد
	د. أماني الطيب حسب الرسول محمد
	د. حمد النيل مختار الحسن أبوقناية
السكرتارية:	أ. هاجر عبد القادر عوض سيد
النشر الالكتروني:	أ.معتصم أحمد عبد اللّه

المحتويات

م	الموضوع	الصفحة
*	قواعد النشر بالمجلة	هـ
*	كلمة العدد	ح
القسم الأول: ملف اللّغة العربيّة:		
1	واقع المسؤولية الاجتماعية في جامعة البطانة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية أ. د. أنور أحمد عيسى راشد د. الصادق آدم وادي	1
2	متطلبات تطبيق التعليم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والخبراء بالسودان د.أبوبكر يعقوب آدم لقمان د. هدى فضل الله على محمد	22
3	مُستقبل الخَطّ العربيّ في ظل تمدُّد الكتابة الإلكترونية د. الصّدّيق عبد الصّادق البدويّ بلّه	45
4	تأثير نظام الإبحار في محتوى التعلم الإلكتروني على التحصيل الدراسي الآني والآجللمفاهيم الحاسب الآلي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالباحة د. الطيب أحمد حسن هارون	69
5	فاعلية تمريناتالألعاب اللّغوية في تنمية المحصول اللفظي لدى ذوي اضطراب اللغة والتواصل (دراسة تطبيقية على تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي ذوي اضطرابات اللغة والتواصل في مدينة زالنجي بولاية وسط دارفور –السودان) د. أحمد الحسن حامد حسن محمداي	97
6	دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز العملية التعليمية (دراسة ميدانية بكلية الدراسات العليا بجامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية – السودان). د. محيي الدين عبد الله حسن إبراهيم	124
7	سمات الشخصية وعلاقتها بمفهوم بالتوافق الدراسي(دراسة ميدانية: وسط طلاب جامعة الجزيرة) أ. إمتثال أحمد محمد يوسف د. صلاح الطيب محمد محكر	158

8	أسباب ظاهرة التسرب من جامعة السودان المفتوحة د. عبد الباسط محمد شريف محمد أ.اسعد أحمد علي أ.وليد مهدي الشيخ	199

- **القسم الثاني :القسم الإنجليزي:**

9	**Investigating Factors that Impede Speaking Skill among Sudanese EFL Students** **(A Case Study of Students at Algalaa Secondary School, Almangil Locality, Gezira State) Amir Ahmed Hussein Ahmed (238)**
10	**Investigating Problems in using Punctuation Marks in Written Texts** **Dr. Abubakr Mansour M. Al Amin (250)**

بسم الله الرحمن الرحيم

قواعد النشر بالمجلة

مجلة البطانة للعلوم التربوية مجلة علمية محكّمة نصف سنوية تصدر عن كلية التربية بجامعة البُطانة، وتُعنى بنشر الأبحاث العلميّة في مجال العلوم التربوية فقط.

شروط النشر:

1. تقبل المجلة الأبحاث المكتوبة باللغتين العربيَة والانجليزيّة في مجال العلوم التربوية فقط.
2. تخضع الأبحاث المقدمة للمجلة للتحكيم ويتم اعتماد القبول النهائي بعد كل التعديلات والتصويبات التي ترد من المحكمين و من هيئة المجلة .
3. يتحمل المؤلف، أو المؤلفون وحدهم مسؤولية محتوى بحوثهم وتكون الأفكار التي ترد فيها معبرة عن آرائهم ولا تتحمل المجلة أي مسؤولية جراء تلك الآراء، على أن يقوم الباحث بكتابة تعهد بذلك.
4. يجب أن تتسم البحوث المقدمة للمجلة بالحداثة والمواكبة مع الالتزام بالمنهج العلمي.
5. التأكد من صحة إجراءات التحليل الإحصائي (إن وجد).
6. يسدد الباحث الرسوم المقررة بعد الفحص الأولي للبحث، ولا يحق له استردادها في حالة استبعاد البحث وعدم نشره.
7. يشترط ألا تكون الأبحاث المقدمة للنشر قد نشرت من قبل أو قدمت للنشر في مكان أخر.
8. يقدم البحث في نسخة ورقية واحدة و قرص مدمج (CD)
9. يجب ألا يزيد عدد صفحات البحث عن 25صفحة ولا يقل عن 15 صفحة.
10. يرفق الباحث ملخصين للبحث باللغتين العربية والانجليزية.
11. يحق لهيئة التحرير إجراء التعديلات التي تراها ضرورية واستبعاد البحوث غير المستوفية.
12. يقبل البحث بشكل نهائي بعد أن يجري الباحث التعديلات التي يطلبها المحكمون

هـ

13. يوافق الباحثون على نقل حقوق النشر كافّة إلى المجلة.

14. تقدّم ملخصات الأوراق البحثيّة على ورقة واحدة وفي فقرة واحدة تشتمل بالترتيب على: هدف البحث، الإجراءات (المنهج)، أبرز النتائج والتوصيات.

15. يقدم البحث باستخدام خط 14 (Simplified Arabic) في البحوث باللغة العربية وخط 12 (Time New Roman) في البحوث باللغة الإنجليزية، ويكون تباعد الأسطر (1) سم، ويكون هامش الصفحة (متوسط).

16. يوضع اسم الباحث، المؤسسة أو الأكاديمية أو الجامعة التي يعمل بها، عنوان البريد الالكتروني ورقم الهاتف في صفحة مستقلة.

17. ترتب المصادر والمراجع في نهاية البحث هجائيا وفقا للنظام الآتي: اسم الشهرة، الاسم (سنة النشر) عنوان الكتاب، ، دار النشر، مكان النشر (المدينة، الدولة). ويفضل التوثيق داخل النص على طريقة (هاربارد).

Al-Butana Journal of Pedagogy

Requisites for Publication in the Journal

1- The journal accepts researches written in Arabic or English
2- The researches submitted for publication are subjected to the refereeing and the final acceptance is accredited after making all the corrections (they are of two levels) indicated by the referees.
3- The authors are totally responsible for the contents of their researches and that the journal is not amenable for whatever aspect of the contents.
4- The submitted researches must be characterized by modernity, accompaniment and complied with research methodology.
5- Correctness of statistical analysis procedure is to be assured (if any).
6- The researchers should have paid the decisive publication fee while they deliver their researches and have no right to retrieve it in case their researches are eliminated from publication.
7- It is stipulated that the submitted researches were not published or submitted for publication in any other publisher.
8- The research is submitted as a hard and soft (C D) copy.
9- Research pages must not be more than twenty-five (25) and less than fifteen (15).
10- The abstract must be of two versions Arabic and English on separate pages.
11- The final draft of the research is the one that has made all the corrections of the referees.
12- Editing body has the right to make amendments that it thinks of as necessary and reject the research that is not fulfilled.
13- The research must not be part of a published book, doctorate or master thesis.
14- The researchers are to agree on conveying all the copyrights to the journal.
15- The abstract must be one paragraph on one page and includes aims, procedures (methodology), main findings and results respectively.
16- Font size is fourteen (14) for both Arabic and English manuscripts, but its type is "Simplified Arabic" for Arabic manuscripts and "Time New Romans" for English manuscripts. lines' space is one (1) and the margins are medium.
17- The name of the researcher, e-mail, phone number, and the name of the institution (academy, university or any other institution) are put on a separate page.
18- References are ordered alphabetically using the system of author' name (last name, first name), title, (year of publication), publisher, and place of publication). It is preferable to follow Harford's Method in in-text citation.

كلمة العدد

الحمد الله الذي بنعمته تتم الصالحات، والصلاة والسلام على رسول الله الأمين.

بكل الفخر والإعزاز يسرنا أن نقدم الإصدارة الثالثة من مجلة العلوم التربوية، وتأتي هذه الإصدارة تحقيقاً لأهداف الجامعة في مجال البحث العلمي، وتتويجاً لمجهودات إدارة الجامعة في توزيع مواعين النشر؛ حيث تأتي هذه المجلة في الترتيب الثالث لمجلات الجامعة.

وستظل مجلة العلوم التربوية تواصل جهدها في دعماً للمسيرة العلمية بمزيد من البحوث الجادة في مختلف المجالاتإثراء للساحة التربوية.

ويحتوي هذا العدد على عدد عشر أوراق علمية في مختلف التخصصات التربوية باللغتين العربية والإنجليزية: علم النفس التربوي، وتكنولوجيا التعليم والإدارة التربوية والتربية الخاصة، والمناهج وطرائق التدريس .

والله نسأله التوفيق والسداد،،،

هيئة التحرير

(1)

واقع المسؤولية الاجتماعية في جامعة البطانة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية

The Reality of Social Responsibility at Al Butana University from the Teaching Staff Members' Point of View and its Relationship to Some Demographic Variables

أ. د. أنور أحمد عيسى راشد
أستاذ علم النفس التربوي
أستاذ التربية الخاصة
جامعة أم درمان الإسلامية

د. الصادق آدم وادي
أستاذ علم النفس التربوي المشارك
جامعة أم درمان الإسلامية

مستخلص الدراسة

هدفت هذه الدراسة لمعرفة واقع جامعة البطانة في خدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها وقد تكونت عينة الدراسة من (38) أستاذاً وأستاذة بلغ عدد الذكور (29) بنسبة (76.3%) وبلغ عدد الإناث (9) بنسبة (23.6%) بجميع درجاتهم العلمية كما شملت المتغيرات الديمغرافية أيضاً الحالة الاجتماعية، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، استخدمت الدراسة مقياس واقع المسؤولية المجتمعية لخدمة المجتمع. واستخدمت عدداً من الأساليب الإحصائية منها اختبار (ت) للعينة الواحدة والعينتين المتساويتين واختبار مان ويتني وارتباط بيرسون والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية، وتوصلت الدراسة إلى أن واقع المسؤولية المجتمعية نحو خدمة المجتمع يتسم بالارتفاع كما أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً تعزى للنوع (ذكر، أنثى)، ولا للمؤهل (ماجستير، دكتوراه) ولا للحالة الاجتماعية (متزوج، عازب)، واختتمت الدراسة بعدد من التوصيات والمقترحات.

The Reality of Social Responsibility at Al Butana University from the Teaching Staff Members' Point of View and its Relationship to Some Demographic Variables

Abstract

The study aimed to identify the reality of social responsibility at Butana University from the teaching staff members point of view and its relationship with some demographic variables. The community of the study consisted from the teaching staff at university. Also the two researchers chose sample in a random ways. It also about (38) members of various degrees. The study use the distractive analytical method and the measure of the reality of social responsibility for community serves . Then the data was analyzed by the statistical package for social science programme (SPSS). The study reached many results: The reality of societal responsibility is high. Also there are no statistical significant differences due to the variable of gender(male-female) neither to qualification(master-doctorate)nor to marital status(married-single). The study was concluded with a number of recommendations and suggestions.

أولاً: الإطار العام للدراسة

1- مقدمة:

مما لا شك فيه أن التعليم العالي هو حجر الزاوية في التنمية البشرية والاجتماعية والاقتصادية والفكرية وذلك بحكم فلسفة المناهج والبرامج الدراسية والتي تنبع من حاجات وفلسفات المجتمعات ومتطلباتها وبالتالي ترفد التنمية بكافة أبعادها وجوانبها بكوادر ومختصين يسهمون وبشكل فعال. ولكن وكما هو معروف أن دور الجامعات لا يختزل وينحصر في التدريس وتخريج أفواج من المتعلمين والأكاديميين فقط، لأن هناك مؤسسات يمكن أن تقوم بهذه المهمة. وكما هو معروف فإن للجامعة ثلاث ركائز ومهمات بجانب البحث العلمي والتدريس فهناك خدمة المجتمع والمسؤولية تجاهه لذا فهذه الورقة تهدف لمعرفة واقع المسؤولية المجتمعية في جامعة البطانة دراسة حالة جامعة البطانة.

2-مشكلة الدراسة:

لاحظ الباحثان وبحكم عملهما في التعليم العالي لما يزيد عن عقدين من الزمان وبتبؤهما عدد من المناصب الإدارية في الجامعات أن هناك تجاهلاً متعمداً أو غير متعمد للجامعات في تناسي دورها ومسئوليتها تجاه مجتمعها وخدمته، بل وجل تركيزها على التدريس والبحث العلمي. بل إن هناك كليات لجامعات وفي مناطق نائية وبعيدة عن المركز لا يوجد فيها أدنى أثر للجامعة أو الأستاذ أو بحوث تتناول مشكلات المجتمع اقتصادية كانت أو اجتماعية. بل هناك مناطق المجتمع هو الذي يدعم قيام الجامعات والبرامج ودعم الأساتذة.

عليه يمكن أن تصاغ مشكلة الدراسة في السؤال التالي:

ما واقع المسؤولية المجتمعية في "جامعة البطانة "؟

ومن هذا السؤال تفرعت الأسئلة التالية:

1- هل هناك فروق في واقع المسؤولية المجتمعية لجامعة البطانة تعزى للنوع (ذكر، أنثى)؟

2- هل توجد فروق في واقع المسؤولية المجتمعي لجامعة البطانة" تعزى للتخصص للمؤهل العلمية (ماجستير/ دكتوراه).

3- هل توجد فروق في واقع المسؤولية المجتمعية لجامعة البطانة تعزى للحالة الاجتماعية؟

3- أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1- التعرف على واقع المسؤولية المجتمعية لجامعة البطانة .

2- التعرف ما إذا كانت هناك فروق في المسؤولية المجتمعية في جامعة البطانة تعزى إلى النوع (ذكر، أنثى)، التخصص (إنساني، تطبيقي)، الخبرة (1- 5) (6- 10) (11- 15) (15 فما فوق).

4- أهمية الدراسة:

تنبعأهمية هذه الدراسة من أهمية المتغيرات التي تناولتها حيث أن المسؤولية الاجتماعية باتت من الاسهامات المهمة للجامعات في كافة أنحاء العالم خاصة وأنها تمثل الضلع الثالث من مهام الجامعات فهي التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع بالإضافة إلى فلسفة إنشاء جامعة البطانة وفلسفة قيامها لخدمة مجتمعها المحلي والإقليمي، هذا بالإضافة إلى الدور الكبير لأعضاء هيئة التدريس ودورهم وإسهامهم في خدمة المجتمع.

5-حدود الدراسة:

1- الحد الزماني: العام الجامعي 2018- 2019م.

2- الحد المكاني: جامعة البطانة- السودان.

3- الحد البشري: أساتذة جامعة البطانة في مراتب: المحاضر، أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، والأستاذ بتخصصاتهم الإنسانية والتطبيقية.

6-مصطلحات الدراسة:

1- المسؤولية المجتمعية:

هي الوعي المجتمعي الذي يجسده الفرد في تفكيره وسلوكه وعلاقاته مع الآخرين وهذا الوعي يجعله يفضّل المصلحة الجماعية على المصلحة الذاتية وعندما تطغى الروح الجماعية على الروح الفردية يبادر الفرد بالعمل من أجل الصالح العام والتخلي عن الذاتية والأنانية (بدري 2016).

هي مجموع الدرجات التي يحصل عليها أساتذة جامعة البطانة في مقياس واقع المسؤولية الاجتماعية للجامعات.

2- جامعة البطانة:

هي إحدى مؤسسات التعليم العالي الحكومية وتقع في ولاية الجزيرة بمحلية شرق الجزيرة مدينة رفاعة ومدينة تمبول، بها عدد سبع كليات هي الطب البشري والطب البيطري وكلية علوم المختبرات الطبية وكلية العلوم الطبية التطبيقية وكلية التربية وكلية علوم الحاسوب وتقانة المعلومات وكلية علوم الإدارة والاقتصاد بالإضافة إلى كلية الدراسات العليا بالإضافة إلى الكليات المركزية والشؤون العلمية وعمادة الطلاب والمراكز.

3- أساتذة جامعة البطانة:

هم الأساتذة المؤهلون للتدريس في جامعة البطانة من حملة الماجستير والدكتوراه وبمراتبهم الأكاديمية من محاضر، أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ بتخصصاتهم الإنسانية والتطبيقية.

ثانياً: الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري:

1-المسؤولية المجتمعية:

- **مقدمة:**

إن مفهوم المسؤولية الاجتماعية من المفاهيم الحديثة في المجتمع العربي لذا يلاحظ أن الكثير من المؤسسات لا تعتقد أن عليها تطبيق معايير ومبادئ المسؤولية الاجتماعية إنما تعتقد أن الواجبات التي تقوم بها هذه المؤسسات هي المسؤولية الاجتماعية. بينما المسؤولية الاجتماعية أبعد من الواجبات لأداء كل منظمة وهذا الدور ما هو إلا جزء من عدة تطبيقات للمسؤولية الاجتماعية.

ولأهمية المسؤولية الاجتماعية فقد أصدرت منظمة المقاييس العالمية الآيزو (I.S.O) في نهاية العام (2010) مواصفة دولية خاصة بالمسؤولية الاجتماعية أطلق عليها اسم (I.S.O 26000) كدليل إرشادي للتطبيق في كافة المنظمات وفي العالم العربي تعمل على تطبيق بعض الشركات التجارية التي لها أعمال دولية وخصوصاً في الدول الأمريكية والأوروبية (العنزي 2018).

ولأهمية ذلك كرست دول العالم بعد مؤتمر الأمم المتحدة المَعْنِي بالبيئة والتنمية (U.N.C.E.D) في ريو دي جانيرو عام (1992) فكرة الاستدامة كهدف نموذجي عالي وسعت أغلب الدول في الاتحاد الأوروبي إلى تقديم إطار متكامل لمفهوم المسؤولية الاجتماعية من خلال إرساء قواعد وبرامج محددة والإعلان عن أفضل الممارسات في هذا المجال وأفضل الابتكارات للتأكيد على مدى فاعلية ومصداقية هذه البرامج (المغربل وفؤاد 2008).

وتعتبر المسؤولية الاجتماعية إحدى أهم الأدوات التي تتخذها جميع المؤسسات للمساهمة الفاعلة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية، والتنمية المتوازنة تتطلب مشاركة من كل القطاعات، وتتخذ دور التكامل بين هذه القطاعات لتحقيق التنمية الشاملة والمنشودة (رؤية المملكة العربية السعودية 2030).

- **تعريف المسؤولية الاجتماعية:**

عرفها بدري (2016) بأنها الوعي الاجتماعي الذي يجسده الفرد في تفكيره وسلوكه وعلاقاته مع الآخرين وهذا الوعي يجعله يفضّل المصلحة الجماعية على المصلحة الذاتية وعندما تطغى الروح الجماعية على الروح الفردية يبادر الفرد بالعمل من أجل الصالح العام والتخلي عن الذاتية والأنانية.

وعرفها عرعور (2017) بأنها السلوكيات المسئولة اجتماعياً فهي توقعية أو وقائية أكثر منها تفاعلية مجردة تتجاوز الاستجابة الاجتماعية ودلالات الالتزام الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي، إلى ردة الفعل الإيجابي، بمعنى أن المؤسسات في خدمة المجتمع وليس العكس، وعليه فإن مميزات السلوك الاجتماعي المستجيب تشمل تنبي مواقف حول قضايا عامة والاعتماد إدارياً على أفعال مجموعة على المؤسسة، وتتوقع احتياجات مستقبلية للمجتمع والتحرك باتجاه تحقيقها.

ويعرف الاتحاد الأوروبي المسؤولية الاجتماعية بأنها مفهوم تقوم الشركات بمقتضاه بتضمين اعتبارات اجتماعية وبيئية في أعمالها وفي تفاعلها مع أصحاب المصلحة على نحو تطوعي ويركز الاتحاد الأوروبي على فكرة أن المسؤولية الاجتماعية مفهوم تطوعي لا يستلزم سن القوانين أو وضع قواعد محددة تلتزم بها الشركات للقيام بمسئوليتها تجاه المجتمع (عراب 2011).

وعرفتها المواصفة القياسية للمسؤولية الاجتماعية (I.S.O 26000) بأنها مسؤولية المؤسسة عن تأثير قراراتها وأنشطتها عن المجتمع والبيئة من خلال سلوك أخلاقي يمتاز بالشفافية ويتسم بالآتي:

1- بما يساهم في تحقيق التنمية المستدامة ورفاهية المجتمع.
2- ويأخذ في عين الاعتبار توقعات أصحاب المصلحة (الأطراف المعنية).
3- التوافق مع القوانين المطبقة ومعايير السلوك الدولية.
4- دمج وتكامل في منهجية ونشاط وممارسات المؤسسة.

عليه ومما سبق يمكن تعريف المسؤولية الاجتماعية بأنها الواجبات والفلسفات والمنطلقات الأخلاقية والتطوعية توقعية أو وقائية حول قضايا عامة اجتماعية كانت أم اقتصادية أو نفسية تلتزم بها المؤسسات حكومية كانت أم طوعية نحو مجتمعاتها.

- **أبعاد المسؤولية الاجتماعية:**

تتشكل أبعاد المسؤولية الاجتماعية من عدد من الأبعاد ومن هذه الأبعاد تتفرع عناصر رئيسية ومن هذه العناصر الرئيسية تتفرع عناصر فرعية والجدول التالي يوضح هذا.

جدول رقم (1): يوضح أبعاد المسؤولية الاجتماعية

البعد	العناصر الرئيسية	العناصر الفرعية
الاقتصادي	المنافسة العادلة	* منع الاحتكار وعدم الإضرار بالمستهلكين. * احترام قواعد المنافسة وعدم إلحاق الأذى بالمنافسين.
	التكنولوجيا	* استفادة المجتمع من التقدم التكنولوجي. * استخدام التكنولوجيا في معالجة الأضرار.
الاجتماعي	المعايير الأخلاقية والقيم الاجتماعية	* مراعاة مبدأ تكافؤ الفرص في التوظيف. * مراعاة حقوق الإنسان واحترام العادات والتقاليد ومراعاة الجوانب الأخلاقية في الاستهلاك.
	نوعية الحياة	* نوعية المنتجات والخدمات المقدمة. * المساهمة في تقديم الحاجات الأساسية للمجتمع.
البيئي	قوانين حماية المستهلك	* حماية المستهلك من المواد الضارة. * حماية الأطفال صحياً وثقافياً.
	حماية البيئة	* منع التلوث بشتى أنواعه. * صيانة الموارد وتنميتها.
	السلامة والعدالة	* التقليل من إصابات العمل. * تحسين ظروف العمل ومنع عمل المسنين وصغار السن. * منع التمييز على أساس الجنس والدين.

المصدر: الغيبي وآخرون (2008 : 82)

- **أهمية المسؤولية الاجتماعية:**

أكد نجم (2006) أن البعض ينطلق من وجهة نظر مفادها أن المؤسسات فشلت في أن تحافظ على مصلحة المجتمع عند عملها من أجل مصلحتها الذاتية وأنه لا مبرر لوجودها في حالة عدم اهتمامها بقضايا مجتمعها الأساسية. وأن هذه المسؤولية بمثابة رد اعتبار من المؤسسات بعد أن أصبحت في وضع غير ملائم واهتزت صورتها في أذهان أفراد مجتمعها، فإذا ما تعارضت أهداف المؤسسة مع مصلحة المجتمع فالأولوية تكون للمجتمع قياساً للمؤسسة وهم مستندون للحجج التالية:

1- المؤسسة جزء لا يتجزأ من المجتمع الذي توجد فيه لذا عليها أن تؤدي دوراً كبيراً في تحقيق أهدافه المختلفة من خلال مجالات متعددة ليست اقتصادية فقط.

2- إن الدور الاجتماعي يمكن أن يشكل استثماراً مستقبلياً مهماً للمؤسسة فرضى المجتمع وخلق التواصل معه يمثل مدخلاً مهماً لمرور مستقبلي كبير.

3- إن تتبنى دوراً اجتماعياً أكبر من قبل المؤسسة يعزز من الميزة التنافسية.

4- الاهتمام بالمسؤولية الاجتماعية من قبل المؤسسات لا يعني تخليها عن مسئوليتها في تحقيق الربح، وإنما لابد أن يُفهم في إطار الاعتدال بين مفهوم المؤسسة ذات الغرض الواحد الربح أقصى الربح ومفهوم الشركة الأم الراعية الذي يشير إلى المسؤولية الاجتماعية بلا حدود.

5- التقليل من إجراءات الحكومة وقوانينها المتعلقة بالتدخل في شؤون المؤسسات.

6- المسؤولية الاجتماعية شكل من أشكال التدابير الوقائية لتجنب المشاكل الاجتماعية المعقدة التي ستحدث عاجلاً أم آجلاً.

يتضح مما سبق أهمية المسؤولية الاجتماعية ومدى دورها في نهضة وتنمية المجتمع بكافة أشكاله كأنما هي رد جميل للمجتمع بسندها له ومراعاة حاجاته بكل شفافية ووضوح.

- **أقسام المسؤولية الاجتماعية:**

تنقسم المسؤولية الاجتماعية من حيث الإلزام والالتزام إلى جانبين رئيسيين هما:

الجانب القانوني والجانب الأخلاقي.

ويختلف هذا التقسيم من مجتمع لآخر وخصوصاً في الجانب الأخلاقي فمثلاً المسؤولية الاجتماعية في الإسلام بمضامينها التشريعية مسؤولية أخلاقية تعبدية في حقيقتها وبذلك تختلف عن المسؤولية في المجتمعات ذات الأنظمة الوضعية وذات الصياغة القانونية من عدة جوانب ويمكن عرض وجهة الاختلاف بين مضامين المسؤولية في الفكرين في النقاط التالية كما أشار إليها عباس (2010) في الآتي:

1- **المسؤولية الأخلاقية** ذاتية أمام الله والضمير ويتم الالتزام بها في الفكر الإسلامي وابتغاء الأجر فيها من الله سبحانه وتعالى سواءً في الحياة الدنيا أو الآخرة، أما المسؤولية القانونية فإنها مسؤولية شخص أمام شخص آخر.

2- **نطاق المسؤولية الأخلاقية** أوسع من نطاق المسؤولية القانونية لأن دائرة الأدب أو الأخلاق أوسع من دائرة القانون ولذلك يطلق عليها المسؤولية الاجتماعية.

3- لا يشترط للقيام بالمسؤولية الأخلاقية حدوث ضرر للغير ويمكن المبادرة بها أما نطاق المسؤولية القانونية فإن الضرر يعد ركناً من أركان هذه المسؤولية سواء بفعل أو ترك.

4- المسؤولية الأخلاقية لا تتغير وشبه ثابتة لأن منبعها من المجتمع وقيمه وعاداته وتقاليده أما المسؤولية القانونية فتتغير حسب القانون المعمول به في بلدٍ ما.

5- المسؤولية الأخلاقية تنظر إلى الأعمال والباعث عليها، أما المسؤولية القانونية فلا تنظر إلا إلى الأعمال الخارجية بغض النظر عن بواعثها.

6- المسؤولية الأخلاقية تمارس من قوة داخلية وهي قوة النفس، والوجدان، والضمير، أما المسؤولية القانونية فتنفذها سلطة خارجية من قضاء أو أمن أو غيرهما من السلطات القانونية.

7- المسؤولية الأخلاقية تُكلف الأفراد بالضرورات والكماليات أما المسؤولية القانونية فهي تكلف الأشخاص بالواجبات التي يتوقف عليها بناء المجتمع.

مهما اختلفت أقسام المسؤولية الاجتماعية وتنوعها من الجانب الأخلاقي والقانوني إلا أنها تتفق في هدف واحد وهو خدمة المجتمع بكافة أطيافه ومكوناته.

- **المسؤولية الاجتماعية للجامعات:**

كان مصطلح المسؤولية الاجتماعية في البداية يشير إلى الشركات فحسب غير أنه توسع شيئاً فشيئاً ليشمل معها جميع المنظمات دون استثناء ويؤكد ذلك تعريف المنظمة الدولية للمعايير (I.S.O) للمسؤولية الاجتماعية بأنها مسؤولية المنظمات عن قراراتها وأنشطتها التي تؤثر على المجتمع والبيئة من خلال التزامها بالشفافية والسلوك الأخلاقي الذي يجب أن يتسق مع التنمية المستدامة ورفاهية المجتمع وأنها تشمل الجميع دون استثناء وهذا تطور في المفهوم وتوسع في تطبيقه وخلال هذه المرحلة التي مرّ بها مفهوم المسؤولية الاجتماعية في أوروبا وأمريكا صدرت له عدة تعريفات تتناوله كل هيئة أو جهة من جانب معين وكان في بدايته مفهوماً مرتبطاً بالشركات فقط مثل البنك الدولي ومنظمة التجارة العالمية وغيرهما من المنظمات ولكن هذه التعريفات أصبحت قديمة حالياً (النجيمي 2016).

ويضيف بدري (2016) أن المسؤولية الاجتماعية ذات طابع اجتماعي، فهي لا تقع على عاتق الفرد وحده بل تساهم في تنمية المسؤولية الاجتماعية مؤسسات تربوية عديدة منها الأسرة والمجتمع، والجامع، والمسجد

والمؤسسة الإعلامية وغيرها، لأنها تقوّم بإعداد وتنشئة الأبناء، ولا شك أن الشعور بالمسؤولية وتحمّل تبعاتها تجعل الإنسان يقترب أكثر من تحقيق التكيف النفسي والاجتماعي وعليه فإن المسؤولية الاجتماعية هي جزء من المسؤولية بصفة عامة وهي ضرورية لإصلاح المجتمع ككل.

ولا شك أن موضوع المسؤولية الاجتماعية للجامعات أمر ليس بجديد في مضمونه، لكنه مطروح عالمياً في هذا الوقت باعتباره أمراً يجب إبرازه وتضمينه بشكل ملموس في مناهج الجامعات وأدوارها ومخرجاتها، ويستدعي هذا من كافة مؤسسات التعليم ومنها الجامعات أن تضع المسؤولية الاجتماعية في صلب استراتيجيتها أسوة بكافة مؤسسات المجتمع الأخرى حتى يكون للجامعات دور رئيسي في التأسيس لفكر يخدم المجتمع وقضاياه من خلال تناول المشكلات والتحديات وإيجاد الحلول لها باتباع المنهج العلمي وإجراء الدراسات والبحوث المتخصصة وحيث أن التعليم العالي يرفد المجتمع بأفواج من الخريجين سنوياً ويحمل هؤلاء الخريجين قيماً ومهارات ومعارف يستخدمونها في القيام بأدوارهم المجتمعية المختلفة فإن ذلك يستدعي التأكد من طبيعة ونوعية المساهمة في مؤسسات التعليم العالي في ثقافة الأجيال وقيمهم ومعارفهم خاصة المتعلقة بالمواطنة والتسامح والحوار وتقبل الآخر والفكر الإبداعي (رحال 2011).

لا شك أن مما سبق يوضح بجلاء دور الجامعات في خدمة المجتمع وبأنها الحضن الآمن لكل متطلباته وذلك بما تقدمه له من بحوث ودراسات تسهم بشكل كبير في نهضته وإعماره.

أهداف الجامعة لخدمة المجتمع:

يحدد المتخصصون أن للجامعة ثلاثة مجموعات من الأهداف فهي كما أشار إليها عبد الغفار (1993) تتمثل في الآتي:

1- **أهداف معرفية:** وهي تتناول ما يرتبط بالمعرفة تطوراً أو تطويراً أو انتشاراً.

2- **أهداف اقتصادية:** وهي التي من شأنها أن تعمل على تطوير اقتصاد المجتمع والعمل على تزويده بما يحتاج إليه من خامات بشرية وبما يحتاج إليه من خبرات في معاونته للتغلب على مشكلاته الاقتصادية وتنمية ما يحتاج إليه من مهارات وقيم اقتصادية.

3- **أهداف اجتماعية** والتي من شأنها أن تعمل على استقرار المجتمع وتخطي ما يواجهه من مشكلات اجتماعية.

وتتمثل الأهداف الاجتماعية كما أشار إليها حسن (1995) في الآتي:

أ- تدريب الطلاب على ممارسة الأنشطة الاجتماعية مثل: مكافحة الأمية والإدمان، نشر الوعي الصحي وغيرها.

ب- تكوين العقلية الواعية لمشاكل المجتمع عامة والبيئة المحلية خاصة.

ج- ربط الجامعات بالمؤسسات الإنتاجية في علاقة متبادلة.

د- الربط بين نوعية الأبحاث العلمية ومشاكل المجتمع.

هـ- تفسير نتائج الأبحاث العلمية ونشرها للاستفادة منها في المجتمع.

و- إجراء الأبحاث البيئية الشاملة التي تعالج بعض المشاكل المتداخلة.

لا شك أن هذه الأهداف تخدم وبشكل كبير المجتمع خاصة وأنها تتباين ما بين خدمات اجتماعية وتدريبية وتنمية بشرية وأكاديمية فهذه لها أثرها الواضح في واقع ومستقبل المجتمع.

ثانياً: الدراسات السابقة:

1- دراسة هللو (2013): هدفت الدراسة لمعرفة دور الجامعات الفلسطينية في خدمة المجتمع في ضوء مسئوليتها الاجتماعية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية دراسة حالة جامعة الأقصى، بلغ حجم العينة (190) تم اختيارها عشوائياً، استخدمت المنهج الوصفي، توصلت إلى أن دور الجامعة في خدمة المجتمع لا يرقى لمعدل أكثر من (60%) ولا توجد فروق تعزى للنوع.

2- دراسة الرواشدة (2011): هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الجامعات في خدمة المجتمع المحلي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية لديهم جامعة البلقاء التطبيقية نموذجاً، بلغت عينة الدراسة (24) عضواً، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، توصلت الدراسة إلى أن هناك دوراً متوسطاً لجامعة البلقاء في خدمة المجتمع ووجود فروق في النوع لصالح الإناث ووجود فروق في الرتبة الأكاديمية لصالح رتبة أقل من أستاذ مساعد.

3- دراسة حراحشة (2009): هدفت الدراسة إلى التعرف على دور جامعة اليرموك في خدمة المجتمع من وجهة نظر هيئة التدريس فيها، تكونت عينة الدراسة من (25) فرداً، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى أن دور جامعة اليرموك في خدمة المجتمع يتسم بدرجة كبيرة.

4- دراسة الرشيد (2005): دور الجامعة في خدمة المجتمع ومدى قيام الجامعات الأردنية بهذا الدور، تكونت عينة الدراسة من (875) عضواً، استخدم الباحث المنهج الوصفي، وكانت درجة قيام الجامعات الأردنية في خدمة المجتمع متوسطة بشكل عام.

5- دراسة شاهين (2011): المسؤولية الاجتماعية في الجامعات العربية جامعة القدس المفتوحة أنموذجاً دراسة وصفية تحليلية، حيث هدفت الدراسة إلى وضع تصور لأداء المسؤولية الاجتماعية للجامعات من خلال تأثيراتها في المجتمع ومراحل الأداء، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى أن الدور الذي تقوم به جامعة القدس المفتوحة في مجال المسؤولية الاجتماعية هو دور متميز في مجال المسؤولية المجتمعية وفاعل إلا أنه غير كافياً.

التعليق على الدراسات السابقة:

بالنظر إلى الدراسات السابقة يتضح أن مسؤولية الجامعات الاجتماعية تجاه مجتمعاتها اتصفت بتباينات عديدة خاصة وأن هذه الجامعات في أماكن مختلفة فهناك جامعات من فلسطين والأردن ولعل هذا يؤكد هذا التباين حيث أن الفروق وأحياناً عدم وجود فروق في بعض المتغيرات الديمغرافية مثل النوع والرتبة الأكاديمية، كما أن هذه الدراسات أجريت في فترات زمنية متتابعة.

ثالثاً: منهجية الدراسة وإجراءاتها

1- منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي والذي يتواءم مع مشكلة وأهداف الدراسة.

2- مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة البطانة بكافة تخصصاتهم ودرجاتهم العلمية والبالغ عددهم (123) أستاذاً وأستاذة منهم (83) أستاذاً و(40) أستاذة والجدول التالي يوضح هذا الإجراء.

جدول رقم (2): يوضح أفراد مجتمع الدراسة

الكلية	النوع				الدرجة العلمية							
	ذكور		إناث		أستاذ		أستاذ مشارك		أستاذ مساعد		محاضر	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
التربية	23	27.7	19	47.5	2	50	4	44.4	30	49.2	16	12.2
علوم الحاسوب وتقانة المعلومات	04	4.8	0	-	-	-	-	-	2	3.3	2	4.1
علوم الإدارة والاقتصاد	26	31.3	6	15	-	-	-	-	18	29.5	14	28.6
الطب	11	13.3	3	7.5	-	-	2	22.2	3	4.9	9	18.4
الطب البيطري	15	18.1	7	17.5	1	25	3	33.3	7	11.5	10	22.4
علوم المختبرات الطبية	03	3.6	0	-	1	25	-	-	-	-	2	4.8
العلوم الطبية التطبيقية	01	1.2	5	12.5	-	-	-	-	1	1.6	5	10.2
المجموع	83	100	40	100	4	100	9	100	61	100	49	100

المصدر: إدارة الموارد البشرية، جامعة البطانة (2018- 2019)

3- عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من أساتذة جامعة البطانة وتم اختيار العينة عن طريق العينة العشوائية الطبقية وبلغ عددها (38) أستاذاً وأستاذ والجدول التالي يوضح هذا الإجراء.

جدول رقم (3): يوضح خصائص عينة الدراسة حسب متغيراتها

النوع	العدد	النسبة المئوية
ذكور	29	%76.3
إناث	9	%23.7
المجموع	**38**	**%100**
المؤهل العلمي	**العدد**	**النسبة المئوية**
ماجستير	19	%50
دكتوراه	19	%50
المجموع	**38**	**%100**
الحالة الاجتماعية	**العدد**	**النسبة المئوية**
متزوج	30	%78.9
عازب	8	%21.1
المجموع	**38**	**%100**

4- أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث الأداة التي أعدها هللو (2013) والمكونة قسمين رئيسيين هي صحيفة المعلومات الأولية والتي تشتمل على النوع، المرتبة العلمية، والقسم الثاني ويشتمل على محاور الدراسة وتم تقسيمه إلى ثلاثة مجالات كما يلي:

المجال الأول: مسؤولية الجامعة تجاه المجتمع وينقسم إلى ثلاثة محاور فرعية وهي أولاً نشر الثقافة وتقديم الاستشارات ويتكون من (12) فقرة، ثانياً دعم النمو الاقتصادي ويتكون من (9) فقرات، ثالثاً تحقيق التقدم المجتمعي ويتكون من (7) فقرات.

المجال الثاني: المسؤولية تجاه العاملين في الجامعة وينقسم إلى أربعة محاور فرعية هي: أولاً تقوية السلطات وتعزيزها ويتكون من (7) فقرات، ثانياً مواصفات موقع العمل ويتكون من (5) فقرات، ثالثاً التدريب والتعليم المستمر ويتكون من (6) فقرات، رابعاً دعم وتشجيع الباحثين ويتكون من (13) فقرة.

المجال الثالثالمسؤولية تجاه الطلاب وينقسم إلى ثلاثة محاور فرعية كما يلي: أولاً توفير الإمكانات البحثية والمعملية ويتكون من (7) فقرات، ثانياً ربط المادة العلمية بالمجتمع والبيئة ويكون من (6) فقرات، ثالثاً ترسيخ قيم المواطنة ويتكون من (9) فقرات.

وقد أجرى هللو (2013) معاملات الصدق والثبات وكانت عالية الأمر الذي أغرى الباحث الحالي باستخدامها.

مفتاح التصحيح:

التصنيف	غير موافقة مطلقاً	←							موافق بشدة
الدرجة	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

الخصائص القياسية لأداة الدراسة:

قام الباحثان بعرض الاستبانة على عدد من المختصين وطلبا منهم إبداء آرائهم حول الأداة ومدى صلاحيتها لتحقيق أهداف الدراسة، وقد أبدى المحكمون رأيهم أن الأداة جيدة وتقيس ما تهدف إليه الدراسة وقاموا بإعادة صياغة بعض العبارات دون المساس بجوهر السؤال.

ولمعرفة الخصائص السيكومترية لفقرات المقياس قام الباحثان بتطبيق صورته المعدلة بتوجيهات المحكمين والمكونة من (82) فقرة على عينة استطلاعية عددها (20) فرداً تم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة الحالية وبعد تصحيح الاستجابات قام الباحث برصد الدرجات وإدخالها في الحاسب الآلي ومن ثم تم الآتي:

أ/ الصدق العاملي:

لمعرفة الصدق العاملي لفقرات واقع الجامعات نحو المسؤولية المجتمعية عند تطبيقه الدراسة الحالية، تم إجراء التحليل العاملي الكشفي التوكيدي لجميع الفقرات بالصورة المعدلة بتوجيهات المحكمين والبالغ عددها (82) فقرة، فبينت نتائج هذا الإجراء تشبع جميع الفقرات ما عدا الفقرة رقم (2) من محور تقوية السلطات وتعزيزها وتم حذفها.

ب/ صدق الاتساق الداخلي للفقرات:

لمعرفة صدق اتساق الفقرات مع الدرجة الكلية بمقياس واقع الجامعات نحو المسؤولية المجتمعية في صورته المعدلة بتوجيهات المحكمين والمكونة من (82) فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء.

جدول رقم (4):يوضح نتيجة معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	.531	15	.630	29	.638	43	.574	57	.579	71	.479
2	.555	16	.680	30	.684	44	.667	58	.606	72	.736
3	.597	17	.668	31	-.176	45	.750	59	.396	73	.675
4	.724	18	.696	32	.651	46	.821	60	.569	74	.826
5	.676	19	.538	33	.679	47	.584	61	.700	75	.781
6	.641	20	.547	34	.517	48	.534	62	.674	76	.745
7	.615	21	.422	35	.583	49	.582	63	.817	77	.832
8	.318	22	.520	36	.577	50	.624	64	.723	78	.744
9	.485	23	.679	37	.645	51	.665	65	.625	79	.735
10	.645	24	.733	38	.670	52	.489	66	.690	80	.619
11	.194	25	.609	39	.660	53	.531	67	.577	81	.713
12	.430	26	.335	40	.570	54	.632	68	.825	82	.789
13	.729	27	.536	41	.572	55	.652	69	.845		
14	.584	28	.416	42	.406	56	.602	70	.680		

من الجدول أعلاه يلاحظ الباحثان أن معاملات ارتباط جميع الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (0.05) وأن معظم الفقرات موجبة الإشارة وتتمتع بصدق اتساق داخلي مع الدرجة الكلية للمقياس ما عدا الفقرة رقم (2) من محور تقوية السلطات وتعزيزها وتم حذفها وسوف يقوم الباحثان بتطبيق مقياسهما مع مجتمع البحث الحالي.

ج/ معامل الثبات:

لمعرفة نسبة الثبات للدرجة الكلية لمقياس واقع الجامعات نحو المسؤولية المجتمعية في صورته النهائية بمجتمع الدراسة الحالي قام الباحث بتطبيق معادلة ألفا كرونباخ على بيانات العينة الاستطلاعية، فبينت نتائج هذا الإجراء النتائج المعروضة في الجدول التالي:

جدول رقم (5): يوضح نتائج معاملات الثبات والدرجة الكلية بمقياس واقع الجامعات نحو المسؤولية المجتمعية

المقياس	عدد العبارات المتبقي	الخصائص السايكومترية		
		ألفا كرونباخ قبل الحذف (الثبات)	ألفا كرونباخ بعد الحذف (الثبات)	الصدق الذاتي
واقع الجامعات نحو المسؤولية المجتمعية	81	0.97	0.98	0.99

رابعاً: تحليل وعرض ومناقشة النتائج وتفسيرها

الفرض الأول: يتسم واقع الجامعات نحو المسؤولية المجتمعية في جامعة البطانة نموذجاً بدرجة عالية.

جدول رقم (6): يوضح نتيجة اختبار (ت) T test للعينة الواحدة

السمة	العدد	القيمة المحكية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الاستنتاج
واقع الجامعات نحو المسؤولية المجتمعية	38	243	290.5263	69.2913	37	4.228	0.000	يتسم واقع الجامعات نحو المسؤولية المجتمعية بدرجة مرتفعة

بالنظر إلى الجدول أعلاه يتضح أن السمة العامة لواقع المسؤولية الاجتماعية لجامعة البطانة تتسم بدرجة عالية وهذه النتيجة تتفق مع دراسة حراحشة (2009) والتي توصلت إلى أن دور جامعة اليرموك في خدمة المجتمع جاء بدرجة كبيرة وأيضاً اتفقت مع دراسة شاهين (2011) والتي توصلت إلى أن الدور الذي تقوم به جامعة القدس المفتوحة دور مميز في مجال المسؤولية الاجتماعية وفاعل ولعل هذا يتفق كما يشير رحال (2011) أن موضوع المسؤولية الاجتماعية ليس أمراً جديداً في مضمونه لكنه مطروح عالمياً في هذا الوقت باعتباره أمراً يجب إبرازه وتضمينه بشكل ملموس في مناهج الجامعة وأدوارها ومخرجاتها ويستدعي هذا من كافة مؤسسات التعليم العالي وخاصة الجامعات أن تضع المسؤولية الاجتماعية في صلب استراتيجياتها أسوة بكافة مؤسسات المجتمع الأخرى. ويفسر الباحثان هذه النتيجة أنه وبحكم طبيعة الشعب السوداني عموماً أنه متدين وبما أن أساتذة جامعة البطانة جزء لا يتجزأ من هذا المجتمع فإن الرؤية لعملية المسؤولية الاجتماعية ينظر إليها كأمر دين بل هي واجب حيث تنطلق من منطلق شرعيفي الاعتقاد والتطبيق قال تعالى:(فَوَرَبِّكَ لَنَسْأَلَنَّهُمْ أَجْمَعِينَ (92) عَمَّا كَانُوا يَعْمَلُونَ (93) (سورة الحجر: الآيات 92- 93) حيث سأل الكل عن مسئوليهم فالمسلم المكلف

مسئول عن كل شيء جعل الشرع له سلطاناً عليه، أو قدرة على التصرف فيه بأي وجه من الوجوه؛ سواء كانت مسؤولية شخصية فردية أو مسؤولية جماعية قال تعالى: (آمِنُوا بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ وَأَنْفِقُوا مِمَّا جَعَلَكُمْ مُسْتَخْلَفِينَ فِيهِ فَالَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَأَنْفَقُوا لَهُمْ أَجْرٌ كَبِيرٌ (سورة الحديد: الآية 7)،) وقال تعالى: (يَسْأَلُونَكَ مَاذَا يُنفِقُونَ قُلْ مَا أَنفَقْتُمْ مِنْ خَيْرٍ فَلِلْوَالِدَيْنِ وَالأَقْرَبِينَ وَالْيَتَامَى وَالْمَسَاكِينِ وَابْنِ السَّبِيلِ وَمَا تَفْعَلُوا مِنْ خَيْرٍ فَإِنَّ اللَّهَ بِهِ عَلِيمٌ (سورة البقرة، الآية 215).

الفرض الثاني: توجد فروق دلالة إحصائية في درجة واقع المسؤولية المجتمعية في جامعة البطانة تعزى للنوع (ذكر، أنثى).

جدول رقم (7): يوضح نتيجة اختبار مان ويتني للفروق حسب النوع

السمة	النوع	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	مستوى الدلالة	الاستنتاج
واقع الجامعات نحو المسؤولية المجتمعية	ذكر	29	20.43	592.50	143.500	0.354	لا توجد فروق دالة إحصائية
	أنثى	9	16.50	148.50			

ويتضح من الجدول أعلاه أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة واقع المسؤولية الاجتماعية في جامعة البطانة تعزى للنوع (ذكر، أنثى)، واتفقت نتيجة هذا الفرض مع دراسة هللو (2001)، في عدم وجود فروق تعزى للنوع (ذكر، أنثى)، إلا أن هناك دراسات وجدت فروق في واقع الجامعات نحو المسؤولية المجتمعية تعزى للنوع مثل دراسة الرواشدة (2011). ولعل الباحثان هنا يتفقان إلى ما ذهب إليه بدري (2016) أن المسؤولية ذات طابع اجتماعي فهي لا تقع على عاتق الفرد وحده بل تساهم في تنمية المسؤولية الاجتماعية مؤسسات تربوية عديدة منها الأسرة والمجتمع والجامعة والمسجد والمؤسسة الإعلامية، إن الشعور بالمسؤولية وتحمل تبعاتها يجعل الإنسان يقترب أكثر من التكيف النفسيوالاجتماعي وعليه فأن المسؤولية الاجتماعية هي جزء من المسؤولية بصفة عامة وهي ضرورية لإصلاح المجتمع ككل، وعليه فإن عدم وجود فروق تعزى للنوع (ذكر، أنثى) أمر طبيعي لأنها أمر ضمني لكل إنسان بغض النظر عن نوعه. ولعل الباحثان يفسرا هذه النتيجة في ضوء تفسير الفرض الأول بأن المسؤولية عمل اجتماعي ديني والتوجه نحوه والعمل به تقتضيه هذه الأسباب والمسؤولية الاجتماعية ثقافة أصيلة في المجتمعات الإسلامية قال تعالى: (وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى وَلا تَعَاوَنُوا عَلَى الإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ)(سورة المائدة: الآية 2) حيث حث الشرع على التعاون في جميع أنواع البر فهي متعددة في معنى البر والتقوى والنهي عن العدوان قال تعالى: (إِلاَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَتَوَاصَوْا بِالْحَقِّ وَتَوَاصَوْا بِالصَّبْرِ)(سورة العصر: الآية 3) وأيضاً قال تعالى:(وَسَارِعُوا إِلَى مَغْفِرَةٍ مِنْ

رَبِّكُمْ وَجَنَّةٍ عَرْضُهَا السَّمَوَاتُ وَالأَرْضُ أُعِدَّتْ لِلْمُتَّقِينَ)(سورة آل عمران: الآية 133) وبالتالي فإن واقع المسؤولية الاجتماعية لأساتذة جامعة البطانة لا يخضع للنوع (ذكر، أنثى).

الفرض الثالث: توجد فروق دلالة إحصائية في درجة واقع الجامعات نحو المسؤولية المجتمعية في جامعة البطانة تعزى للمؤهل العلمي (ماجستير، دكتوراه)

جدول رقم (8): يوضح نتيجة اختبار (ت) للعينتين غير المتساويتين لفروق حسب المؤهل العلمي

السمة	المؤهل العلمي	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الاستنتاج
واقع الجامعات نحو المسؤولية المجتمعية	ماجستير	19	283.6842	82.9954	36	0.603-	0.550	لا توجد فروق دالة إحصائية
	دكتوراه	19	297.3684	53.6866				

يتضح من الجدول أعلاه أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في واقع جامعة البطانة نحو المسؤولية الاجتماعية تعزى للمؤهل العلمي (ماجستير، دكتوراه) لم يعثر الباحثان على دراسة تتفق مع نتيجة هذا الفرض لكن هناك دراسة الرواشدة (2011) اختلفت مع نتيجة هذا الفرض حيث توصلت إلى أن هناك فروق في الرتبة العلمية لصالح (الماجستير) ولعل هذا يفسر بالرجوع إلى أهداف الجامعة والتي أشار إليها عبدالغفار (1993) بأن للجامعة أهدافاً معرفية واقتصادية واجتماعية وتتمثل الأهداف الاجتماعية في تكوين العقلية والوعيوتدريب الطلاب على ممارسة الأنشطة الاجتماعية مثل مكافحة الأمية والإدمان ونشر الوعي الصحي وربط الجامعات بالمؤسسات الإنتاجية في علاقة متبادلة وأيضاً الربط بين نوعية الأبحاث ومشاكل المجتمع ثم تفسير نتائج الأبحاث البيئية الشاملة التي تعالج بعض المشاكل المتداخلة. لعل كل هذه الأشياء والأهداف لا تفرق في انجازها بين من يحمل درجة الماجستير أو الدكتوراه لذا عدم وجود فروق تعزى للمؤهل ليس له دلالة إحصائية ويفسر الباحثان أيضاً هذه النتيجة بأنه مما لا شك فيه أن المؤهل فوق الجامعي له أبعاده وهو مؤهل عالي لم يصل إليه الأستاذ إلا بعد البحث والفحص والتنقيب لذا فإن الأستاذ يستطيع الحكم على الأشياء بموضوعية وبمنطق بغض النظر عن المؤهل (ماجستير، دكتوراه) فالأساتذة جميعاً يقومون بالتدريس والبحث كما أن أغلب حملة الماجستير من أساتذة الجامعات مسجلين لنيل درجة الدكتوراه أو في طريقهم لنيلها لذا من الطبيعي أن لا توجد فروق في نظرتهم لواقع المسؤولية الاجتماعية لجامعة البطانة.

الفرض الرابع: توجد فروق دلالة إحصائية في درجة واقع المسؤولية المجتمعية في جامعة البطانة تعزى للحالة الاجتماعية.

جدول رقم (9): يوضح نتيجة اختبار مان ويتني للفروق حسب الحالة الاجتماعية:

السمة	الحالة الاجتماعية	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	مستوى الدلالة	الاستنتاج
واقع الجامعات نحو المسؤولية المجتمعية	متزوج	30	19.90	597.00	108.000	0.667	لا توجد فروق دالة إحصائية
	أعزب	8	18.00	144.00			

يتضح من الجدول أعلاه أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في واقع الجامعات في المسؤولية الاجتماعية تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج، عازب) ولم يعثر الباحثان على أي دراسة تتفق أو تختلف مع نتيجة هذا الفرض، وأيضا هذا الفرض يمكن أن يفسر في ضوء جزئية من نتيجة الفرض الأول في أن السمة العامة للمسؤولية الاجتماعية لجامعة البطانة تتسم بأنها عالية من وجهة نظر أساتذتها في أن المسؤولية الاجتماعية مفهوم إنساني وأخلاقي لا يخضع للحالة الاجتماعية سواء كان الفرد متزوج أو عازب. ومما لا شك فيه أن المسؤولية في الإسلام تقوم على ثلاثة أسس تظهر فيها فلسفة التشريع لهذا الدور وهي: الإيمان والقسط والتكامل ولعل هذه يتصف بها المسلم بغض النظر عن حالته الاجتماعية وبالتالي فإن المسؤولية الاجتماعية سندها توجيه إلهي من خالق الكون لأنها ليست مفهوماً دخيلاً على الإسلام حيث تُعد جذورها متأصلة في أخلاقيات الدين وتشمل جمع أطروحات المسؤولية الاجتماعية في المجتمعات الحديثة فهي شاملة لها وسابقة عليها سواء كان في المجال الإنساني أو الاقتصادي أو الاجتماعي، لذا من الطبيعي أن لا توجد فروق في واقع المسؤولية الاجتماعية لأساتذة جامعة البطانة تعزى للحالة الاجتماعية (متزوج، عازب).

خامساً: خاتمة الدراسة

1- ملخص نتائج الدراسة:

أ- تتسم واقع المسؤولية الاجتماعية لجامعة البطانة بدرجة عالية.

ب- لا توجد فروق دالة إحصائياً في درجة واقع المسؤولية الاجتماعية في جامعة البطانة تعزى للنوع (ذكر، أنثى).

ج- لا توجد فروق دالة إحصائياً في درجة واقع المسؤولية الاجتماعية في جامعة البطانة تعزى للمؤهل (ماجستير، دكتوراه).

د- لا توجد فروق دالة إحصائياً في درجة واقع المسؤولية الاجتماعية في جامعة البطانة تعزى للحالة الاجتماعية (متزوج، عازب).

2- التوصيات والمقترحات:

أ- ضرورة التعضيد على دور الجامعات تجاه مجتمعاتها.

ب- ضرورة التأصيل لمفهوم المسؤولية الاجتماعية.

ج- إجراء المزيد من الدراسات حول المسؤولية الاجتماعية للجامعات الخاصة والأهلية.

د- دراسة متغيرات اجتماعية أخرى وعلاقتها بالمسؤولية الاجتماعية للجامعات.

المصادر والمراجع

1. العنزي، الرمضي بن قاعد محيلان (2018) استراتيجية ودور المؤسسات الخيرية في المسؤولية الاجتماعية، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد البحوث والدراسات الاستراتيجية، جامعة أم درمان الإسلامية.
2. بدري، أميرة يوسف بابكر (2016) المسؤولية الاجتماعية، تحليل مضمون معرض الرياض، الشبكة السعودية للمسؤولية الاجتماعية.
3. عرعور، عاطف محمود مليكة (2017) المسؤولية الاجتماعية وإفرازاتها من منظور سيوسولوجي، المؤتمر الدولي العلمي للمسؤولية الاجتماعية 26- 27مارس، دولة قطر.
4. رؤية المملكة العربية السعودية (2030).
5. إبراهيم، مجدي عزيز (2002) المنهج التربوي وتحديات العصر، القاهرة، عالم الكتب.
6. نجم، عبود (2006) أخلاقيات الإدارة ومسئوليات الأعمال في شركات الأعمال، الوراق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان- الأردن.
7. هللو، إسلام عصام (2013) دور الجامعات الفلسطينية في خدمة المجتمع في ضوء مسئوليتها الاجتماعية، من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريبية، دراسة حالة جامعة الأقصى.
8. الرواشدة، علا (2011) دور الجامعات في خدمة المجتمع المحلي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريبية فيها وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية لديهم، جامعة البلقاء التطبيقية نموذجاً، مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية، المجلد الثالث.
9. حراحشة، فواز (2009) دور جامعة اليرموك في خدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، مجلة علوم إنسانية، السنة السادسة.
10. الرشيد، محمد أحمد (2005) دور الجامعة في خدمة المجتمع ومدى قيام الجامعات الأردنية بهذا الدور، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان للدراسات العليا، عمان- الأردن.

11. رحال، عمر (2011) المسؤولية المجتمعية للجامعات بين الربحية والطوعية، مؤتمر المسؤولية الاجتماعية للجامعات الفلسطينية، جامعة القدس المفتوحة.

12. عبدالغفار عبدالسلام (1993) دعوة لتطوير التعليم الجامعي، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، القاهرة.

13. عراب، فاطمة الزهراء (2011) المسؤولية الاجتماعية للاستثمار الأجنبي المباشر ودورها في التنمية للدول النامية، الملتقى الدولي الثالث لمنظمات الأعمال والمسؤولية الاجتماعية، جامعة بشار.

(2)

متطلبات تطبيق التعليم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة

من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والخبراء بالسودان

Requirements of Implementing E-learning for Students with Special Needs from the Viewpoint of Teaching Staff and Experts in Sudan

د.أبوبكر يعقوب آدم لقمان
أستاذ مساعد قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة الخرطوم

د. هدى فضل الله على محمد
أستاذ مساعد – قسم التربية الخاصة كلية التربية جامعة الخرطوم

المستخلص:

هدفتالدراسة معرفة متطلبات التعليم الالكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة بالسودان من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والخبراء المهتمين بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، والخبراء بالسودان، تم استخدام المنهج النوعي واختيرت العينة بالطريقة القصدية، تمثلت أدوات الدراسة في المقابلات والملاحظات، توصلت الدراسة الى نتائج اهمها: تطبيق التعليم الالكتروني يساعد على حل مشكلة عدم الالتزم بالحضور بقاعة الدراسة، أن هنالك عدة خصائص للمتعلمين ، هنالك متطلبات خاصة بتجهيز البنى التحتية والبيئة التعليمية لتطبيق التعليم الإلكتروني ، هنالك عدة خصائص لمناهج وطرق تدريس ، هنالك متطلبات خاصة بأسر وأولياء أمور ذوي الاحتياجات الخاصة لتطبيق التعليم الإلكتروني لأبنائهم، وتوجد عدة معوقات حالية لتطبيق التعليم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة في السودان. قدمت الدراسةعدة توصيات ,على الدولة العمل على إنفاذ مشروع تطبيق التعليم الالكتروني مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصةإنشاء بنى تحتية قوية داعمة لتنفيذ المشروع, وتدريب المعلمين

الكلمات المفتاحية: التعليم الالكتروني، التعليم عن بعد، ذوي الاحتياجات الخاصة، أعضاء هيئة التدريس، الخبراء، السودان.

Requirements of Implementing E-learning for Students with Special Needs from the Viewpoint of Teaching Staff and Experts in Sudan

Abstract:

This research aimed to find out the requirements of e-learning for students with special needs in Sudan from the viewpoint of teaching staff, experts and who are interested in educating students with special needs in Sudan, which can be applied remotely. The research community consisted of faculty members at the College of Education and Experts in Sudan, and a qualitative approach was used. The sample was chosen intentionally, the research tools were applied in interviews and observations, and the results of the research reached the importance of applying e-learning for people with special needs. There are several characteristics for learners with special needs who can make the most out of e-learning, moreover, there are special requirements for preparing the infrastructure and educational environment to implement e-education for people with special needs, There are also several characteristics of curricula and teaching methods for people with special needs, and there are special requirements for families and parents with special needs to apply e-education to their children.There are several current obstacles to implementing e-education for people with special needs in Sudan. At the end of the research, several proposals and recommendations were presented to support the implementation of e-learning for people with special needs in Sudan.

مقدمة:

يشهد العالم تقدم علمي وتكنولوجي، أثر بدوره على جميع مجالات الحياة، ولم تكن منظومة التعليم بمنأى عن ذلك التطور الذي كان نتاحه ظهور العديد من المستحدثات التكنولوجية والأنماط التعليمية الحديثة التي تلبى الاحتياجات وتواكب المتغيرات، ويعد التعليم الإلكتروني أحد أنماط التعليم الحديثة التي تدعم العملية التعليمية وتحولها من طور التلقين إلى طور الإبداع والتفاعل(المالكي وشعبان، 2020).ولا يستطيع أحد أن ينكر أن لكل فرد من أفراد المجتمع وجوده وكيانه الخاص به، وأن في كل مجتمع من المجتمعات فئة تتطلب خدمات خاصة لتتكيف مع البيئة التي تعيش فيها، ومن بين هذه الفئات فئة "ذوي الاحتياجات الخاصة(قوراري، 2020).

يتميز عصرنا الحالي بالتطور السريع الهائل في شتى نواحي الحياة؛ حيث شهدت البشرية تقدماً سريعاً في مجالات مختلفة من حياة الإنسان بصفة عامة، وفي الجانب التربوي بصفة خاصة،مما دفع التربويين إلى إعادة النظر في طبيعة الوضع التربوي والسياسات التربوية كي تتفق مع هذه التحولات السريعة وتواكب عصر الانفتاح المعلوماتي والعولمة والثروة التقني(محمد، 2019).

وتمثل قضية تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة وتأهيلهم تحدياً حضارياً للأمم والمجتمعات المتقدمة على حد سواء لأنها قضية إنسانية بالدرجة الأولى. يمكن ان تعيق تقدم الأمم، باعتبار أنّ المعوقين يمثلون نسبة لا تقل عن 10% من مجموع السكان على المستوى المحلي والدولي، وتشكل هذه الأعداد الكبيرة من ذوي الاحتياجات الخاصة فاقداً تعليمياً، يهدد الاقتصاد الوطني والعالمي، وطبقا لبعض الإحصائيات المعلنة على الانترنت فان عدد المعاقين في العالم يبلغ 600 مليون شخص أكثر من 80% منهم في الدول النامية(عبدالعاطي، 2014).

ويكتسب التعليم الإلكتروني أهميته كونه يقدم التعليم بشكل أفضل في بيئة تفاعلية تمكن الفرد من التعلم حسب وقته وإمكانياته وطاقته وقدراته بالإضافة إلى أنه يعمل على إزالة العديد من العوائق التي تعاني منها البيئة التعليمية التقليدية ويخلق فرص تعليمية حديثة مواكبة لمتطلبات العصر الحديث(الأتربي، 2019م).وخلال العقد الماضي كان هناك ثورة ضخمة في تطبيقات الكمبيوتر التعليمية ولا يزال استخدام الكمبيوتر والإنترنت في مجال التربية والتعليم تزداد يوماً بعد يوم، بل بدأ يأخذ أشكالاً عدة فمن التعليم القائم علي الكمبيوتر(Computer Based Learning) إلى استخدام الإنترنت في التعليم، أو كما يسميه البعض التعليم القائم علي الويب(Web Based Learning) أو(Online Learning)، وأخيراً ظهر مفهوم التعليم الإلكتروني(E-Learning) الذي يعتمد على التكنولوجيا لتقديم المحتوى التعليمي للمتعلم بطريقة جيدة وفعالة.والتعليم الإلكتروني هو الثورة الحديثة في أساليب وتكنولوجيا التعليم والتي تسخّر أحدث ما تتوصل إليه التكنولوجيا من أجهزة و برامج في عمليات التعليم، بدءًا من استخدام وسائل العرض الإلكترونية لإلقاء الدروس في الفصول التقليدية واستخدام الوسائط المتعددة في عمليات

التعليم داخل حجرات الدراسة، والتعلم الذاتي، وانتهاءً ببناء المدارس الذكية، والفصول الافتراضية التي تتيح للطلاب الحضور والتفاعل مع محاضرات وندوات تقام في دول أخرى من خلال تكنولوجيا الإنترنت والتليفزيون التفاعلي(الحمادي، 2011).

إن استخدام الكمبيوتر والإنترنت في العملية التعليمية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أصبح مهماً جدًّا. وتكمن أهمية هذا الاستخدام في أن تعليم هؤلاء الأطفال يحتاج إلى أسلوب مشوق وجذاب وهو ما نستطيع أن نفعله عن طريق التعليم الالكتروني(عبدالغني، 2013).يعد التعليم الإلكتروني من أهم أساليب التعليم الحديثة، فهو يساعد في حل مشكلة الانفجار المعرفي، والإقبال المتزايد على التعليم، وتوسيع فرص القبول في التعليم، والتمكن من تدريب وتعليم العاملين وتأهيلهم دون ترك أعمالهم، وتعليم ربات البيوت، مما يسهم في رفع نسبة المتعلمين، والقضاء على الأمية. ويحمل التعليم الإلكتروني القدرة الواسعة للوصول لكلا من المصادر والأفراد، فقد أصبح متاح للأفراد العديد من الفرص التعليمية.ومن هنا يمكن تعريف التعلم الإلكتروني على أنه " نظام تفاعلي للتعليم عن بعد، ويقدم للمتعلم وفقا للطلب، ويعتمد على بيئة إلكترونية رقمية متكاملة تستهدف بناء المقررات وتوصيلها بواسطة الشبكات الإلكترونية، والإرشاد والتوجيه، وتنظيم الاختبارات أو إدارة المصادر والعمليات أو تقويمها. ويعكس هذا التعريف المحددات الخاصة بالتعليم الالكتروني والتي تؤثر في عمليات الاتصال التعليمي وبناء المقررات، واستراتيجيات التعليم، والتقويم، ويرتبط بها أيضا العوامل التي ساهمت وتسهم في انتشار هذا النظام وتبنيه في الكثير من دول العالم حتى الآن. وتتمثل المحددات الأساسية لتعريف التعليم الإلكتروني في التالي:

1. يعد التعليم الالكتروني أحد النظم التعليمية المضافة، ويقوم بناؤه على الفكر المنظومي في تحديد عناصره والعلاقات بها.
2. يقدم هذا النوع من التعليم نوعان من التعليم عن بعد حيث تساعد المسافات بين المؤسسة والمتعلم ولا يحتاج إلى الاتصال المواجه بين أطراف عملية التعليم لتحقيق الأهداف.
3. هذا النوع من التعليم يستهدف فئات متعددة من المتعلمين، ويستهدف منه أعداد كبيرة من هؤلاء المتعلمين، إلا أنه بالنسبة للمتعلم الفرد يعتبر تعليما فرديا يرتبط بحاجات المتعلم وخصائصه وقدراته، والمتعلم هو الذي يتخذ القرارات الخاصة بتحديد المستوى والمقررات المطلوبة في الوقت والمكان الذي يختاره بنفسه.
4. يعتمد نجاح النظام على قدر التفاعلية والمرونة التي يحققها تصميم المقررات لتسليمه ونشرها على الشبكة بجانب تلبيه حاجات المتعلم في الاتصال والتعامل مع المعلم(عبدالحميد،2005).

ويرى الباحثان أن مجال ذوي الاحتياجات الخاصة من المجالات التي تستدعي المزيد من الدراسات من أجل خدمة هذه الفئة من البشر وتقلص التفاوت بينهم وبين غيرهم من الأسوياء وهم أولئك الأفراد الذين يعانون من

مشكلات تعوق أدائهم الطبيعي في حياتهم وأيضاً الجانب التعليمي ويتم تقسيمهم إلى الفئات التالية: الإعاقة العقلية، والإعاقة السمعية، والإعاقة البصرية، والتخاطب، واضطرابات النطق والكلام.

التعليم الإلكتروني لذوي الاحتياجات التربوية الخاصة هي عملية تقديم المعلومات عبر الوسائط الإلكترونية للحاسب الآلي وتكون بخدمة الإنترنت أو عبر الحاسب الآلي بطريقة تفاعلية، تمكن المتعلم من الوصول إلي مصادر التعلم في أي وقت وفي أي مكان، سواء بين المعلم والمتعلم أو بين المتعلمين أنفسهم. وتشير كلمة التعليم الإلكتروني مثلاً بأخذ تلك التطورات من صوتيات ومن ثم كاست تعليمي ومن ثم فيديو صوتي لضعاف البصر – كمثال – ومن ثم برمجيات على CD حتى وصلت إلى تعليم الكتروني للمعاقين بصرياً، أن التكنولوجيا والتقنية ووسائل الأجهزة التي يستخدمها ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في توجيه شئون الحياة وممارساتها بشتى الطرق، وأسفر التعليم الإلكتروني في السنوات الماضية القريبة عن العديد من البرمجيات والأجهزة التي تسهل من تعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة ومنها بالأخص المعاقين بصرياً للتواصل التعليم بالركب المعلوماتي الشبكي ، وهنا نحدد أهمية تلك التعليم الإلكتروني وما حجم هذا الحاجة التي يحتاجها الإعاقة للتعليم الإلكتروني. وصل هذا التطور من وسيلة سمعية بسيطة للكفيف إلى تعليم إلكتروني يشمل أدواته وبيئته وأنواعه ليكون في خدمة المعاقين بصرياً، وهذا التعليم الإلكتروني يتمثل في العديد من التقنيات المقدمة للمعاقين بصرياً من خلال البرمجيات لقارئات الشاشة ومنها: برنامج أبصار، وبرنامج هال؛ كذلك بعض البرمجيات مثل برنامج القراءة المنطوقة للنص المكتوب (فضل،2016).

وكنموذج آخر لتجربة تطبيق التعليم الالكتروني؛ في اليونان قدمت ورقة نظام التعلم (LS) الذي يقدم مقاطع فيديو لغة الإشارة اليونانية في مقابل كل نص في بيئة التعلم؛ تم تصميم النظام بشكل خاص للبالغين الصم لغرض تدريبهم المهني والتعليمي مدى الحياة. في LS، يتم تلبية الاحتياجات الخاصة للمتعلمين الصم، على سبيل المثال معلومات ثنائية اللغة(النص ولغة الإشارة)، ومستوى عالٍ من التصور، والميل التفاعلي والاستكشافي، وإمكانية التعلم في مجموعات الأقران عبر مؤتمرات الفيديو؛ في هذه البيئة، وللمرة الأولى، يتمكن الموقعون اليونانيون من التعلم بلغتهم الخاصة، لغة الإشارة. في معالجة السياق أعلاه ، يتم تكييف LS مع مشاكل التعلم المحددة للمجموعة المستهدفة، أي المراهقين الصم والشباب. المحتوى المقدم ثنائي اللغة؛ أظهرت التجارب ثنائية اللغة (اللغة المنطوقة والموقعة) في مدارس الصم وضعاف السمع أن استخدام لغة الإشارة في الفصل يعزز من كفاءة القراءة بشكل ملحوظ. الهدف الأساسي لبيئة التعلم الإلكتروني الحالية هو دعم الحقوق المتساوية للأشخاص الصم في الوصول إليها وحضورهم الحقيقي في التدريب المهني والتعليمي. تم دعم تطوير LS وهذه الورقة من قبل برنامج ليوناردو دافنشي الإطاري، مشروع "DELFE" ، ومن الاتحاد الأوروبي.

الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على أدبيات العلم والتمعن في الدراسات التي تناولت موضوع الدراسة بشكل مباشر وغير مباشر تم ترتيبها من الأحدث إلى الأقدم كالآتي:

– **دراسة مابو(Maboe, 2020)** وكانت بهدف مقارنة بين الطلاب الذين يستخدمون موقع التعلم الإلكتروني بجامعة جنوب إفريقيا. بحثت الدراسة عن الوقت الذي يستغرقه الطلاب الذين يعانون من إعاقات وبدون إعاقات لإكمال مهام أكاديمية معينة باستخدام أنظمة إدارة التعلم في جامعة (LMS) بجنوب إفريقيا. تشير نتائج الدراسة إلى أن الوقت الذي يستغرقه الطلاب ذوو الإعاقة لإنهاء المهام أطول بكثير مقارنة بالطلاب غير المعوقين. وأثبتت الدراسة أن منصات التعلم الإلكتروني المتطورة تضمن الاستخدام الفعال من قبل الطلاب ذوي الإعاقة وغير المعاقين. وتشير إلى أنه من المهم لجميع أصحاب المصلحة في LMS المشاركة في تطوير مواقع التعلم الإلكتروني. وذلك لضمان الالتزام بإمكانية الوصول إلى هذه المواقع وسهولة استخدامها.

– **دراسة رودريغو وتابونكا(Rodrigo&Tabuenca,2020)** والتي بعنوان: بيئات التعلم عبر الانترنت للطلاب ذوي الإعاقة. حيث بينت ان جودة الموارد المتوفرة هي التي تعزز من وظائف التعليم الالكتروني وبالتالي تبسيط إنشاء بيئات التعلم ملائمة للطلبة ذوي الإعاقات. بينت النتائج أنّ عدد الطلبة ذوي الإعاقة المسجلين في الدورات عبر الإنترنت صغير جدًا ، وإعاقاتهم محددة للغاية بحيث يصبح من الصعب تحديد وتحديد الإجراءات المحددة التي يجب اتخاذها لدعمهم. كما يعرض نتائج الدراسة الحاجة إلى توفير عناصر الوسائط المتعددة مع ترجمات نصية وخيار أن يكون قابلاً للتنزيل والتحرير حتى يتمكن الطالب من تكييفها مع احتياجاتهم وأسلوب التعلم.

–**دراسة باتانيرو و دي ماركوس وجانا و أوتون (Batanero, Jaana, Oton, 2019)** بعنوان: اثار التقنيات الداعمة الجديدة لطلاب الهندسة المكفوفين والصم في التعلم عبر الإنترنت. تم إعادة تصميم نظام Moodle الأساسي لتكييف المحتوى التعليمي الرقمي مع الاحتياجات الخاصة للطلاب ذوي الإعاقة. تم استخدام المنهج التجريبي مع طلاب الهندسة المكفوفين والصم. تم توفير إرشادات عامة وأدوات محددة لمساعدة المعلمين على تكييف المحتوى الرقمي ومنصات التعلم الموجودة للوصول إليها من قبل الطلاب ذوي القدرات / وذوي الاحتياجات. عادة. تم تطبيق المحتوى الرقمي المتصل بالهندسة والذي تم تكييفه باستخدام التقنيات الموضحة في هذه الورقة للطلاب المكفوفين و/أو الصم، و تم تكييف منصة Moodle التعليمية باستخدام معايير إمكانية الوصول للتعلم الإلكتروني الحالية بحيث يمكن تقديم LOs الرقمية تلقائيًا في تنسيقات يمكن الوصول إليها من قبل الطلاب المكفوفين و / أو الصم. هذا النموذج قابل للتمديد لأنواع أخرى من الإعاقات، مما يساعد المعلمين

على تكييف المحتوى الحالي للوصول إليه من قبل الطلاب ذوي القدرات المختلفة. يضيف المعلم المحتوى (بتنسيقات غير سمعية وغير مرئية لوصف المحتوى الذي يتعذر على الطلاب الصم أو المكفوفين الوصول إليه) ويقوم الطلاب بتحميل ملفات تعريف قابلة لإعادة الاستخدام تصف احتياجاتهم الخاصة في إمكانية الوصول للاتصال بالمحتوى المعدل بشكل مناسب. النتائج: تم تقييم تحسين التعلم باستخدام المنصة المعدلة من خلال اختبارات متعددة للاختبارات السابقة واللاحقة. تحسن أداء تعلم الطلاب بشكل ملحوظ في جميع الفئات: المكفوفين (45٪) والصم (46.25٪) والصم المكفوفين (87.5٪).

– **دراسة بحر الدين (Baharuddin, 2019)**بعنوان: تحويل مساحات التعّلم لأطفال المدارس الابتدائية ذوي الاحتياجات الخاصة في اندونيسيا. تهدف الدراسة إلى تطوير نظام أولي للتعليم الإلكتروني. تم جمع ملاحظات المدرسين حول النموذج الأولي المطور لإثبات فعاليته. تستخدم الدراسة عملية تكرارية من أربع مراحل لتطوير وتحليل نظام التعلم الإلكتروني النموذجي: فهم المشكلة، وتصميم النظام ، وتطوير النظام، وجمع تعليقات المستخدمين. شارك سبعة عشر معلمًا يقوم بتدريس الأطفال المعوقين جسديًا في خمس مدارس في بانجارماسين جنوب كاليمانتان بإندونيسيا في وضع إجراءات التشغيل، والعمل على تطوير المدرسة. أظهرت النتائج أن هذا النموذج يساعد بشكل كبير معلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. من المستحسن أن تنظر الهيئة المخولة في وضع سياسة لجميع المدارس للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وخاصة المدارس التي تدعم المتعلمين المعاقين جسديًا ، لتطبيق نظام التعلم الإلكتروني.

– **دراسة باباسماريوس وآخرون (Papagerasimou& et.al, 2018)** بعنوان: التعلم الإلكتروني للصم من منظور يركز على المستخدم. تهدف هذه الدراسة إلى تحليل الخصائص المعرفية للبالغين الصم ، وكذلك الطريقة التي يتعلمون بها بشكل أفضل ، لتطوير منصة تعلم إلكترونية مبتكرة وسهلة الاستخدام، والتي سيتم تكييفها مع الاحتياجات التعليمية للمجموعة المستهدفة. شارك ثلاثة وخمسون من البالغين الصم أو ضعاف السمع في الدراسة الميداني لاحتياجات هذه الدراسة. وفقا للنتائج؛ يفضل المشاركون وحدات التعلم الإلكتروني مع الاستمرارية من حيث المحتوى، والتي تقدم أسئلة الفهم أثناء الجلسات، وكذلك تمارين الممارسة بعد الانتهاء منها. علاوة على ذلك، كان لدى المشاركين مواقف إيجابية تجاه الخاصة ومقاطع الفيديو التوضيحية.

– **دراسة كنت واليس وقالس (Kent, Ellis,Gile, 2018)** بعنوان الطلاب ذوو الإعاقة والتعلم الإلكتروني في أستراليا. تتم مقارنة النتائج مع دراسة سابقة للطلاب في Open Universities Australia (OUA) (Kent 2016). تؤكد النتائج نتائج الدراسة السابقة التي تفيد بأن هؤلاء الطلاب ينجذبون إلى التعليم الإلكتروني. تم تأكيد انتشار المرض العقلي والإعاقات الطبية باعتبارهما أكثر أنواع الإعاقة شيوعًا بين الطلاب ذوي الإعاقة في أستراليا، إلى جانب الحاجة إلى إعادة التفكير في التصميم العام للتعليم الإلكتروني من أجل استيعاب هؤلاء

الطلاب بشكل أفضل. كما وجد أن الطلاب واجهوا صعوبة في الوصول إلى المنصات عبر الإنترنت وخاصة تلك التي تقدمها الجامعة مباشرة. أكد هذا الاستطلاع أن الطلاب في جامعة كيرتن كانوا أكثر وعيا من نظرائهم من OUA من التسهيلات التي يمكن إجراؤها للمساعدة في دراستهم. كما أظهرت أن هذه التسهيلات ، عند استخدامها، كانت أكثر نجاحًا. ومع ذلك، ذكرت الدراسة أيضًا أن طلاب جامعة كيرتن كانوا أكثر عرضة لعدم الكشف عن إعاقتهم كجزء من دراستهم.

- **دراسة ناموفا وفايتورفوفا وميتكوف وزولفوقازاد (Naumova, Tatyana A.; Vytovtova,Nadezhda I.; Mitiukov, Nicholas W.; Zulfugarzade, Teymur E,2017)**بعنوان: نموذج وطرق التعلم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة. تمثل هذه الورقة نتائج الدراسات التي أجريت في جامعة ولاية أودمورت في روسيا بمساعدة الصندوق العلمي الإنساني الروسي (المشروع 14-16-18004). في سياق الدراسة تم تطوير أساليب التعليم الإلكتروني للطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة والموافقة عليها وتنفيذها في العملية التعليمية. قامت الدراسة بتطوير الأساليب التعليمية المتكاملة للتدريب المطابق لسمات الطلاب المعاقين. تتضمن التكنولوجيا أساليب التدريب التقليدية والمبتكرة. خلال التجربة التربوية، ثبت أن تطبيق الأساليب النشطة للتدريب في العملية التعليمية يزيد من التحفيز التعليمي ويحسّن العلاقات الشخصية التي تؤثر بشكل إيجابي على عملية التكيف المهني في المجتمع الحديث. النتائج التي تم استنتاجها أثناء التجربة يمكن استخدامها من قبل المعلمين الذين ينظمون التعلم الإلكتروني للطلاب المعوقين، ومديري الادارات التعليمية الذين يهتمون بالتعلم الإلكتروني للطلاب.

- **دراسة العوالمة والرقاد (2017)** كانت بهدف دراسة واقع استخدام معلمي التربية الخاصة لتقنيات التعليم الالكتروني في الاردن. كشفت النتائج أنّ واقع استخدام معلمي التربية الخاصة وسائل التعليم الالكتروني جاء بمتوسط حسابي 3.60 وبدرجة تقدير متوسطة، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة احصائية في واقع استخدام معلمي التربية الخاصة وسائل التعليم الالكتروني في الاردن تعزى لأثر متغير الجنس لصالح الاناث والمؤهل العلمي لصالح البكلاريوس وسنوات الخبرة لصال اقل من(5) ونوع الاعاقة لصالح صعوبات التعلم، وفئة الاعاقة لصالح بسيطة.

- **دراسة الصايغ (2016)** والتي هدفت الى تحديد اتجاهات اولياء الامور ومعلمي التربية الخاصة نحو دور التعليم الالكتروني ووسائل التقنيات الحديثة في تحسين المستوى التعليمي وبعض متغيرات المقاومة الايجابية للأطفال المعاقين، وتوصلت نتائج الدراسة الى وجود فروق دالة بين طالبات التربية الخاصة وطالبات التخصصات الاخرى في اتجاهاتهم نحو دور وسائل التقنيات الحديثة في تحسين المستوى التعليمي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ووجدت فروق دالة بين معلمي وأولياء أمور الطلاب وبين معلمي العوق السمعي تجاه دور وسائل التقنيات الحديثة في دعم متغيرات المقاومة الايجابية لدى الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ووجود فروق

دالة بين اتجاهات معلمي العوق السمعي ومعلمي الصعوبات حول مدى فعالية الاساليب التعليمية التقنية التكنلوجية الحديثة باختلاف التخصص.

– **دراسة الطلال (2010)** كانت بغرض الكشف عن واقع استخدام معلمي ومعلمات معاهد وبرامج التربية الفكرية للإنترنت ومدى استفادتهم منه في تطوير كفايتهم المهنية بمدينة الرياض، اوضحت نتائج الدراسة ان الغالبية العظمى من افراد عينة الدراسة يتمتعون باتجاهات ايجابية نحو استخدام الانترنت ويستخدمونه للاستفادة منه في تطوير كفاياتهم المهنية بمعدل يومي، وان من اهم دواعي استخدام افراد العينة الانترنت الحاجة الكبيرة في الدراسة عن الخبرات المهنية التي تساعدهم في تطوير الاداء المهني في مجال تنفيذ البرامج والانشطة التعليمية. كما اظهرت الدراسة وجود معوقات ابرزها معوقات ذاتية وتدريبية وعدم توفر التدريب المناسب لاستخدام الانترنت والاستفادة منه، وأشارت النتائج كذلك الى وجود فروق في مدى الاستفادة من الانترنت تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات والمؤهل لصالح البكلاريوس.

– **دراسة ديبيز (Debevc, 2007)** بعنوان: كيف يمكن لعوامل HCI تحسين إمكانية الوصول إلى التعلم الإلكتروني للأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة. الغرض من هذا الدراسة هو تطوير مواد تعليمية تعتمد على التعلم الإلكتروني ووسائط التعلم عبر الإنترنت في موضوع تدريب الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لطلاب برامج الدراسة BK، جامعة ولاية مدان بتايلاند. يقوم الخبراء بتقييم وسائل التعلم بناءً على ثلاثة جوانب وهي: 1. جودة المادة 2. جودة استراتيجية التعلم،3. جودة نظام توصيل المواد. في المجموعة التجريبية للبرنامج، واجه الطلاب الذين تم تعليمهم باستخدام منتج تم تطويره اهتمامًا بالتعلم قدره 85.15. أعلى من المجموعة الضابطة التي تم تعلمها بمواد التعلم التقليدية ووسائل الإعلام التي تساوي 76.91.

التعليق على الدراسات السابقة:

تعقيباً على الدراسات السابقة التي تم استعراضها يتضح اختلاف الأهداف التي سعت الدراسات إلى تحقيقها، واختلاف الموضوعات التي تناولتها، وتباين البيئات التي أجريت فيها، واختلاف المنهج المتبع، فمن هذه الدراسات ما وظفت المنهج شبه التجريبي من أجل التعرف على فاعلية استخدام التعليم الإلكتروني والتقنيات الحديثة وأثرها في تدريس وتعليم ذوي الإعاقة الفكرية مثل دراسة بورتون وزملائها(Burton, et al, 2013). ومنها ما استخدمت المنهج الوصفي كدراسة(المالكي وشعبان، 2020)، ودراسة(الصايغ، 2016م).

وقد أختلفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في المنهج، والأهداف، حيث هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة متطلبات تطبيق التعليم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والخبراء بالسودان، ولم تتطرق له الدراسات السابقة، بالإضافة إلى اختلاف البيئة التعليمية التي طبقت فيها الدراسة،

ويتوقع أن تقدم الدراسة معلومات إثرائية فيما يتعلق بتطبيق التعليم الإلكتروني من حيث المتطلبات والمهارات والمعيقات مقارنة مع ندرة الدراسات التي تناولت هذه الجوانب.

مشكلة الدراسة:

أصبح التعليم الإلكتروني ضرورة ملحة وأمراً لا غنى عنه في العملية التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة، وتكمن أهمية كون تعليم هؤلاء الأطفال يحتاج إلى إتاحة كافة الفرص التربوية والتعليمية وتقديم ما يناسب احتياج كل متعلم ويراعي خصائصه وإمكانياته من أجل الوصول به إلى مستوى من التمكن وهذا يصعب تحقيقه بالاعتماد على نظم التعليم التقليدية وحدها.مما سبق نشأ لدى الباحثان إحساس بالمشكلة، ومنه نرى أهمية إجراء بحث ميداني للوقوف على الواقع الفعلي، ويكون ذلك من خلال التعرف على المتطلبات اللازمة لتطبيق التعليم الإلكتروني، وتحدد المهارات التي يحتاجها المعلمين، والوقوف على أهم المعوقات التي تواجههم وتقف عائقاً أمام توظيفه، وعليه جاءت الدراسة الحالي لمعرفة متطلبات تطبيق التعليم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريسوالخبراء بالسودان؟

ومن هنا تم التعبير عن مشكلة الدراسة من خلال طرح السؤال الرئيس للبحث:

ما متطلبات تطبيق التعليم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريسوالخبراء بالسودان؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما أهمية التعليم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريسوالخبراء بالسودان؟

2. ما خصائص المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يمكن أن يحققوا أكبر استفادة ممكنة من التعليم الإلكتروني من وجهة نظرأعضاء هيئة التدريسوالخبراء بالسودان؟

3. ما المتطلبات الخاصة بالبنى التحتية والبيئة التعليمية لتطبيق التعليم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريسوالخبراء بالسودان؟

4. ما كفايات معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة لمهارات التعليم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريسوالخبراء بالسودان؟

5. ما خصائص مناهج وطرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم الإلكتروني من وجهة نظرأعضاء هيئة التدريسوالخبراء بالسودان؟

6. ما المتطلبات الخاصة بأسر وأولياء أمور ذوي الاحتياجات الخاصة لتطبيق التعليم الإلكتروني لأبنائهم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريسوالخبراء بالسودان؟

7. ما معوقات تطبيق التعليم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريسوالخبراء بالسودان؟

أهداف الدراسة:

1. معرفة أهمية التعليم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريسوالخبراء بالسودان.

2. التعرف على خصائص المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يمكن أن يحققوا أكبر استفادة ممكنة من التعليم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريسوالخبراء بالسودان.

3. معرفة المتطلبات الخاصة بالبنى التحتية والبيئة التعليمية لتطبيق التعليم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريسوالخبراء بالسودان.

4. معرفة كفايات معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة لمهارات التعليم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريسوالخبراء بالسودان.

5. التعرف خصائص مناهج وطرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم الإلكتروني من وجهة نظرأعضاء هيئة التدريسوالخبراء بالسودان.

6. معرفة المتطلبات الخاصة بأسر وأولياء أمور ذوي الاحتياجات الخاصة لتطبيق التعليم الإلكتروني لأبنائهم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريسوالخبراء بالسودان.

7. الوقوف على معوقات تطبيق التعليم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريسوالخبراء بالسودان.

أهمية الدراسة:

1. يسهم الدراسة في إضافة بحث علمي إلى المكتبة العربية في مجال تقييم التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة.

2. يتناول المتطلبات اللازمة لتطبيق التعليم الإلكتروني في البيئات التعليمية بمعاهد ومراكز التربية الخاصة في السودان.

3. يتناول الدراسة معوقات تطبيق التعليم الإلكتروني التي تواجه المعلم باعتباره العامل المباشر والمؤثر على الطلاب ولديه القدرة على تسهيل العملية التعليمية لتحقيق النتائج المرجوة.

4. يتوقع لهذا الدراسة أن توفر معلومات للمسؤولين وأصحاب القرار بالمعوقات التي تواجه المعلمين والمهارات التي يفتقدونها، وبالتالي وضع حلول للمعوقات والعمل على توفير برامج تدريبية للمعلمين لإكسابهم المهارات التي تمكنهم من تطبيق التعليم الإلكتروني.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: يسعى الدراسة الحالي إلى التعرف على متطلبات تطبيق التعليم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والخبراء بالسودان.

الحدود المكانية: اقتصر الدراسة الحالي على الخبراء بالجامعات السودانية والمعلمين والمشرفين والموجهين والمهتمين بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بالسودان.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام 2019–2020م.

مصطلحات الدراسة:

يعرف الباحثان مصطلحات الدراسة:

التعليم الإلكتروني: هو طريقة لتقديم التعليم باستخدام التقنيات الحديثة من الحاسب الآلي وشبكاته ووسائطه المتعددة من أجل اكتساب المعارف والمهارات للطلبة بأقل وقت وأكبر فائدة (اسماعيل، 2004). ويقصد بالتعليم الالكتروني في هذا الدراسة التعليم الالكتروني الذي يمكن أن يطبق عن بعد.

ذوي الاحتياجات الخاصة: هم أفراد يختلفون اختلافاً جوهرياً عن الآخرين من حيث قدراتهم، وأساليب تعليمهم، ويتمثل هذا الاختلاف الجوهري في أداء يزيد عن المتوسط أو ينخفض عنه بشكل جوهري، وهم: أفراد معوقون وأفراد موهوبون ومتفوقون، وكلاهما بحاجة الى تربية خاصة، والاعاقات فئات مختلفة وهي: الاعاقة العقلية، الاعاقة السمعية، الاعاقة البصرية، الاعاقة الجسمية، الاضطرابات السلوكية والانفعالية، صعوبات التعلم، ضعف الانتباه والنشاط الزائد، التوحد واضطرابات النمو، واضطرابات التواصل (الخطيب،2013).

الخبراء: هم أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السودانية المتخصصين في التربية الخاصة، وعلم النفس التربوي والمناهج وطرق التدريس، وتكنلوجيا التعليم؛ ومعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة والموجهون والمشرفون التربويون، والمهتمون بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.

منهج الدراسة وإجراءاته:

منهج الدراسة :

تم استخدام المنهج النوعي للتوصل إلى فهم عميق لمتطلبات التعليم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة في السودان، والذي يعرف بأنه "الدراسة التي يمكن القيام بها أو إجراءها في السياق أو الموقف الطبيعي، حيث يقوم الباحث بجمع البيانات، أو الكلمات، أو الصور، ثم يحللها بطريقة استقرائية مع التركيز على المعاني التي يذكرها المشاركون، وتصف العملية بلغة مقنعة ومعبرة". وذلك لمناسبته لموضوع وأهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة: تمثل مجتمع الدراسة في المهتمين بمجال تعليم الطلبة ذوي الإعاقة بالسودان من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، ومعلمي الطلبة ذوي الإعاقة، والإداريون والموجهون التربويون والمشرفون من المهتمين بتعليم ذوي الإعاقة بالسودان.

عينة الدراسة: وباستخدام العينة القصدية (الغرضية)، تم أجراء مجموعة المقابلات مع عدد من أعضاء هيئة التدريس من المتخصصين في التربية الخاصة، والمناهج وطرق التدريس، والإدارة التربوية، وعلم النفس التربوي وتقنيات التعليم، وكذلك عدد من معلمي ذوي الاجتياجات الخاصة وعدد من المهتمين بالمجال. بلغ حجم عينة الدراسة(30) مفحوصاً من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة بجامعات مختلفة، ومعلمي الطلبة ذوي الإعاقة والموجهين التربويين والاداريين العاملين بمدارس ذوي الإعاقة بالسودان، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. تفاصيلهم كالآتي:

جدول رقم(1) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير النوع

النوع	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	10	33,3
أنثى	20	66,7
المجموع	**30**	**%100**

جدول رقم(2) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير المستجيب

المستجيب	التكرار	النسبة المئوية
عضو هيئة تدريس	10	33,3
معلم	10	33,3
موجه أو مشرف أو مهتم	7	23,4
إداريين	3	10
المجموع	**30**	**%100**

جدول رقم(3) توزيع أفراد العينة حسب متغير سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	5	16,7
من 6–10 سنوات	10	33,3
أكثر من 10 سنوات	15	50
المجموع	**30**	**%100**

جدول رقم(4) توزيع أفراد العينة حسب متغير المستوى التعليمي

المستوى التعليمي	التكرار	النسبة المئوية
جامعي	11	36,7
فوق جامعي	19	63,3
المجموع	**30**	**%100**

أداة الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة في مقابلات مع أفراد العينة المقصودة، لمعرفة متطلبات التعليم الإلكتروني للطلبة ذوي الإعاقة حسب وجهة نظرهم والنقاش معهم حول مدى أهمية تطبيق التعليم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة، ومشكلاته ومعوقاته، وذلك وفقاً لأهداف الدراسة وتساؤلاته.

إجراءات الدراسة الميداني:

تم استخدام المنهج النوعي للتوصل إلى فهم عميق لمتطلبات تطبيق التعليم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة في السودان، وتم استخدام العينة القصدية(الغرضية)، تم إجراء مجموعة من المقابلات مع أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية ومعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، وعدد من الخبراء والموجهين والمشرفين والإداريين والمهتمين بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، وتم توجيه أسئلة المقابلة غير المهيكلة. حيث سمح للمستجيبين بالتعبير عن آرائهم باستخدام عباراتهم وكلماتهم الخاصة، وهذا من خصائص المنهج النوعي في الدراسة العلمي، وقدد تختلف الصيغ من مقابلة إلى أخرى. ومن ثم تم تفريغ وتحليل استجابات المستجيبين.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

بعد الرجوع إلى أسئلة وبنود المقابلات التي تم توجيهها إلى المستجيبين، وتحليل وتفريغ الإجابات؛ لبناء صورة شاملة لمتطلبات التعليم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة، تم جمع وتحليل ومناقشة إستجابات المفحوصين. وجاءت النتائج كالآتي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وينص على:ما أهمية التعليم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة؟

جاءت إجابات كل أفراد العينة عن أهمية التعليم الالكتروني بنسبة 100% أنه مهم، وبالذات في الظروف الحالية – جائحة كورونا – التي تحتم وجود التلميذ في منزله وتلقيه للبرامج التعليمية وهو في منزله، حيث أوضح أفراد العينة كيف أنه مهم وفعال وبالذات لبعض الفئات من ذوي الاحتياجات الخاصة مثل إعاقات الحواس(السمعية والبصرية). حيث جاءت بعض نقاط الأهمية كالآتي: هو نظام تعليمي مهم جداً يتجاوز مشكلات حضور الطالب والمعلم إلى قاعة الدرس كالظروف الحالية (جائحة كرونا إنموذجاً). فعال جداً وجاذب لهم،فيه تنشيط للعقل، ومواكبة التغير في العالم، يغنى عن الذهاب للمدرسة في الظروف الصعبة الخاصة بالطالب أو بالأمن العام للبلد،سهوله تلقي المعلومة للحاق بركب التطور التعليمي، خلق فرص المشاركة والتفاعل والابتكار، خلق توازن نفسي واجتماعي ومجتمعي، خلق ثقه عالية في النفس والاقبال على التعليم بشغف وحب ورغبة، يعمل علي خلق التفاعل والإبداع وتنمية المهارات لجميع فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، تنشيط للعقل ومواكبة التغير في العالم، وتساعدهم على عملية الاستيعاب والمواكبة للتكنولوجيا والتطور، يساعد في تطور عملية التعلم وفي توصيل المعلومة بطريقة بسيطة وشيقة، كما يعمل بريط المتعلمين وفقاً الخصائص والسمات الشخصية والنفسية والاجتماعية والثقافية.

وهذا يتوافق مع دراسة كنت واليس وقالس (Kent, Ellis,Giles, 2018) بعنوان الطلاب ذو الإعاقة والتعلم الإلكتروني في أستراليا. بينت نتائجها بأن هؤلاء الطلاب ينجذبون بصورة أفضل إلى التعليم الإلكتروني.

وبالرغم من أهمية تطبيق التعليم الإلكتروني، والتأكيد على ضرورة إمتلاك معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة للمهارات التي تمكنهم من استخدامه، إلا أن الدراسات تشير إلى وجود قصور في تطبيق تجربة التعليم الإلكتروني مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة؛ كدراسة المالكي وشعبان(2020م)، ودراسة قوراري(2020م)، ودراسة(Mehmood &Lee, 2017)، ودراسة(Nepo, 2017)، ودراسة Coleman, Cramer, Park and (Ball, 2015),، ودراسة الذروة، والعجمي، والدوخي(2015م) التي بينت نتائجها أن معلمي ذوي الاعاقة هم أقل معلمي التربية الخاصة استخداماً لتطبيقات التعلم الإلكتروني، ودراسة(Marilyn, Balmeo, Ericka, 2014) التي أشارت نتائجها إلى استخدام التقنيات التعليمية في البيئة الصفية كان بمستوى محدود.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وينص على:ماخصائص المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يمكن أن يحققوا أكبر استفادة ممكنة من التعليم الإلكتروني؟

ذكر المفحوصون عدة خصائص لذوي الاحتياجات الخاصة، وركزوا على بعض النقاط مثل: أن تكون الإعاقة بسيطة أو متوسطة بحيث لا تعيق مشكلات الإعاقة مهمة التعليم، وأن يكون ذو الإعاقة، مدرك وذو فهم وانتباه وتركيز جيد، ويستطيعون بالتدريب استخدام الأجهزة الإلكترونية بمفردهم، وتكون لديه قدرة على التعلم ويمتلك مهارات التواصل والتفاعل ولو بطريقة بسيطة. ويتسم بدافعية وقدرة على الإنجاز، والقابلية والاستعداد للتعلم والرغبة الأكيدة في التعامل مع الأجهزة الإلكترونية، وبعضهم ركز على الفئات الآتية، باعتبار أنهم أكثر الفئات استفادة من تجربة التعليم الإلكتروني: ضعاف السمع – والصم– ذوي صعوبات تعلم، اصحاب ضعف الانتباه وفرط النشاط، ذوي صعوبات القراءة و الكتابة، ضعف التأزر الحركي البصري، ضعف عضلات اليدين في مساك القلم و الكتابة، مشكلات التواصل، ضعف البصر، ضعف السمع، اضطرابات النطق و الكلام، وبالطبع فئة الموهوبين والمتفوقين عقلياً.

في هذا المقام جاءت دراسة بابرقراسوم وآخرون (Papagerasimou& et.al, 2018) بعنوان: التعلم الإلكتروني للصم من منظور يركز على المستخدم. تهدف هذه الدراسة إلى تحليل الخصائص المعرفية للبالغين الصم.وفقا للنتائج؛ يفضل المشاركون وحدات التعلم الإلكتروني مع الاستمرارية من حيث المحتوى، والتي تقدم أسئلة الفهم أثناء الجلسات. كذلك في هذا المعنى جاءت دراسة كنت واليس وقالس (Kent, Ellis,Giles, 2018) بعنوان الطلاب ذوو الإعاقة والتعلم الإلكتروني في أستراليا. تمت مقارنة النتائج مع دراسة سابقة للطلاب في Kent2016) (Open Universities Australia (OUA). تؤكد النتائج نتائج الدراسة أن هؤلاء الطلاب

ينجذبون إلى التعليم الإلكتروني. تم تأكيد انتشار المرض العقلي والإعاقات الطبية باعتبارهما أكثر أنواع الإعاقة شيوعًا بين الطلاب ذوي الإعاقة في أستراليا، إلى جانب الحاجة إلى إعادة التفكير في التصميم العام للتعليم الإلكتروني من أجل استيعاب هؤلاء الطلاب بشكل أفضل. كما وجد أن الطلاب واجهوا صعوبة في الوصول إلى المنصات عبر الإنترنت وخاصة تلك التي تقدمها الجامعة مباشرة.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وينص على:ما المتطلبات الخاصة بالبنى التحتية والبيئة التعليمية لتطبيق التعليم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة؟

من متطلبات البيئة والبنى التحتية للتعليم الإلكتروني، حسب استجابات أفراد العينة: بيئة ثرية،إمكانية الوصول واستخدام التقنيات الحديثة الملائمة لكل إعاقة، فصول واسعة، حواسيب، شاشات، وسائل تدريب المعلمين،سهولة الحصول على المعدات الذكية للطرفين من حيث السعر، توفير اجهزة ذات كفاءة توفير نت توفير برامج معدة خصيصا لكل إعاقة على حدى بما يتلاءم مع متطلبات الإعاقة، توفير وسيلة تقنية كمبيوتر، موبايل، سبورة ذكية، كمبيوتر لوحي، والتدريب على استخدامه، والبرامج التعليمية التي تم تزويد الجهاز بها تهيئة البيئة المناسبة حجرة دراسية مزودة بالأجهزة الإلكترونية مع توفير الكهرباء و تدريب المعلم والمتعلم حسب الإمكانيات المتاحة. توفير مكتبات خاصه ومجهزة بالوسائل المتاحة. تهيئة المبني من العقبات لم مساعده علي التنقل أزالت الحواجز. وجود برامج تعليمة مقننة خاصة بكل فئة باللغة العربية، توفير أجهزة ذات كفاءة توفير نت توفير برامج معدة خصيصا لكل إعاقة على حدى بما يتلاءم مع متطلبات الإعاقة، توفر انظمة تعليمية إلكترونية بالبلد وشبكات اتصال قوية. مهندسو اتصالات وبرمجيات للصيانة والتعديل، البنى التحتية: مطابقة المبنى لكود البناء. البيئة التعليمية: بيئة آمنة صحية؛ ومعلم لديه كامل الرغبة للعمل بحب وتفاني وصبر؛ توفر الوسائل التعليمية المساعدة كل حسب اعاقته وامكانياته.

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة رودريغو وتابونكا (Rodrigo&Tabuenca, 2020) والتي بعنوان: بيئات التعلم عبر الانترنت للطلاب ذوي الإعاقة. حيث بينت أن جودة الموارد المتوفرة هي التي تعزز من وظائف التعليم الالكتروني وبالتالي تبسيط إنشاء بيئات التعلم ملائمة للطلبة ذوي الإعاقات.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع وينص على: كفايات معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة لمهارات التعليم الإلكتروني؟

ركزت معظم إستجابات أفراد العينة على: أن يكونوا على مستوى عالي من الكفاءة، الإلمام بالطرق والوسائل الحديثة في التعليم، والتعرف على خصائص الفئات التي يتعامل معها، معرفة البرامج المستخدم في التعليم الإلكتروني وإجادتها، وأن يكونلديه قدرة على التعامل مع ذوى الإعاقة بصبر، خضع لدرجة عالية من التدريب،

التدريب المستمر والمكثف لهذه المهارات، المرونة، الاطلاع والتجديد والإبداع والابتكار، التطوير وتنمية الذات، كيفية التعامل واستخدام الأجهزة الإلكترونية، تصميم البرامج و الوسائل المعينة، الصبر، الثقافة، التعاون، معرفة البرامج المستخدم في التعليم الإلكترونية.

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس وينص على:ما خصائص مناهج وطرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم الإلكتروني؟

من خصائص مناهج وطرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم الإلكتروني – كما ذكرها أفراد العينة– مناهج تتناسب مع نوع الإعاقة، ويطور المنهج حسب فئة الإعاقة وإعداد الوسيلة التعليمية لتطبيق المنهج الإلكتروني، واختيار طرق تدريس متنوعة لإيصال المعلومة. أن تكون مبسطة هادفة إلى غايات تعليمية محددة دون حشو، تلائم الواقع وتتماشى معه، ويستطيع الطالب من ذوى الإعاقة الاستفادة منها، لابد أن تكون مزودة بطريقة تتماشى مع التعليم الإلكتروني، مثل الرسومات التوضيحية، وخرائط المفاهيم، ويكون الدرس في شكل نقاط وجمل قصيرة. وأن تكون طرق التدريس سلسة وممتعة ومشوقة وجذابة؛ ويلبي احتياجاتهم التعليمية؛ قابليتها للتعديل ومراعاة الفروق الفردية؛ تجمع بين النظري والعملي؛ مناهج متخصصة على يد خبراء كل حسب نوع الإعاقة؛ أي تحديد النواحي والإمكانات الفسيولوجية والنفسية كل نوع إعاقة؛ وكيفية تعويضها ببقية الحواس في وضع المناهج للوصول للحد الأقصى من الفائدة.

سادساً: النتائج المتعلقة بالسؤال السادس وينص على:ما المتطلبات الخاصة بأسر وأولياء أمور ذوي الاحتياجات الخاصة لتطبيق التعليم الإلكتروني لأبنائهم؟

ركزت إجابات أفراد العينة على أن أهم المتطلبات الخاصة بأسر وأولياء أمور ذوي الاحتياجات الخاصة تتمثل في النقاط الآتية: اتجاه إيجابي نحو التعليم الإلكتروني؛ حماسهم وتشجيعهم للطفل للجلوس والتعليم بالمنزل أطول فترة زمنية ممكنة؛ يديهم فكرة معقولة عن التعامل مع الأجهزة الإلكترونية التفهم والتعاون، الوعي باحتياجات الأبناء والتعرف على كيفية مساعد أبنهم والتعاون مع المدرسة في تطبيق المقرر؛ الدافعية لتعليم أبناءهم ذوي الاحتياجات الخاصة، المتابعة اليومية لأبنائهم في دروسهم. فهم البرامج الالكترونية المستخدمة حتى يستطيعوا تدريب ابنهم عليها. توفير الاجهزة والحواسيب وتوفير بيئة تعليمية مناسبة في المنزل، فهم حالة أبنهم وتوفير الوسيلة الخاصة به؛ وتفهم الحالة والصبر في المتابع؛المستوي التعليمي والاقتصادي المناسبين؛ تقبل الأسرة للأبن والاهتمام المنزلي والتحفيز من الأسرة مع إعطاء دورات لأولياء الأمور لكيفية المعاملة مع الأبن في المنزل وخارج المنزل.

سابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال السابع وينص على:ما معوقات تطبيق التعليم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة؟

ذكر أفراد العينة أنّ من أهم معوقات تطبيق التعليم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة في السودان تتمثل في الآتي: عدم توفر الشبكات القوية والفعالة والواسعة المنتشرة في كل أنحاء البلاد، الظروف الاقتصادية الصعبة، عدم تمكن أولياء الامور من إمتلاك المهارة، بعض المسؤولون ليست لديهم قناعة بجودة تطبيق التعليم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة، وبالتالي يرى توفير هذه المعدات لا جدوى منها، الميزانية الخاصة بوزارة التربية والتعليم لا تمكن من توفير مثل هذه المعدات، غلاء المعدات والأجهزة الخاصة بالتعليم الإلكتروني، عدم تقبل وقناعة الاسر واولياء الأمور بجدوى التعليم الالكتروني، قلة الصبر وعدم التحمل واللامبالاة في التعامل مع البرامج التربوية لأبنائهم من ذوي الاحتياجات الخاصة، هناك الكثير من العوائق قد تواجهنا في السودان باعتبارنا لا زلنا ضمن العالم الثالث؛ ومن أخطر العوائق التي ركز عليها افراد العينة: 1.بيئة الوصول الشامل؛ وتشمل المباني الغير مطابقة لكود البناء؛ صعوبة توفير سبل الوصول من اجهزة ومعدات 2. قلة الكادر المؤهل لتبني فكرة التعليم الالكتروني. 3. شح الموارد المادية لتوفير الأجهزة والمعدات اللازمة لنجاح البرنامج؛ على مستوى الدولة وعلى مستوى أسر ذوي الاحتياجات الخاصة.

تتفق مع دراسة الطلال(2010)التي أظهرت نتائجها وجود معوقات إبرزها معوقات ذاتية وتدريبية وعدم توفر التدريب المناسب لاستخدام الانترنت والاستفادة منه.

ثامناً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن وينص على: ماالتطبيقات أو البرمجيات التي يمكن أن يستفاد منها في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة؟

ذكر أفراد العينة أن التطبيقات والبرامج المتوفرة حسب علمهم تتمثل في؛ تطبيقات تعليمية موجودة على منصات تعليمية يمكن استغلالها مثل نظام مودل والزووم واريد وغيرها الكثير وتوجد تطبيقات عديدة خاصة ببعض الإعاقات مثل نظام أبصار للمكفوفين ومترجم للغة الإشارة للصم وبرنامج طفلي توحدي للتوحديين. في دراسة باتانيرو و دي ماركوس وجانا و أوتون (Batanero, Jaana, Oton, 2019) تم إعادة تصميم نظام Moodle الأساسي لتكييف المحتوى التعليمي الرقمي مع الاحتياجات الخاصة للطلاب ذوي الإعاقة. تم تطبيق المحتوى الرقمي المتصل بالهندسة والذي تم تكييفه باستخدام التقنيات، وهذا النموذج قابل للتمديد لأنواع أخرى من الإعاقات، أشارت النتائج الي تحسن أداء تعلم الطلاب بشكل ملحوظ في جميع الفئات: المكفوفين (45٪) والصم (46.25٪) والصم المكفوفين (87.5٪).

في نهاية المقابلة ذكر المفحوصين بعض المقترحات لدعم تطبيق التعليم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة في السودان، مثل:

1. توفير أجهزة ووسائل للفئات التي تتمكن من توفيرها بعد إجراء مسح للتعرف على الاحتياجات.

2. أدخال المنهج نفسه والتعليم بالحاسوب بدل الكتاب الورقي.

3. توفير قاعدة بيانات لعدد ذوي الاحتياجات الخاصة وحصرهم وأماكن تواجدهم.

4.نشر ثقافة التعليم الإلكتروني، ويجب العمل علي توفير كل المعدات التي تساعد على التعليم الالكتروني وعلي ان تناسب كل إعاقة على حدا.

5. عمل نموذج تجريبي بالتنسيق والتعاون مع وزارة التربية و التعليم ، تشجيع طالب الدراسات العليا في تطبيق التعليم الالكتروني.

6.إنشاء مركز متخصصة مزودة بالأجهزة الالكترونية المناسبة لكل فئة من فئات الإعاقة،

7. تدريب المختصين والمعلمين في البدء على استخدام وتطبيق التعليم الالكتروني.

8. لكي يكون التعليم حقيقه لهؤلاء؛ لابد من وضع خطط واضحة المعالم من منهج وتقنيات ومكان وأستاذ مؤهل، مع الكشف لكل حالة من الحالات وذلك لمعرفة الميول المناسبة عقليا وجسديا ونفسيا لكل الاشخاص ذوي الإعاقة. فهم ليسو مثل الطلاب العاديين.

الخاتمة:

أهم الإستنتاجات:

بعد تحليل المقابلات الخاصة بأعضاء هيئة التدريس والخبراء عن متطلبات التعليم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة جاءت أهم النقاط التي ركز عليها المفحوصون:

1- أهمية التعليم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة.
2- خصائص المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يمكن أن يحققوا أكبر استفادة ممكنة من التعليم الإلكتروني.
3- هنالك متطلبات خاصة بالبنى التحتية والبيئة التعليمية لتطبيق التعليم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة

4- هنالك عدة خصائص لمناهج وطرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم الإلكتروني.
5- متطلبات الخاصة بأسر وأولياء أمور ذوي الاحتياجات الخاصة لتطبيق التعليم الإلكتروني لأبنائهم.
6- هنالك معوقات تطبيق التعليم الإلكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة .
7- هنالك عدة التطبيقات وبرمجيات يمكن أن يستفاد منها في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة
8- مقترحات مناسبة تدعم تطبيق التعليم الالكتروني لذوي الاحتياجات الخاصة.

التوصيات: بناءً على النتائج التي تم التوصل إليها يوصي الباحثان بما يلي:

1- على الدولة العمل على إنفاذ مشروع تطبيق التعليم الالكتروني مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.
2- إنشاء بنى تحتية قوية داعمة للتعليم الالكتروني.
3- توفير اجهزة الحاسوب والاجهزة المحمولة لدعم الاسر التي لا تستطيع توفيرها لأبنائها من ذوي الاحتياجات الخاصة.
4- الاهتمام بتدريب المعلمين قبل واثناء الخدمة على تقنيات التعليم الالكتروني.
5- تدريب أسر ذوي الاحتياجات الخاصة على استخدام التقنية لتعليم ابنائهم من ذوي الاحتياجات الخاصة في المنزل.

قائمة المراجع

1. الأتربي، شريف(2019م). التعليم بالتخيل: استراتيجية التعلم الإلكتروني وأدوات التعلم، العربي للنشر والتوزيع.
2. إسماعيل، محمد (2004). فاعلية التعلم التعاوني المصحوب وغير المصحوب بالتعلم الالكتروني في تنمية التحصيل ومهارات العمل مع مجموعة في مجال تكنلوجيا التعليم لدى طالبات كلية التربية جامعة قطر، مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، كلية التربية، جامعة الازهر، العدد 125، الجزء الاول، ص 359-394.
3. الحمادي،فايزةصالحوالجندي،جمالعبدالناصر (2011). التعليمالالكترونيفيعصرمابعدالعولمة : المتطلبات،المهارات،والمعوقات لذوى الاحتياجات الخاصة. مركز النور للدراسات. (http://webcache.googleusercontent.com).
4. الخطيب، جمال (2013). أسس التربية الخاصة، الطبعة الاولى، الدمام: مكتبة المتنبي.
5. الصايغ، امال مصطفى (2016). اتجاهات أولياء الامور ومعلمي التربية الخاصة نحو دور التعليم الالكتروني ووسائل التقنيات الحديثة في تحسين المستوى التعليمي وبعض متغيرات المقاومة الايجابية للأطفال المعاقين، المجلة التربوية الدولية المتخصصة مج. 5، ع. 12، ج. 2، ص 229- 446.
6. الطلال،نجوىمسعود (2010). واقعاستخداممعلميومعلماتمعاهدوبرامجالتربيةالفكريةللإنترنتومدىاستفادتهممنهفيتطويركفايتهمالمهنيةبمدينةالريا ض،بحثلاستكمالالدرجةالماجستيرفيالآدابقسمالتربيةالخاصة،كليةالتربية جامعة الملك سعود.
7. عبدالعاطي، حسن(2016). التكنولوجيا التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة، مقال منشور في موقع الجمعية الخليجية للإعاقة (https://gulfdisability.org/).
8. عبدالعاطي،حسنالباتع(2014). تكنلوجياتعليمذويالاحتياجاتالخاصةوالوسائللمساعدة،الاسكندرية: دارالجامعةالجديدة.
9. عبدالغني، البكاتوشي جنات(2013). التعليم الالكتروني المدمج والاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، المؤتمر الدولي الرابع بعنوان طفل اليوم امل الغد- كلية رياض الاطفال جامعة الاسكندرية، عدد4، ص: 2-19.
10. عدس،عبدالرحمنوآخرون(1416). الدراسةالعلميمفهومه، ادواته، أساليبه، الرياض، دار اسامة للنشر والتوزيع.

11. العوالمة،ورودعوادوالرقاد،ميمحمد(2017).
واقعاستخداممعلميالتربيةالخاصةلتقنياتالتعليمالالكترونيفيالاردن،مجلةكليةالتربيةجامعةالاسكندرية،المجلدالسابع والعشرون ، العدد الثالث، ص 107 – 159.

12. قوراري، صونية(2020م). فعالية التعليم الإلكتروني عند الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، المجلد الرابع – العدد(11).

13. المالكيوشعبان(2020م). واقع توظيف التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين، المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، المجلد الرابع – العدد(11).

14. محمد، ايهاب ابراهيم(2019). تكنولوجيا التعليم وتطوير أداء ذوي الاحتياجات الخاصة، مقال منشور في موقع (https://www.new-educ.com/)في يوم 2019/7/3.

15. Debevc, Matjaž (2007).How Can HCI Factors Improve Accessibility of m-Learning for Persons with Special Needs, Universal Access in Human-Computer Interaction. Applications and Services pp 539-548.

16. Maboe, Motlhabane Jacobus. (2020). Comparison of Students Using Electronic Learning Website of the University of South AfricaInternational. ***Journal of Virtual and Personal Learning Environments***, v10 n1 Article 2 p24-35 2020.

17. Baharuddin; Dalle, Juhriyansyah (2019).Transforming Learning Spaces for Elementary School Children with Special Needs. ***Journal of Social Studies Education Research***, v10 n2 p344-365.

18. Pappas, Marios A.; Demertzi, Eleftheria; Papagerasimou, Yannis; Koukianakis, Lefteris; Kouremenos, Dimitris; Loukidis, Ioannis; Drigas, Athanasios S.(2018). E-Learning for Deaf Adults from a User-Centered Perspective. ***Education Sciences***, v8 Article 206.

19. Kent, Mike; Ellis, Katie; Giles, Matt (2018).Students with Disabilities and eLearning in Australia: Experiences of Accessibility and Disclosure at Curtin University,***TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning***, v62 n6 p654-663 .

20. Naumova, Tatyana A.; Vytovtova, Nadezhda I.; Mitiukov, Nicholas W.; Zulfugarzade, Teymur E (2017). Model of Distant Learning Educational Methods for the Students with Disabilities, ***European Journal of Contemporary Education***, v6 n3 p565-573 .

21. Rodrigo, Covadonga; Tabuenca, Bernardo,(2020). Learning Ecologies in Online Students with Disabilities, ***Comunicar: Media Education Research Journal***, v28 n62 p53-64 .

22. Batanero, Concha; de-Marcos, Luis; Holvikivi, Jaana; Hilera, Jose Ramon; Oton, Salvador (2019). Effects of New Supportive Technologies for Blind and Deaf Engineering Students in Online Learning, ***IEEE Transactions on Education***, v62 n4 p270-277 Nov.

(3)

مُستقبل الخَطّ العربيّ في ظل تمدُّد الكتابة الإلكترونية

The future of Arabic calligraphy
in light of the expansion of electronic writing

د. الصّدّيق عبد الصّادق البدويّ بلّه

أستاذ تكنولوجيا التعليم المشارك
كلية التربية، جامعة البُطانة، السّودان

مجلة العلوم التّربوية – العدد الثالث يونيو 2020م رقم الإيداع ISSN: 1858-9499

المستخلص

تهدف الدّراسةُ التعرّف على أثر تمددّ الكتابة الإلكترونية على المستقبل العلميّ والفنيّ للخطّ العربيّ، تم استخدام المنهج الوصفيّ من خلال أداة المقابلة، تكوّن مجتمع الدراسة من الخبراء في مجالي الخطّ العربيّ والحاسوب، وتم إجراء الدراسة في العام الجامعي 2020/2019م، وتم اختيار عينة عشوائية تكونت (20) منهم، ولمعالجة البيانات إحصائياً تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، ومن أهمّ النتائج التي توصلت إليه الدراسة: أنّ للحرف العربي خصائص تجعله مواكباً للتطور الإلكتروني في الكتابة، الحرف العربي التقليدي أفضل فنياً من الحرف العربي الإلكتروني، واقع الخط العربي غير متدهور في ظل تمدد الكتابة الإلكترونية، لا يؤثر تمددّ الكتابة الإلكترونية على المستقبل العلميّ والفنيّ للخطّ العربيّ تأثيراً سالباً، يمكن للخطّ العربيّ أن يزدهر مستقبلاً من خلال الاستفادة من مستحدثات العصر، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استشراف مستقبل الخط العربي في ظل تمدد الكتابة الإلكترونية تعزى للتخصص: (الخط العربي، الحاسوب). وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات منها: الاستفادة من الخصائص الفنية للخط العربي التي تجعله مواكباً للتطور الإلكتروني في الكتابة؛ والاهتمام بالخط العربي من خلال تطبيق قواعده في التعليم بالكتابة اليدوية وفي الكتابة الرقمية.

الكلمات المفتاحيّة: الكتابة الرقمية، الفنون. حوسبة الكتابة، التصميم.

Abstract

The study aims to identify the impact of the expansion in electronic writing on the scientific and artistic future of Arabic calligraphy. In this study the descriptive method was adopted through the use of interview as a tool. The study was conducted through the academic year 2017/2018The study population consisted randomly of a sample of (20) experts in the fields of Arabic calligraphy and computer. the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) program was used. Among the most important results revealed by the study: The Arabic letter has characteristics that keeps it in line with the electronic development in writing, the traditional Arabic letter is technically better than the electronic Arabic letter, the current status of Arabic calligraphy is not deteriorating in light of the expansion of electronic writing furthermore, the expansion of electronic writing does not negatively affect the scientific and artistic future of Arabic calligraphy. Arabic calligraphy can flourish in the future by taking advantage of the contemporary developments. Additionally, there are no statistically significant differences in exploring the future of Arabic calligraphy in light of the expansion of electronic writing due to specialization: (Arabic calligraphy, computer).The study suggested a number of recommendations, including:Benefiting from the technical characteristics of Arabic calligraphy that makes it up to date with electronic development in writing; and paying attention to Arabic calligraphy through the application of its rules in teaching handwriting and digital writing.

Key words: Digital Writing, Arts. Writing computing, Design

أولاً: الإطار العام للدراسة

1-المقدمة:

قال تعالى في محكم تنزيله: (نوَالْقَلَمِوَمَا يَسْطُرُونَ(1)سورة القلم، أقسم الله به فكان له ما لم يكن لغيره من حظوة وقدسية، وكان له ما لم يكن لغيره من فنون العرب والمسلمين من أهمية؛ وبذلك كانت ولادته الكبرى؛ إنه الحرف العربي (حمد السيد، 2013م:1).

مر الخط العربي عبر حقب التاريخ وعصوره بالعديد من مراحل التطور التي أكدت على مر التاريخ أن الخط العربي وبما لديه من أسس وخصائص استطاع أن يواكب التطور. ولكن في هذا العصر الذي سادت فيه الكتابة الرقمية وكادت أن تتلاشى فيه الخطوط اليدوية، يظهر في الأفق تحدّ كبير يواجه الخطّ العربي، ويستشعر المهتمون باللغة العربية والمختصون في مجال الخط العربي خطورة الموقف؛ ولا يألون جهداً في الخروج بما يجعل الخط العربي مواكباً للتطور بل مستفيداً من التطور الرقمي في خدمة الخط العربي؛ وعلى الرغم من قلة الدراسات التي تتعلق بالخط العربي عموماً وبمستقبله خصوصاً؛ إلا أنّ المؤسسات والمجمعات المختصة باللغة العربية، وبما تملك من قدرات وامكانات تستطيع أن تضع تطبيقات وحلول قادرة على تطور الخط العربي ومواكبته للتطور في المجال الرقمي؛ بل ورفد العلم بما يملك الخط العربي من خصائص ومقومات لا تأتى في الخطوط العالمية الأُخرى.

2-مشكلة الدراسة:

تتمثّل مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما مستقبل الخط العربي في ظل تمدد الكتابة الإلكترونية؟ وتتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة التالي:

أ. هل للحرف العربي خصائص تجعله مواكباً للتطور الإلكتروني في الكتابة؟

ب. هل الحرف العربي التقليدي أفضل فنياً من الحرف العربي الإلكتروني؟

ج. ما واقع الخط العربي في ظل تمدد الكتابة الإلكترونية؟

د. ما تأثير تمددّ الكتابة الإلكترونية على المستقبل العلميّ والفنيّ للخطّ العربيّ؟

هـ. هل يمكن للخطّ العربيّ أن يزدهر مستقبلاً من خلال الاستفادة من مستحدثات العصر؟

و. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استشراف مستقبل الخط العربي في ظل تمدد الكتابة الإلكترونية تعزى للتخصص (الخط العربي، الحاسوب)؟

3-أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في:

أ. أهمية الكتابة العربية نفسها التي يمثل الخط العربي القالب التي تقدّم من خلاله.

ب. تمثل الدراسة محاولة لخدمة التراث العربي الإسلامي من خلال العناية بالخط العربي.

4-أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف هذه الدراسة في:

أ. التّعرّف على طبيعة الخطّ العربيّ وخصائصه.

ب. واستقصاء الواقع الآني للخطّ العربيّ.

ج. استطلاع أثر تمددّ الكتابة الإلكترونية على المستقبل العلميّ والفنيّ للخطّ العربيّ.

د. كما تهدف الدّراسة إلى تقديم توصيات ومقترحات وتطبيقات قد تُسهم في إيلاء مزيد من الاهتمام بالخط العربي.

5- فروض الدراسة:

تفترض الدراسة الفروض التالية:

أ. للحرف العربي خصائص تجعله مواكباً للتطور الإلكتروني في الكتابة.

ب. الحرف العربي التقليدي أفضل فنياً من الحرف العربي الإلكتروني.

ج. واقع الخط العربي متدهور في ظل تمدد الكتابة الإلكترونية.

د. يؤثر تمددّ الكتابة الإلكترونية على المستقبل العلميّ والفنيّ للخطّ العربيّ تأثيراً سالباً.

هـ. يمكن للخطّ العربيّ أن يزدهر مستقبلاً من خلال الاستفادة من مستحدثات العصر.

و. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استشراف مستقبل الخط العربي في ظل تمدد الكتابة الإلكترونية تعزى للتخصص (الخط العربي، الحاسوب) لصالح تخصص الحاسوب.

6- حدود الدراسة:

أ. **الحدّ الموضوعي للدراسة:** مستقبل الخطّ العربي في ظل تمدّد الكتابة الإلكترونية.

ب. **الحدّ المكاني للدراسة:** تم إجراء الدراسةببعض الجامعات السودانية في ولاية الخرطوم والجزيرة.

ج. **الحدّ الزماني للدراسة:** العام الجامعي 2017- 2018م/1438- 1439هـ

7-مصطلحات الدراسة:

أ. **الخط العربي:**

الخط "هو رسوم وأشكال حرفية تدل على الكلمات المسموعة الدالة على ما في النفس(ابن خلدون، 1978م: 417). ويعرفه القلقشندي (1919 : 19): "هو عِلم تعرف منه صور الحروف المفردة وأوضاعها، وكيفية تركيبها خطاً، أو ما يكتب منها في السطور.

والخط العربي: هو الخط الذي يكتب بالحروف العربية المعروفة، والذي نزل بها القرآن. قال تعالى: (إِنَّا أَنزَلْنَاهُ قُرْآناً عَرَبِيّاً لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ (2) ً(سورة يوسف، الآية: 2).

واصطلاحاً: الخط العربي في هذه الدراسة مقصود به الكتابة العربية بالحروف العربية ذات القواعد الخطية المعروفة.

ب. الكتابة الإلكترونية:

"تعريف الكتابة الإلكترونية: هيكتابة كل مجموعة من أحرف أو أرقام أو أية إشارة أخرى أو رموز تكون ذات دلالة يمكن حفظها وقراءتها عند طلبها، مهما كانت الدعامة أو وسيلة الاتصال المتبادلة؛ مع عدم التقيد بدعامة أو حامل معين ويمكن أن تختلف تبعاً لذلك حوامل الكتابة بين السند الورقي والإلكتروني كالأقراص اللينة والمضغوطة أو أية وسائط الكترونية أخرى، فلا ينظر عندئذ وسيلة الاتصال أو تبادل تلك الكتابات والبيانات بقدر ما ينظر إلى مفهومية الكتابة وقابليتها للقراءة التي تحفظ بشكل آمن ودائم معإمكانية التصرف فيها بطلبها والاستدلال بها".(تاريخ الدخول 6 يناير 2018م .https: //web (Facebook

ثانياً: الإطار النظري والدراسات السابقة

أ/الإطار النظري:

أولاً: خصائص الخط العربي:

يعتبر الخط العربي من الفنون الجامعة لكثير من الخصائص، والمميزات الفنية والجمالية، التي يصعُب أن تجتمع في فنٍ واحدٍ.

"والخط من الفنون الراقية التي تربي الذوق، وترهف الحس، وتغرِي بالجمال والتنسيق. . . وليست ثَمَّة شك في أنّ جودة الخط العربي وجماله، لها تأثير كبير على المكتوب أياً كان نوعه ومجاله؛ فهي توضحه، وتبين معالمه وقسماته للقارئ؛ حتى لا يخطئ قراءته، وقد تولِّد في نفسه الميل إلى قراءته والرغبة في معانيه؛ ولهذا كان الكتاب ذو الخط الجيِّد مُغرياً للقراءة معِيناً عليها. فبالمقابل فإنّ الخط الرديء غير الواضح يصعب معه فهم المكتوب، ويتعذر الوصول إلى ما يهدف إليه من أفكار ومعانٍ، ومن ثمّ فقد يهمل القارئ المادة المكتوبة بخط رديء رغم إحساسه بأهميتها له، وفي هذا دلالة على أنّ الخط أساسي في تيسير عملية القراءة والإسراع فيها، وتحبيبها إلى القارئ (قورة،1977م: 177).

1 – من أهم مميزات وخصائص الخط العربي:

لا مثيل للخط العربي في جمال حروفه، ولا نظير لهذه الحروف في المرونة والمقدرة على التشكل؛ لذا نجد أن الجمالية التي تتمتع بها لوحات الخط العربي، التي أبدع فيها كبار الخطاطين نجدها غاية في الجمال والإبداع.

".. كما أنّ الخاصيِّة الزخرفية في الكتابة العربية من أبرز خصائصها، وقلَّما تتوفر في كتابة أُخرى؛ ذلك أنّ طبيعة الكتابة العربية تساعد على إمكان زخرفتها على وجوه لا تعد ولا تحصى، وقد ساعد ما في طبيعة الحروف العربية من انتصابات وانبساطات، على إمكان التباين في الأوضاع، كما ساعد ما فيها من قابلية على المد والانتشار، على إمكان شغل الفراغ المتخلف بين الأحرف المنتصبة، التي تُكوِّن في حد ذاتها نوعاً من التناظر الزخرفي.

ومن محاسن الحروف العربية شدة حيويتها الناشئة من مرونتها واستدارتها، وأنّ بناءها جميعاً على أصل هندسي ثابت، وقاعدة رياضية معروفة، ولكل حرف هندسته الخاصة به، والحروف كلها مردودة إلى نسبة ثابتة، عرفت بالنسبة الفاضلة، وهي نسبة (1: 8) طول الألف إلى عرضها، وتمتاز الحروف العربية ببساطة صورها؛ ولا غرو في ذلك ففي أصلها خطوط مستقيمة، وأجزاء من الدائرة. كذلك تمتاز الحروف العربية بقلّة عدد صورها، الناشئ من تشابه الحروف فالباء والتاء بصورةٍ واحدةٍ، وكذلك الجيم والحاء والخاء، وهكذا البقية، وينطوي في الكتابة العربية الحركات القصيرة، ذلك أنّ الحرف يحوي في رسمه حركة نقطة القصير، وهذه من أهم مميزات الكتابة العربية، ولا مثيل لها في الكتابات الأخرى (حمادة، 1984م : 135–136).

فالخط العربي بجميع أنواعه يُعَدُّ أجمل وأرقى الخطوط، بما يمتاز به من جمال هندسته، وشكله البديع، وجاذبيته الساحرة؛ هذا مما جعله محبوباً حتى عند غير العرب والمسلمين، بالإضافة إلى مكانته السابقة بين العرب الذين يتقنون ويبدعون ويبتكرون في صوره وأشكاله؛ ولذلك يمتاز بمميزات وخصائص ينفرد بها عن سائر الخطوط، فتعلمه والنبوغ فيه هواية جميلة، وبهذا صار الخط العربي مَدِيْناً في تطوره التاريخي لذكاء الفنان العربي المسلم، ولقدرته على الإبداع الإنساني.

ولا زال للوحات الخط العربي سحرها وجمالها، بل واستطاع الحرف العربي، وبما يملك من طواعية ومقومات الفن المتجدد، أن يكون له الحضور الواسع والمكانة المتميزة في تكنولوجيا اليوم.

الخط من الفنون والعلوم المهمة التي توارثتها أجيالنا المسلمة والعربية؛ لذا نجد الخط العربي حاضراً في الأحاديث النبوية الشريفة، وفي أقوال الصحابة رضوان الله عليهم، وفي فرائد الأدب العربي، وفي أشعارنا وفي أمثالنا ومن ذلك:

– قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: " عليكم بحسن الخط فإنه من مفاتيح الرزق".

– وقال الإمام علي كرم الله وجهه: " أكرموا أولادكم بالكتابة، فإن الكتابة من أهم الأمور وأعظم السرور (الدالي،1980م: 79).

– ومما قاله الشعراء في الخط:

الخَطُّ يبقىَ زَماناً بعدَ كاتِبِه * وكِاتِبُ الخَطِّ تحتَ الأَرْضِ مَدْفُونُ

والذِّكْرُ يبقىَ زَماناً بعدَ صَانِعِه * وخالِدُ الذِّكْرِ بِالإِحْسَـــانِ مَقْرُونُ

يلوحُ الخطُّ في القِرطاسِ دَهراً * وكَاتِبهُ رمـِيمٌ في التـــــــرَابِ

وما من كاتبٍ إلا سيفـنىَ * ويبقِي الدهـــــرُ مَا كتبت يداهُ

فَلا تكتبْ بِخطِكَ غيرَ شيءٍ * يسرُكَ في القيامـــــــةِ أنْ تراهُ

– ومما قاله الأدباء والكتاب في الخط:

– الخط يزيد الحق وضوحاً.

– الخط لسان اليد، وبهجة الضمير، وسفير العقول، ووحي الفكرة، وسلاح المعرفة، وناقل الخبر، وحافظ الأثر.

– الخط هندسة روحية وإنْ ظهرت بآلة جسمية.

– الخط شيء أظهره الحق بواسطة سِن القلم فلما قابل النفس عشقه البصر(عفيفي، 1980: 267–268).

ثانياً: أهمية الخط العربي:

تنبع أهمية الخط العربي من أهمية الكتابة نفسها، فالكتابة من أهم الاكتشافات التي عرفها الإنسان، فقد استطاع الإنسان بالكتابة أن يسجل كل الحضارات والمخترعات وشئون حياته كلها.

وعلى الرغم من أن الخط العربي فرع من فروع اللغة العربية، ولكنه مادة مستقلة عنها له تاريخ طويل، وتطور كبير حدث منذ بداية الدعوة الإسلامية، وله أمجاد ورجال كان لهم الفضل في تجويد الخط، ووضع أسسه، وتجديده واختراع أنواع له.

لتدريس الخط العربي أهمية كبرى في حياة التلميذ، فالخط يمتد إلى كل الأعمال الكتابية التي يقوم بها التلميذ خلال اليوم المدرسي، والاهتمام به يمثل ضرورة لتحقيق أفضل تطور في مهارات الكتابة، ومن المهم تثبيت الفترات الخاصة بتعلم الخط؛ وذلك للمحافظة على المستويات الكفائية المطلوبة، وربطه ببقية المواد الدراسية، وفي ذلك يرى الإبراشي والتوانسي" أنّ الخط من الفنون اليدوية الجميلة؛ والذي يمكن كسب المهارة فيه بالمران

والإرشاد والمحاكاة والنقد التعليمي، كما أن الخط يعتبر وسيلة من وسائل التعبير وحسن الذوق، ولا يخفى على أحد ما لاكتساب مهارة الخط وتنميتها من أثر في ترقية المستوى الفكري، والنهوض بالتلاميذ؛ مما يساعدهم على التعبير الواضح، كما أن التلاميذ عادة لا يكتبون إلا العبارات الأدبية الراقية، والجمل التي تمتاز بقوة تأثيرها، والتي يختارها المعلم ويشرحها لهم؛ فيتذوقون معناها، وهذا يوضح الصلة القوية بين التعبير والخط (الإبراشي، 1980م: 542).

قد لاحظ الكثير من التربويين أن تعلم الخط العربي يغرس في التلاميذ صفات خُلقية وتربوية متعددة، "فهو يعلمهم الانتباه ودقة الملاحظة، من خلال المقارنة بين ما يكتبونه وبين الأصل الذي يقلِّدونه، كما يعودهم الصبر والمثابرة، والسيطرة على حركات اليد والتحكم في الكتابة، بجانب تعليمهم النظام والدقة والنظافة وتذوق الجمال.

وليس هناك حاجة إلى بيان أهمية الخط في الحياة العملية للإنسان؛ فالقدرة على الكتابة الواضحة المتناسقة من الأمور التي لا يستغني عنها الإنسان، وكلنا يعلم ما للخط من تأثير في نفس قارئه.

وفي المجال المدرسي تبدو أهمية الخط والكتابة الواضحة المتناسقة في أوراق الإجابة، فلا شك أن جمال الخط يشرح صدر الأستاذ المصحح، وييسِّر له قراءة الإجابة، وتقديرها تقديراً عادلاً. ومن المحتمل أن تؤدي رداءة الخط في إجابات التلاميذ إلى ملل المصحح وضجره، وبالتالي تدفعه إلى التعجُّل في القراءة، أو عدم قراءته لبعض السطور أو الفقرات لعدم وضوحها، مما يترتب عليه حيادِهِ عن الدقة والعدل في تقدير الدرجات"(إبراهيم، 1968م: 359).

ب – الدراسات السابقة:

من الدراسات السابقة التي تحصّل عليها الباحث:

1 –دراسة السعدي والشيخلي، (2018م):

عنوان الدراسة: أثراء التشكيل الحرفي بالمعالجات التصميمية العربية المعاصرة وأثره على الجذب الجمالي، هدفت الدراسة إلى أثراء التشكيل الحرفي بالمعالجات التصميمية العربية المعاصرة واثره على الجذب الجمالي، أعتمد الباحثان المنهج الوصفي وتحليل محتوى نماذج العينة، كونها أفضل وسيلة ملائمة لبحثه، ويمكن أن تؤدي إلى إظهار الجذب الجمالي في المعالجات التصميمية العربية المعاصرة، تحقيق هدف البحث صمم الباحثان استمارة تحليل اعتمادا على الإطار النظري والتي تم تأشيرها من قبل الخبراء. من أهم نتائج الدراسة: تميزت الحرفية العربية بالإبهار عن طريق التأثير والتشويق، ولذلك كان اتجاهها إلى تحريك بصر المتلقي أكثر وغايتها تذوق ما به من جمال بأسلوب يحكي براعة الصنعة، التشكيل الحرفي أسس وحدة ذوقية ووجدانية لمختلف أنماط المتلقين في الوطن العربي وأحالهم إلى مساحات واسعة من الإدراك الحسي لتحقيق جذبا جماليا، ساهم تشكيل الحرفية العربية في توطيد القيم الجمالية والوظيفية والدلالية والتعبيرية داخل فضاء المعالجات

التصميمية العربية المعاصرة، التشكيل الحرفي أتى منسجما بعضه مع البعض الآخر في الإشارة إلى تحقيق نواتج جمالية حملت معان أنفرد بها تصميم التشكيل في المعالجات التصميمية العربية المعاصرة، استند التشكيل الحرفي في نماذج العينة على المعطيات المعرفية في تحقيق الجاذبية البصرية من اجل إدراك المعاني السامية للحروفية العربية، ساهمت الحركة الإيحائية للحروفية العربية إلى إدراك المعطيات الجمالية في المعالجات التصميمية العربية المعاصرة، التداخل بين التشكيل الحرفي المنفذة على فضاء المعالجات التصميمية العربية المعاصرة أدى إلى تأسيس جذب جمالي منحت المتلقي القبول والرضا بصريا .

2-دراسة العنوز (2018م):

عنوان الدراسة: جماليات حروف اللغة العربية في التصاميم الهندسية المعمارية (دراسة تحليلية جمالية آلية)، هدف البحث إلى تعرّف جماليات حروف اللغة العربية في التصاميم الهندسية المعمارية. اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي من خلال استخدام أداة البحث وهي ورقة أعدتها الباحثة تضم عناصر التصميم ومبادئه وأنواع الحروف وخطوطها. تم تحليل ثلاثة مبانٍ كنماذج لعينة البحث وفق ورقة التحليل. ومن خلال التحليل ظهرت نتائج البحث بأن حروف اللغة العربية لها قيمة جمالية، وظهرت بأشكال مختلفة بتصاميم ابتكارية ودقة تنفيذية؛ ما جعل لها مكانة مرموقة جعلت منها فناً تصميمياً قائماً بذاته؛ فبعض التصاميم المعمارية قد صممت على شكل حرف من حيث الشكل والمبنى ككل، والبعض منها ظهر في الواجهات كرموز وعبارات وآيات قرآنية دالة المعنى.

3 – دراسة عبد الله (2015م):

عنوان الدراسة: مشكلات في حوسبة الكتابة بالحرف العربي المنمط وحلولها، اهتمت الدراسة بالمشاكل الفنية التي تواجه الكتابة بالحرف العربي المنمط باستخدام الحاسوب. وركزت الدراسة على مشكلتين: الأولى على استقرار تنسيق المستندات النصية المتبادلة بالحاسوب والانترنت، والثانية ترتيب الحروف في لوحة المفاتيح. وناقشت الدراسة الحلول والبدائل ومتطلباتها، وما يترتب من تبعات على كل حل أو بديل، أيضاً قدّمت الدراسة فكرة مختصرة عن الترميز العالمي للحروف واستخدامه في الحاسوب والأنترنت. وقدمت توصيات تساعد في تيسير استخدام الحاسوب في كتابة اللغات غير العربية بالحرف العربي المنمط.

4-دراسة محمد (2013):

عنوان الدراسة: إمكانية تحقيق مبدأ الوحدة في تصميم الخطوط العربية الحاسوبية دراسة بالتطبيق على خط عناوين تتمثل مشكلة هذه الدراسة في البحث في مدى إمكانية تطبيق مبدأ الوحدة في تصميم الخطوط العربية الحاسوبية) خطوط العناوين (وذلك من خلال قيام الباحث تصميم خط عربي جديد) خط عناوين وبرمجته على الحاسوب، يطبق عليه فرضية الدراسة لمعرفة الى أي مدى يمكن ان يجيب بذلك على سؤال مشكلة الدراسة. وقد هدفت الدراسة إلى التحقق من مدى امكانية تطبيق مبدأ الوحدة في تصميم الحروف العربية الحاسوبية (خطوط العناوين) واقتصر مجتمع الدراسة على حروف الكتابة العربية الحاسوبية (خطوط العناوين) وعلاماتها وارقامها، وكانت عينة الدراسة هي الحروف العربية المستخدمة في اللغات: العربية، الفارسية، والأوردية. وقد توصلت

الدراسة إمكانية تحقيق مبدأ الوحدة في التصميم وذلك باتباع بعض الأسس التي تم التوصل اليها بعد البحث والتجريب من خلال الدراسة. أيضًا أعطت النتائج في هذه الدراسة بصورة غير مباشرة دلالة واضحة على أن الحاسوب يسهل كثيرًا ويوفر جهدًا كبيرًا في عمليات النسخ والتكرار وضبط القياسات والنسب في مراحل التصميم الأولية، على أن يتم ذلك باختيار البرنامج المناسب لعمليات تصميم الحروف. وبشكل عام لم يجد الباحث في حدود ما توصلت إليه الدراسة، دراسة أخرى تعارض نتائج هذه الدراسة وذلك بعد اطلاعه على الدراسات السابقة و ذات الصلة بموضوع البحث، وربما يعود ذلك لما في فن الخط العربي والتصميم من مساحات إبداعية واسعة ساعدت على تحقيق نتائج إيجابية.

5-دراسة فتيني (1993م):

عنوان الدراسة: دراسة القيم الفنية والجمالية في الخط العربي. هدفت الدراسة إلى تحقيق ثلاثة أهداف رئيسة: التعرف على نشأة الخط العربي وأنواعه. وإيضاح القيم الفنية والجمالية في الخط العربي. وإيضاح العلاقة بين الخط العربي وفروع الفن الإسلامي الأخرى. اتبع الباحث المنهج التأريخي، وكذلك استخدم المنهج الوصفي. وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أنّ الخطوط العربية المشهورة يمكن تقسيمها من حيث النشأة إلى: خطوط عربية خرجت من أيدي الخطاطين العرب وهي الكوفيوالثلث والنسخ، خط خرج من أيدي الخطاطين الفرس وهو النستعليق [الفارسي]، خطوط تركية خرجت من أيدي الخطاطين الأتراك وهي الرقعة والديواني والجلي ديواني. أنّ القيم الفنية الجمالية التي وجدت في التراث الفني لكبار الخطاطين يمكن حصرها في: [التماثل والتوافق والتوازن والتناظر والتناسب]. أنّ الخط العربي من أبرز العناصر الفنية التي استعملها الفنان المسلم في موضوعات فروع الفن الإسلامي، حيث لا يكاد يخلو أي عمل فني إسلامي لا يكون للخط فيه مكانة بارزة. أشارت الدراسة إلى بعض التوصيات منها: ضرورة وضع منهج لدراسة الخط العربي يناسب عقلية التلاميذ في مراحل التعليم المختلفة. ضرورة أن يُلِم الخطاط إلماماً مركّزاً ومخلصاً بقواعد النحو والصرف وقواعد الرسم الإملائي. ضرورة إنشاء معاهد لدراسة فنون الخط العربي وإقامة المعارض والمسابقات الفنية لها.

- التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض السابقة يمكن ملاحظة التالي:

- اتفقت هذه الدراسة مع دراستي عبد الله (2015م) ومحمد (2013م) من حيث ربطها بمستجدات العصر(الحاسوب) واختلفت مع دراسات: فتيني (1413هـ) و السعدي والشيخلي، (2018م) والعنوز (2018م): التي تناولت القيم الفنية والجمالية في الخط العربي بدون ارتباط بمستحدثات العصر.

– اختلفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في أداة الدراسة؛ حيث انتهجت هذه الدراسة المنهج الوصفي من خلال أداة الاستبانة؛ بينما اختلفت الأدوات في الدراسات الأخرى.

– استفاد الباحث من الدراسات السابقة في بناء بيانات محاور أداة الدراسة (المقابلة) للإحاطة بكل جوانب موضوع الدراسة، كما استفاد من الباحث من هذه الدراسات في دعم الإطار النظري.

ثالثاً: إجراءات الدراسة الميدانية

1–منهج الدّراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ لأنه الأنسب في دراسة مثل هذه المشكلات. ويقوم المنهج الوصفي بوصف ما هو كائن وتفسيره، وهو يهتم بتحديد الظروف والعلاقات التي تواجه الواقع، كما يهتم أيضاً بتحديد الممارسات الشائعة أو السائدة، والتعرف على المعتقدات والاتجاهات عند كل فرد من الأفراد والجماعات، وطرائقها في النمو والتطور.

ولا يقتصر المنهج الوصفي على جمع البيانات وتبويبها، وإنما يمضي إلى ما هو أبعد من ذلك؛ لأنه يتضمن قدراً من التفسير لهذه البيانات، ولذلك كثيراً ما يقترن الوصف بالمقارنة (جابر، وكاظم،: 1985م: 6).

2–أداة الدراسة:

استخدم الباحث المقابلة أداة للدراسة لمناسبتها لهذا النوع من الدراسات. والمقابلة: هي وسيلة شفوية مباشرة أو هاتفية أو مسجلة تقنياً لجمع البيانات، يتم خلالها سؤال فرد أو خبير عن معلومات لا تتوفر عادة في الكتب أو المصادر الأُخرى (حمدان، 1989م : 83). واختارالباحث عينة من خبراء الخط العربي وعلوم الحاسوببالجامعات السودانية، وعلى الرغم من أن عدد العينة ليس كبيراً، ويبدو أن صدق النتائج قد يتأثر بالخصوصيات والشخصيات والعوامل المؤثرة الأخرى لقلة هذا العدد؛ ولكن لا بدَّ من الإبانة هنا إلى أنّ العينة ذات خبرات وافرة وكفاءة عالية في مجال الدراسة.

تتكون المقابلة من:

8– البيانات الأساسية: وهي أربعة: (النوع، التخصص، المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة).
10– أسئلة المقابلة: وهي عبارة عن خمسة أسئلة، خيارات الإجابة عنها: (أوافق، لا أوافق)، يتبع كل مبررات الإجابة.

وقد استعان الباحثلمعالجة البيانات الإحصائية بالبرنامج الإحصائي (SPSS) والذي يشيراختصاراً إلى الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences؛ وذلك لتفريغ بيانات المقابلة

وتبويبها وتحليلها.

ومن العمليات الإحصائية والأساليب التي استخدمتها الدراسة:

- التكرارات، النسب المئوية، الانحراف المعياري، اختبار (ت)، واختبار مربع(كاي).

3 – مجتمع وعينة الدراسة:

يقصد بمجتمع الدراسة المجموعة الكلية من العناصر التي يسعى الباحث أن يعمم عليها النتائج ذات العلاقة بالمشكلة المدروسة، يتكون المجتمع الأصلي للدراسة من جميع المختصين بالخط العربي و الحاسوب من خبراء في الجامعات السودانية. وقد تم اختيار عينة عشوائية بسيطة منهم؛ حيث استجاب (20) منهم للفحص وإجراء المقابلة.

جدول رقم (1): التوزيع التكراري لأفراد العينة حسب المتغيرات

	النوع		**التخصص**		
	التكرار	**النسبة**	**التخصص**	**التكرار**	**النسبة**
ذكر	8	%40	الخط العربي	10	%50
أنثى	12	%60	الحاسوب	10	%50
المجموع	**20**	**%100**	**المجموع**	**20**	**%100**
	المؤهل العلمي		**عدد سنوات الخبرة العلمية**		
المؤهل العلمي	**التكرار**	**النسبة المئوية**	**عدد سنوات الخبرة العلمية**	**التكرار**	**النسبة المئوية**
بكالوريوس	1	%5	أقل من 5 سنوات	9	%45
دبلوم عالٍ	3	%15	من 5 – 10 سنوات	6	%30
ماجستير	9	%45	أكثر من 10 سنوات	5	%25
دكتوراه	7	%35	**المجموع**	**20**	**%100**
المجموع	**20**	**%100**			

المصدر: بيانات الدراسة الميدانية، 2017م

يتضح من الجدول أن 60% من جملة أفراد العينة إناث بينما 40% ذكور؛ مما سبق نستنتج أن أكثرية أفراد العينة المستهدفة من الإناث. ويتضح أن 50% من جملة أفراد العينة تخصصهم خطي عربي كما أن 50%

منهم تخصصهم حاسوب وهي نسبة متساوية بين التخصصين تؤكد واقعية الدراسة. ويتضح أن 15% من جملة أفراد العينة المستهدفين مؤهلهم دبلوم عالٍ وأن 45% منهم مؤهلهم العلمي درجة الماجستير بينما 35% منهم مؤهلهم العلمي دكتوراه؛ وهذه إشارة جيدة تؤكد أن 80% من المفحوصين مؤهلاتهم مؤهلات عليا (دكتوراه وماجستير)؛ مما يسهم في إثراء الدراسة. ويتضح أن 45% من جملة أفراد العينة المستهدفين خبرتهم العملية أقل من 5 سنوات وأن 30% منهم خبرتهم العملية من (5 – 10 سنوات) بينما 25% من جملة أفراد العينة خبرتهم العملية لأكثر من 10 سنوات؛ وفي ذلك إشارة إلى أن المفحوصين يتمتعون بخبرات جيدة في مجالهم وهذه سمة إيجابية لصالح الدراسة.

تطبيق أداة الدراسة:

تم ترميز المتغيرات النوعية وذلك بإعطاء كل وصف أو صفة وزن يقابل تلك الصفة من خيارات مقياس (لختر) الخماسي حتى يسهُل التعامل مع تلك البيانات بواسطة الحاسب الآلي، وهي كالتالي:

أوافق وزنها	1	لاأوافق وزنها	2

ولاختبار الفروق أو الاختلافات بين توزيع استجابات المبحوثين على خيارات الإجابة، أي لاختبار معنوية الفرق بين التكرارات المشاهدة والمتوقعة يتم استخدام اختبار مربع (كاي) لجودة التطابق. أي لاختبار الفرض التالي إلى أي مدى التكرارات المتحصل عليها من إجابات المبحوثين تتوزع بنسب متساوية (منتظمة) على خيارات التقييم: (أوافق، لا أوافق), فإذا كان حجم العينة20 فيتوقع توزيع الاستجابات بالتساوي على الخيارات (10 إجابات لكل خيار إجابة) فإذا كان هنالك فرق ذو دلاله إحصائية بين التكرار المتوقع (10 لكل خيار) وبين التكرارات المتحصل عليها (المشاهدة) هذا يعنى أن أفراد العينة يميلون أو يتحيزون إلى خيار دون غيره أو اتجاه محدد فيما يخص الموافقة على العبارة، حيث يمكن تحديد ذلك من خلال قيمة المنوال الذي يمثل القيمة أو الخيار الأكثر تكراراً.

رابعاً: عرض بيانات الدراسة وتفسيرها ومناقشة الفروض

أولاً: التحليل الوصفي لمتغيرات الدراسة:

جدول رقم (2): التوزيع التكراري لاستجابات أفراد العينة عن متغيرات الدراسة.

م	العبارة	الإجابة	
		أوافق	لا أوافق
1	للخط العربي خصائص تجعله مواكباً للتطور الإلكتروني في الكتابة	16 %80	4 %20
2	الحرف العربي التقليدي أفضل فنياً من الحرف العربي الإلكترون	14 %70	6 %30
3	واقع الخط العربي متدهور في ظل تمدد الكتابة الإلكترونية	9 %45	11 %55
4	يؤثر تمددّ الكتابة الإلكترونية على المستقبل العلميّ والفنيّللخطّ العربيّ تأثيراً سالباً.	9 %45	11 %55
5	يمكن للخطّ العربيّ أن يزدهر مستقبلاً من خلال الاستفادة من مستحدثات العصر.	18 %90	2 %10

المصدر: بيانات الدراسة الميدانية، 2017م

من الجدول يتضح أن 80% من جملة أفراد العينة يوافقون على أن للخط العربي خصائص تجعله مواكباً للتطور الإلكتروني في الكتابة بينما 20% منهم غير موافقين على ذلك، كما يتضح أن 70% من جملة أفراد العينة يرون أن الحرف العربي التقليدي أفضل فنياً من الحرف العربي الإلكتروني بينما 30% منهم لا يرون ذلك، كما يتضح من الجدول السابق أن 45% من جملة أفراد العينة يرون أن واقع الخط العربي متدهور في

ظل تمدد الكتابة الإلكترونية بينما 55% منهم لا يرون أن واقع الخط العربي متدهور، كما يتضح أن 45% من جملة أفراد العينة يرون أن تمددّ الكتابة الإلكترونية يؤثر على المستقبل العلميّ والفنيّ للخطّ العربيّ تأثيراً سالباً بينما 55% منهم لا يرون ذلك، كما يتضح من الجدول رقم (2) السابق أن 90% من جملة أفراد العينة يوافقون على إمكانية ازدهار الخط العربي مستقبلاً من خلال الاستفادة من مستحدثات العصر بينما 10% منهم لا يرون ذلك.

ثانياً: مناقشة واختبار الفرضيات:

لمناقشة فرضيات الدراسة أولاً تم استخدام اختبار (كاي) لدلالة الفروق بين التكرارات المتوقعة والمشاهدة إضافة لقيمة المنوال والانحراف المعياري لكل عبارة ذلك لاختبار الفرضيات الخمس الأولى، أما لاختبار الفرضية السادسة تم تحويل (بعض أسئلة المقابلة) متغيرات الدراسة (العبارتين الرابعة والخامسة) إلى متغير كمي عبارة عن متوسط استجابات المبحوثين عن تلك العبارتين، لنحصل بذلك على متغير كمي عبارة عن المتوسط المرجح للاستجابات عن العبارتين الخامسة والرابعة فيما يخص مستقبل الخط العربي، ليمثل المتغير التابع، أما المتغير الذي يراد اختبار تأثيره أو علاقته بمستقبل الخط العربي وهو متغير التخصص (الخط عربي، الحاسوب)يمثل المتغير المستقل (المؤثر).

أما التكنيك الإحصائي المستخدم لاختبار الفرضية السادسة هو اختبار(T) للمقارنة بين وسطين؛ ذلك لأن المتغير المستقل للفرضية نوعي ثنائي التصنيف (خط عربي، حاسوب).

1- الفرضية الأولى: (للحرف العربي خصائص تجعله مواكباً للتطور الإلكتروني في الكتابة):

جدول رقم (3): يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة الاحتمالية لمربع كاي لعبارة الفرضية الأولى للدراسة

العبارة	المؤشرات الإحصائية				
	المنوال	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية	القرار
للخط العربي خصائص تجعله مواكباً للتطور الإلكتروني في الكتابة	1	0.41	7.2	0.007	أوافق

المصدر: بيانات الدراسة الميدانية، 2017م

من الجدول يتضح أن القيمةالاحتمالية (Sig) للعبارة أقل من مستوى المعنوية (0. 05) وهذا يعنى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية أي توجد فروق في توزيع استجابات أفراد العينة على خيارات درجة الإجابة

(أوافق، لا أوافق) أي أن إجابات أفراد العينة تتحيز لخيار دون غيره، كما يُلاحظ من الجدول السابق أن قيمة المنوال تساوي (1) هذا يدل على أن استجابات أفراد العينة تتحيز لخيار الموافقة، أي أن معظم أفراد العينة موافقين على العبارة.

كما يتضح من الجدول رقم أن قيمة الانحراف المعياري للعبارة أقل من الواحد الصحيح وهي تعتبر صغيرة نسبياً مما يدل على تجانس إجابات أفراد العينة على العبارة فيما يخص خصائص الخط العربي، أي لا يوجد تضارب في الآراء.

ما سبق من نتائج في التحليل الوصفي في الجدول رقم (2) و ونتائج الجدول رقم (3) يتضح أن معظم أفراد العينة التي تم استهدافها بالمقابلة يوافقون على أن للخط العربي خصائص تجعله مواكباً للتطور الإلكتروني في الكتابة وهو ما يؤكد يدعم صحة الفرضية الأولى للدراسة أي قبول الفرضية التي تنص على أن (للخط العربي خصائص تجعله مواكباً للتطور الإلكتروني في الكتابة)؛ وهذا يؤكد أن الخط العربي عِلم وفن ومهنة يملك المقومات التي تجعله قادراً على التطور مواكباً لروح العصر في مجال الكتابة. وهذه النتيجة توافق نتيجة دراسة

دراسة السعدي والشيخلي، (2018م) ودراسة العنوز (2018م).

2 – الفرضية الثانية: (الحرف العربي التقليدي أفضل فنياً من الحرف العربي الإلكتروني).

جدول رقم (4): يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة الاحتمالية لمربع كاي لعبارات الدراسة.

العبارة	المؤشرات الإحصائية				
	المنوال	**الانحراف المعياري**	**قيمة الاختبار**	**القيمة الاحتمالية (Sig)**	**القرار**
الحرف العربي التقليدي أفضل فنياً من الحرف العربي الإلكتروني	1	0. 47	2 .3	0. 074	محايد

المصدر: بيانات الدراسة الميدانية، 2017م

من الجدول رقم (4) يتضح أن القيمةالاحتمالية (Sig) للعبارةأكبر من مستوى المعنوية (0. 05) وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية أي لا توجد فروق في توزيع استجابات أفراد العينة على خيارات درجة الإجابة (أوافق، لا أوافق)، كما يُلاحظ من الجدول السابق أن قيمة المنوال تساوي (1) هذا يدل على أن استجابات أفراد العينة تتحيز لخيار الموافقة كما يتضح ذلك من الجدول رقم (2) حيث يتضح أن 70% من جملة

أفراد العينة يوافقون على أن الحرف العربي التقليدي أفضل فنياً من الحرف العربي الإلكتروني ولكن صغر حجم العينة (20 مفردة) أثّر في أن يظهر فرق غير معنوي أو غير جوهري.

كما يتضح من الجدول رقم (4) أن قيمةالانحراف المعياري للعبارة أقل من الواحد الصحيح وهي تعتبر صغيرة نسبياً مما يدل على تجانس إجابات أفراد العينة على العبارة فيما يخص الحرف العربي التقليدي، أي لا يوجد تضارب يذكر في الآراء.

مما سبق من نتائج في التحليل الوصفي بالجدول رقم (2) ونتائج الجدول رقم (4) السابق يتضح أن معظم أفراد العينة يوافقون على أن الحرف العربي التقليدي أفضل فنياً من الحرف العربي الإلكترونيوهو ما يدعم صحة الفرضية الثانية للدراسة أي قبول الفرضية التي تنص على أن (الحرف العربي التقليدي أفضل فنياً من الحرف العربي الإلكتروني)؛ وفي هذه النتيجة تأكيد على القيمة الفنية للخط العربي؛ مما يشير إلى قابلية الخط العربي للمنافسة في ظل التطور الإلكتروني.

3 – الفرضية الثالثة: (واقع الخط العربي متدهور في ظل تمدد الكتابة الإلكترونية).

جدول رقم (5): يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة الاحتمالية لمربع كاي لعبارات الدراسة.

العبارة	المؤشرات الإحصائية				
	المنوال	**الانحراف المعياري**	**قيمة الاختبار**	**القيمة الاحتمالية**	**القرار**
واقع الخط العربي متدهور في ظل تمدد الكتابة الإلكترو	2	51 .0	7.2	655 .0	محايد

المصدر: بيانات الدراسة الميدانية، 2017م

من الجدول يتضح أن القيمةالاحتمالية (Sig) للعبارة أكبر من مستوى المعنوية (0. 05) وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية أي لا توجد فروق في توزيع استجابات أفراد العينة على خيارات درجة الإجابة (أوافق، لا أوافق) أي أن إجابات أفراد العينة تتوزع بطريقة شبه متساوية فيما يخص واقع الخط العربي، كما يُلاحظ من الجدول السابق أن قيمة المنوال تساوي (2) هذا يدل على أن استجابات أفراد العينة تتحيز لخيار عدم الموافقة ولكنها فروق ليست دالة إحصائياً أو تحيز غير جوهري، أي أن أفراد العينة محايدين أو غير متأكدين عما إذا كان واقع الخط العربي متدهور في ظل تمدد الكتابة الإلكترونية أم لا.

كما يتضح من الجدول رقم (5) أن قيمة الانحراف المعياري للعبارة أقل من الواحد الصحيح وهي تعتبر صغيرة نسبياً مما يدل على تجانس إجابات أفراد العينة على العبارة فيما يخص واقع الخط العربي، أي لا يوجد تضارب يذكر في الآراء.

ما سبق من نتائج في التحليل الوصفي ونتائج الجدول رقم (5) السابق يتضح أن بعض أفراد العينة التي تم استهدافها بالمقابلة يوافقون على أن واقع الخط العربي متدهور في ظل تمدد الكتابة الإلكترونية بينما البعض الآخر غير موافقين على ذلك وهو ما لا يدعم أو يؤكد صحة الفرضية الثالثة للدراسة أي رفض الفرضية التي تنص على أن (واقع الخط العربي متدهور في ظل تمدد الكتابة الإلكترونية)؛ تؤكد هذه الدراسة على عدم تدهور واقع الخط العربي؛ وهي نتيجة مطمئنة على الواقع الآني للخط العربي، يمكن للمهتمين البناء عليها في استشراف مستقبل زاهر للخط العربي؛ من خلال الاعتماد على عوامل القوة التي جعلت الخط العربي راسخاً وثابتاً.

4 – الفرضية الرابعة: (يؤثر تمددّ الكتابة الإلكترونية على المستقبل العلميّ والفنيّ للخطّ العربيّ تأثيراً سالباً).

جدول رقم (6): يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة الاحتمالية لمربع كاي لعبارات الدراسة.

العبارة	المؤشرات الإحصائية				
	المنوال	**الانحراف المعياري**	**قيمة الاختبار**	**القيمة الاحتمالية**	**القرار**
يؤثر تمددّ الكتابة الإلكترونية على العلميّ والفنيّ للخطّ العربيّ تأثيراً سالباً.	2	51 .0	2 .0	655 .0	محايد

المصدر: بيانات الدراسة الميدانية، 2017م

من الجدول رقم يتضح أن القيمةالاحتمالية (Sig) للعبارة أكبر من مستوى المعنوية (0. 05) وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية أي لا توجد فروق في توزيع استجابات أفراد العينة على خيارات درجة الإجابة (أوافق، لا أوافق) أي أن إجابات أفراد العينة تتوزع بطريقة شبه متساوية فيما يخص واقع الخط العربي، كما يُلاحظ من الجدول السابق أن قيمة المنوال تساوي (2) هذا يدل على أن استجابات أفراد العينة تتحيز لخيار عدم الموافقة ولكنها فروق ليست دالة إحصائياً أو تحيز غير جوهري، أي أن أفراد العينة محايدين أو غير متأكدين عما إذا كان تمددّ الكتابة الإلكترونية يؤثر على المستقبل العلميّ والفنيّ للخطّ العربيّ تأثيراً سالباً أم لا.

كما يتضح من الجدول رقم (6) أن قيمة الانحراف المعياري للعبارة أقل من الواحد الصحيح وهي تعتبر صغيرة نسبياً مما يدل على تجانس إجابات أفراد العينة على العبارة فيما يخص تأثير تمدد الكتابة الإلكترونية على الخط العربي، أي لا يوجد تضارب يذكر في الآراء.

مما سبق من نتائج في التحليل الوصفي ونتائج الجدول رقم (6) السابق يتضح أن بعض أفراد العينة التي تم استهدافها بالمقابلة يوافقون على أن تمددّ الكتابة الإلكترونية يؤثر على المستقبل العلميّ والفنيّ للخطّ العربيّ تأثيراً سالباً؛ بينما البعض الآخر غير موافقين على ذلك وهو ما لا يدعم أو يؤكد صحة الفرضية الرابعة للدراسة أي رفض الفرضية التي تنص على أن (تمددّ الكتابة الإلكترونية يؤثر على المستقبل العلميّ والفنيّ للخطّ العربيّ تأثيراً سالباً)؛ وهذه النتيجة تؤكد أن المفحوصين وبما لديهم من تخصصية وخبرات في مجالي الخط العربي والحاسوب؛ وهم الأجدر بالحكم على التوقع لمستقبل الخط العربي، يؤكدون على عدم تأثر مستقبل الخط العربي العلمي والفني سلباً على الرغم من انتشار الكتابة الإلكترونية؛ وهذه النتيجة تستند النتائج السابقة وتؤكدها؛ فالخط العربي وبما لديه من خصائص، وأفضليته الفنية على الخط الإلكتروني، وكذلك الواقع المستقر للخط العربي؛ كل ذلك يشير إلى المستقبل الزاهر الخط العربي.

5 – الفرضية الخامسة: (يمكن للخطّ العربيّ أن يزدهر مستقبلاً من خلال الاستفادة من مستحدثات العصر).

جدول رقم (7): يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة الاحتمالية لمربع كاي لعبارات الدراسة.

العبارة	المؤشرات الإحصائية				
	المنوال	**الانحراف المعياري**	**قيمة الاختبار**	**القيمة الاحتمالية**	**القرار**
يمكن للخطّ العربيّ أن يزدهر مستقبلاً من خلال الاستفادة من مستحدثات العصر.	1	0. 31	12. 8	0. 000	أوافق

المصدر: بيانات الدراسة الميدانية، 2017م

من الجدول يتضح أن القيمةالاحتمالية (Sig) للعبارة أقل من مستوى المعنوية (0. 05) وهذا يعنى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية أي توجد فروق في توزيع استجابات أفراد العينة على خيارات درجة الإجابة (أوافق، لا أوافق) أي أن إجابات أفراد العينة تتحيز لخيار دون غيره، كما يُلاحظ من الجدول السابق أن قيمة المنوال تساوي (1) هذا يدل على أن استجابات أفراد العينة تتحيز لخيار الموافقة، أي أن معظم أفراد العينة موافقين على إمكانية ازدهار الخط العربي مستقبلاً.

كما يتضح من الجدول رقم (7) أن قيمة الانحراف المعياري للعبارة أقل من الواحد الصحيح وهي تعتبر صغيرة نسبياً مما يدل على تجانس إجابات أفراد العينة على العبارة فيما يخص إمكانية ازدهار الخط العربي في المستقبل، أي لا يوجد تضارب في الآراء.

ما سبق من نتائج في التحليل الوصفي ونتائج الجدول رقم (7) السابق يتضح أن معظم أفراد العينة التي تم استهدافها بالمقابلة يوافقون على أن هنالك إمكانية لازدهار الخط العربي مستقبلاً بالاستفادة من مستحدثات العصر؛ وهو ما يؤكد يدعم صحة الفرضية الخامسة للدراسة أي قبول الفرضية التي تنص على أن (يمكن للخطّ العربيّ أن يزدهر مستقبلاً من خلال الاستفادة من مستحدثات العصر)؛ وهذه النتيجة تتجانس مع النتائج السابقة؛ وتلخصها؛ وفيها إشارة واضحة إلى إمكانية ازدهار الخط العربي في المستقبل مستفيداً من مستحدثات العصر، ومستفيدة منه هذه المستحدثات.

6 – الفرضية السادسة: (توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استشراف مستقبل الخط العربي في ظل تمدد الكتابة الإلكترونية تعزى للتخصص (الخط العربي، الحاسوب) لصالح تخصص الحاسوب).

جدول رقم (8): الإحصاءات الوصفية للاستجابات عن مستقبل الخط العربي وفقاً للتخصص

التخصص	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الخط العربي	10	1. 30	0. 258
الحاسوب	10	1. 35	0. 242

المصدر: بيانات الدراسة الميدانية، 2017م

من الجدول يتضح أن متوسط استجابات المبحوثين الذين تخصصهم خط عربي بلغ 1. 30 درجة فيما يخص استشراف مستقبل الخط العربي بينما متوسط استجابات الذين تخصصهم حاسوب بلغ 1. 35 درجة، مما سبق نستنتج أن اختلافات التوقع بإمكانية ازدهار الخط العربي بين التخصصين قليلاً جداً.

جدول رقم(9) نتائج اختبار (ت) Independent Samples Test لمتوسط الاستجابات وفق متغير التخصص

قيمة اختبار (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الاستنتاج
-0. 447	18	0660 .	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية

المصدر: بيانات الدراسة الميدانية، 2017م

يتضح من الجدول أن مستوى الدلالة للاختبار تساوي (0. 660) فهي أكبر من الخطأ المسموح به (0. 05) عليه نقبل فرض العدم (H_0) ونرفض الفرض البديل ونستنتج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تخصص الخط العربي و تخصص الحاسوب فيما يخص الاستشراف بمستقبل الخط العربي في ظل تمدد الكتابة الإلكترونية؛ ما سبق يعني عدم وجود علاقة بين متغير تخصص المبحوث (خط عربي، حاسوب) و التوقع بشأن مستقبل الخط العربي، أما الفروق الظاهرة في متوسط الاستجابات بالجدول (8) فهي فروق غير جوهرية أي ليست ذات دلالة إحصائية لا يعتد بها؛ ما سبق من نتائج جدول الإحصاءات الوصفية رقم (8) والجدول رقم (9) لا تدعم صحة الفرضية السادسة للدراسة أي رفض الفرضية التي تنص على " وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استشراف مستقبل الخط العربي في ظل تمدد الكتابة الإلكترونية تعزى للتخصص (الخط العربي، الحاسوب) لصالح تخصص الحاسوب"؛ وهذه النتيجة أنه وعلى الرغم من اختلاف التخصص؛ إلا أنه لا يوجد خلاف على المستقبل المنتظر للخط العربي في ظل انتشار الكتابة الإلكترونية؛ وهذه النتيجة تؤكد على أنه يمكن للخط العربي التطور مستقبلاً.

خامساً: خاتمة الدراسة

أولاً: ملخص النتائج:

1- للحرف العربي خصائص تجعله مواكباً للتطور الإلكتروني في الكتابة.
2- الحرف العربي التقليدي أفضل فنياً من الحرف العربي الإلكتروني.
3- واقع الخط العربي غير متدهور في ظل تمدد الكتابة الإلكترونية.
4- لا يؤثر تمددّ الكتابة الإلكترونية على المستقبل العلميّ والفنيّ للخطّ العربيّ تأثيراً سالباً.
5- يمكن للخطّ العربيّ أن يزدهر مستقبلاً من خلال الاستفادة من مستحدثات العصر.
6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استشراف مستقبل الخط العربي في ظل تمدد الكتابة الإلكترونية تعزى للتخصص (الخط العربي، الحاسوب).

ثانياً: التوصيات:

على ضوء النتائج توصي الدراسة بما يلي: -

1- الاستفادة من الخصائص الفنية للخط العربي التي تجعله مواكباً للتطور الإلكتروني في الكتابة؛ وذلك بالدعم الفني للخط العربي الإلكتروني من خلال البرامج والتطبيقات.
2- الاهتمام بالخط العربي التقليدي من خلال نشر الوعي بثقافة الخط العربي إعلامياً، اعتماداً على البرامج الإعلامية ومواقع التواصل الاجتماعي.

3- تطبيق قواعد الخط العربي في التعليم بالكتابة اليدوية وفي الكتابة الرقمية؛ وذلك من خلال تمليك الناشئة أدوات تعليم الخط العربي في المدارس والجامعات.

ثالثاً: المقترحات:

1- إجراء دراسة لمقترح إنشاء مركز دولي لرعاية الخط العربي وتطويره.

2- إجراء دراساتتجريبية تُعنى بمستقبل الخط العربي.

4- دراسة في أثر تعليم القرآن في تحسين الخط العربي.

المصادر والمراجع

أولاً: المصادر:

القرآن الكريم

ثانياً: المراجع:

1- الإبراشي، محمد عطية، والتوانس، أبو الفتوح (1980م): الموجز في الطرق التربوية في تدريس اللغة العربية، القاهرة، دار النهضة.

2- إبراهيم، عبد العليم (1387هـ – 1968م): الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف بمصر، الطبعة الرابعة.

3- ابن خلدون، عبد الرحمن (1978م) : المقدمة، دار الجيل، الطبعة الرابعة، بيروت، لبنان.

4- حمادة، محمد ماهر (1984م): الكتاب العربي مخطوطاً مطبوعاً تاريخه وتطوره حتى القرن العشرين، دار العلوم للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.

5- حمد السيد، ياسر محمد محجوب (2013م): تقنيات الكتابة والخط العربي، دار جامعة الخرطوم للطباعة والنشر والتعريب، الخرطوم، السودان.

6- جابر، عبد الحميد، وكاظم، أحمد خيري(1985م) :مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.

7- حمدان، محمد زياد (1989م) : البحث العلمي كنظام، دار التربية الحديثة، عمان، الاردن.

8- الدالي، عبد العزيز (1400هـ – 1980م) :الخطاطة الكتابة العربية، مكتبة الخانجي، مصر.

9- عفيفي، فوزي سالم (1400هـ – 1980م): نشأة وتطور الكتابة الخطية العربية ودورها الثقافي والاجتماعي، وكالة المطبوعات، الطبعة الأولى، الكويت.

10- القلقشندي، أبو العباس أحمد بن علي(1919م) : صبح الأعشى في صناعة الإنشا، مصر، القاهرة .

11- قورة، حسين سليمان(1977م): تعليم اللغة العربية دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية، دار المعارف، القاهرة، مصر.

ثالثاً: الدراسات:

1- السعدي، علي حسين خلف و الشيخلي، مها اسماعيل (2018م): أثراء التشكيل الحرفي بالمعالجات التصميمية العربية المعاصرة وأثره على الجذب الجمالي، العدد (26) أبريل، مجلة ريس (تركيا).

2- العنوز، إلهام علي بعيوي (2018م): جماليات حروف اللغة العربية في التصاميم الهندسية المعمارية (دراسة تحليلية جمالية آلية)، المؤتمر الدولي السابع للغة العربية17-21 أبريل 2018م، دبي الأمارات.

3- فتيني، عبد الله عبده (1993م): دراسة القيم الفنية والجمالية في الخط العربي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بجامعة أم القرى .

4–محمد، هشام إبراهيم عز الدين(2013م): إمكانيةتحقيقمبدأالوحدةفيتصميمالخطوطالعربية الحاسوبية دراسةبالتطبيقعلى خطعناوين، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، المجلد (14) العدد الثاني.

5–عبد الله، أشرف محمد (2015م): مشكلات في حوسبة الكتابة بالحرف العربي المنمط وحلولها، مجلة حولية الحرف العربي، جامعة أفريقيا العالمية، مركز يوسف الخليفة لكتابة اللغات بالحرف العربي، العدد الأول.

رابعاً: المواقع الكترونية:

1. https: //web. facebook. com/Aiacadr/posts/1096772143682821?_rdc=1&_rdr
تاريخ الدخول 6 يناير 2018م

(4)

تأثير نظام الإبحار في محتوى التعلم الإلكتروني على التحصيل الدراسي الآني والآجل لمفاهيم الحاسب الآلي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالباحة

The Effects of Navigation Structure in e-Learning Contents on Achievement and Retention of Computer Concepts for Secondary School Students

د. الطيب أحمد حسن هارون
أستاذ تكنولوجيا التعليم المشارك
جامعة الزعيم الأزهري

مستخلص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر نظام الإبحار (الهرمي والشبكي) في المحتوى الإلكتروني على التحصيل الدراسي لمفاهيم الحاسب الآلي. تم استخدم المنهج شبه التجريبي القائم على مجموعتين تجريبيتين. تكونت عينة الدراسة من عدد (60) طالباً من الصف الأول بالمرحلة الثانوية السعودية، تم توزيعهم إلى مجموعتين تجريبيتين؛ بكل مجموعة عدد (30) طالباً. تم تدريس المجموعة الأولى وحدات من مقرر الحاسب الآلي باستخدام محتوى تفاعلي قائم على نظام الإبحار الهرمي، وتدريس المجموعة الثانية نفس الوحدات باستخدام محتوى تفاعلي قائم نظام الإبحار الشبكي. تمثلت أداة الدراسة في اختبار تحصيلي أعده الباحث. تم تطبيق الاختبار على مجموعتي الدراسة قبل وبعد التدريس، وأعيد تطبيقه بعد مضى أربعة أسابيع من التطبيق البعدي. تم تحليل البيانات بالحاسب الآلي من خلال برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS-17. تمثلت نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة في وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=. 05) بين متوسط درجات مجموعتي الدراسة في كل من التطبيقين البعدي والآجل للاختبار التحصيلي لصالح نظام الإبحار الهرمي. أوصت الدراسة باستخدام البنية الهرمية للروابط في المحتوى الإلكتروني وإجراء مزيد من الدراسات حول تأثير نظم الروابط والإبحار.

الكلمات المفتاحية: (التعلم الإلكتروني، المحتوى الإلكتروني، الإبحار، الروابط التشعبية، الروابط الهرمية، الروابط الشبكية، التحصيل، الاحتفاظ).

Abstract

The study aimed to investigate the effect of the navigation structure (hierarchical and network) in electronic content on the academic achievement of computer concepts. A quasi-experimental approach based on two experimental groups design was used. The sample of the study consisted of (60) students from the first grade in the Saudi secondary stage, who were distributed into two experimental groups. Each group consists of (30) students. The first group was taught units of a computer course using interactive content based on the hierarchical navigation system, and the second group was taught the same units using interactive content based on the networked navigation system. The study tool was an achievement test developed by the researcher. The test was applied to both experimental groups pre and post treatment, and then reapplied four weeks after post-treatment. The data was analyzed using Statistical Package for Social Sciences SPSS-17. The results of for independent samples (T-Test) were that there were statistically significant differences at the level of (α =.05) between the mean scores of the two experimental groups in both the post and delayed implementation of the achievement test in favor of the hierarchical navigation system. The study recommended using the hierarchical navigation structure in instructional electronic content and conducting further studies on the effect of navigation systems

Keywords: E. Learning . E. Content .Navigation . Hyperlinks .HierachicalLinks .Weblinks .Attainment . Retention

1. أولاً: الإطار العام للدراسة

1.1- مقدمة

أدت التطورات الهائلة والمتلاحقة في مجال تقنية الاتصال والمعلوماتإلى شيوع العديد من المفاهيم التربوية مثل التعلم الإلكتروني، والتعلم المدمج، وبيئات التعلم الافتراضي، والتي كان لها الأثر في تحقيق نقلة نوعية في أهداف النظم التعليمية والممارسة فيها. ولقد ظهر الاهتمام بمفاهيم وقضايا التعلم الإلكتروني وتناولت الدراسات مجموعة من الأسئلة والقضايا المهمة التي أثارتها ثورة التعلم الإلكتروني ودعت إلى الاهتمام بالبحث العلمي في مجال التعلم الإلكتروني (سالم، 2004).

ومما لا شك فيه أن المحتوى الإلكتروني بأبعاده المختلفة يشكل جوهر نظام التعلم الإلكتروني، فهو ليس مجرد وضع مقرر تقليدي على الشبكة العنكبوتية، وإنما هو مزيج من المصادر التفاعلية ودعم الأداء ونشاطات تعلم مبنية جيداً (الصالح، 2005، ص23). وقد أشارت نتائج دراسة أبو حديد (2004) إلى أن تصميم المحتوى التعليمي وتنظيمه يساعد المتعلمين في تنظيم أبنيتهم المعرفية، ومن ثم يسهم في زيادة تحصيلهم في المهارات الأساسية.

"ويصمم المحتوى في بيئات التعلم الإلكتروني على هيئة كائنات التعلم (Wiley, 2002, p.3). "ويمكن الوصول إلى أجزاء المعلومات وإطاراتها عن طريق الروابط Links، فهي الأداة التي يتم من خلالها القفز بين المعلومات للوصول إلى الأجزاء المراد الوصول إليها في المحتوى الإلكتروني، وهي كذلك التكنولوجيا التي قامت عليها فكرة النصوص الفائقة والتكنولوجيا التي بنيت وتطورت بها المحتويات الإلكترونية" (Carmen, et al., 2004, p.277).

أشار شانك وأبيلسون (Schank & Abelson,1977) إلى أن الدراسات التي أجريت على الأنظمة الخطية التي تعتمد على الحاسب الآلي، تؤكد على أن الوصول الخطي للمعلومات يساعد في فهم البشر للمعرفة المعروضة والتقليدية. كما أوضح شان ورادا (Chen & Rada, 1996) أن نتائج تحليل ثمان من أصل ثلاث عشرة دراسة قد أظهرت أن النص المتصل يتفوق على النص التشعبي، كما أكدت نتائج الدراسات فيما بعد على تأثير بنية الرسالة وليس الوسيلة التي تظهر بها الرسالة على مستوى الفهم. ووجدت دراسة تم إجراؤها على النصوص بأن السرد المستقيم والتوضيحي من شأنه أن يعمل بشكل واضح على تحسين الاهتمام والفهم، مقارنة بالنص غير المستقيم (Yaros, 2005). إلا أن بعض الباحثين تحقق من أوجه الشبه بين النمط غير الخطي على شبكة الإنترنت وبين الأداء غير الخطي للعقل (Bieber, Vitali, Ashman, Balasubramanian & Oinaas-Kullonen, 1997; Eveland & Dunwoody, 2001b; Shirk, 1992). ويؤكد الباحثون على أن الروابط غير الخطية قريبة من أسلوب تعامل الذاكرة البشرية في معالجة المعلومات(Shneiderman, 1989 & Bush,1994)، وبالتالي فإنها تؤدي إلى تحسين الوصول إلى المعلومات واستخدامها.

أن فكرة عمل الروابط قامت على أسس نظرية معالجة المعلومات. وساعدت في جعل المحتوى الإلكتروني أكثر قدرة على تقليل العبء المعرفي الزائد (Cognitive load) على الذاكرة قصيرة المدى من خلال تقليل كمية النصوص في عقد المعلومات (عبيد، 2007؛ خميس، 2003؛Yu-ping, 2002). وتجمع العديد منالدراسات والبحوث المعاصرة (Dennis, 2002; Singhal, 2001 & Andersen, et al., 2004) على أن العوامل التي تؤثر في التذكر والاحتفاظ والاسترجاع هي نفسها التي تؤثر في التحصيلوالاكتساب، لقد دعمت نظرية المرونة المعرفية استخدام الروابط في المحتويات الإلكترونية التعليمية لتحقيق التعلم المرن للمتعلم (Walter,) 1991 ودراسة (Rand & et al., 1991). بينما دعمت نظرية التفكير فوق المعرفي استخدام الروابط وفق الأسس التي تمكن المتعلمين من التحكم في مسارات تعلمهم (سيد والشريف، 2000، ص ص298-330).

إلا أن بعض الاختصاصيين تحدثوا عن اضطراب واختلال يحدث للجسد بفعل قراءته للنص غير المتتابع نظراً لانعدام البداية والنهاية فيه وللنمط التشابكي الذي يحكمه، وهذا ما يفسر ظاهرة فقدان الوجهة (Lost in hyperspace) التي تتمثل في عدم التأكد من مكان وجودنا على الشبكة وعدم معرفة كيفية الوصول إلى نقطة معينة منها وصعوبة إيجاد الطريق أو المسلك الأمثل المستمر للمعلومات المرجوة (دواس، 1999، ص 74).

1.2- مشكلة الدراسة

يوجد تباين على المستوى النظري في مبادئ تصميم المقررات الإلكترونية المشتقة من نظريات التعلم وفقاً للمنظور الفلسفي لكل نظرية خصائصها، وافتراضاتها، ومفهومها عن التعلم، وكيفية حدوثه، وأفضل الشروط التي يتحقق التعلم في وجودها، وبالتالي صعوبة تحديد التنظيم الأمثل والأكثر فاعلية، ومن ذلك على سبيل المثال أن النظريات السلوكية تهتم بالتعامل مع السلوك الظاهري للمتعلم والذي يخضع للملاحظة، بينما يهتم أصحاب النظرية المعرفية بالعمليات العقلية التي تحدث داخل عقل المتعلم وينتج عنها سلوكه، وتقوم النظرية البنائية على أن المعرفة تبنى بواسطة المتعلم، وتشجع النظرية الاتصالية بناء الخبرات والتفاعل الاجتماعي عبر الشبكات. الأمر الذي يشكل عقبة أمام المصمم التعليمي في اختيار النموذج المناسب.

وقد اتضح من الدراسات السابقة وجود تباين وتعارض أحياناً في نتائجها فبينما توصلت بعض الدراسات إلى أن النص الخطي يتفوق على النص التشعبي فقد أكدت نتائج دراسات أخرى إلى أن النصوص التشعبية مماثلة لطريقة الإدراك البشري، الأمر الذي ولد الشعور لدى الباحث بعدم الرضا والإحساس بوجود الحاجة لتحسين الممارسات الحالية بتوفير أفكار جديدة من خلال إجراء دراسات علمية تركز على تأثير بنى الروابط ونظم الإبحار في المحتوى الإلكتروني على مخرجات تعلم ترتبط مباشرة بأهداف المنهج المدرسي. حيث إن نتائج الأبحاث والدراسات السابقة، والممارسات في مجال تنظيم المحتوى التعليمي لم تؤكد أرجحية تنظيم محدد دون الأخر، وتتباين النتائج باختلاف السياق التطبيقي أو التجريبي والمتغيرات التي يتم تناولها، كما تختلف الأطر النظرية والفلسفية التي تستند عليها الأبحاث والممارسات ومع وجود أكثر من نمط لبنية النص التشعبي تأتي

أهمية الدراسة في الكشف عن أثر بُنى الروابط في المحتوى الإلكتروني على التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالتعلم لمفاهيم تكنولوجيا المعلومات لدى طلاب المرحلة الثانوية. عليه تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة التالية:

(1) ما أثر بنية الإبحار خلال الروابط التشعبية (الهرمية، والشبكية) في محتوى التعلم الإلكتروني على التحصيل الدراسي الآني لمفاهيم مقرر الحاسب الآلي لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

(2) ما أثر بنية الإبحار خلال الروابط التشعبية (الهرمية، والشبكية) في محتوى التعلم الإلكتروني على التحصيل الدراسي الآني لمفاهيم مقرر الحاسب الآلي لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

1.3- أهداف الدراسة

تتمثل أهداف الدراسة الحالية في التالي:

(1) الكشف عن أثر بنية الإبحار خلال الروابط التشعبية (الهرمية، والشبكية) في محتوى التعلم الإلكتروني على التحصيل الدراسي الآني لمفاهيم مقرر الحاسب الآلي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

(2) الكشف عن أثر بنية الإبحار خلال الروابط التشعبية (الهرمية، والشبكية) في محتوى التعلم الإلكتروني على التحصيل الدراسي المؤجل لمفاهيم مقرر الحاسب الآلي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

1.4- فرضيات الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة، وتحقيق أهدافها، تم صياغة الفرضيات الصفرية التالية:

(1) لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام المحتوى الإلكتروني القائم على بنية الإبحار التشعبي الهرمي، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست ذات الوحدة باستخدام المحتوى الإلكتروني القائم على بنية الإبحار التشعبي الشبكي في الاختبار التحصيلي البعدي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

(2) لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام المحتوى الإلكتروني القائم على بنية الإبحار التشعبي الهرمي ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست ذات الوحدة باستخدام المحتوى الإلكتروني القائم على بنية الإبحار التشعبي الشبكي في الاختبار التحصيلي المؤجل لدى طلاب المرحلة الثانوية.

1.5- أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي:

(1) تتواكب الدراسة الحالية مع الاتجاهات العالمية لتطوير التعليم والمدعومة بالتقدم المتسارع في مجال تقنية المعلومات والاتصالات والتي أسهمت بشكل كبير في تنوع أساليب التعليم، وطرائقه وآلياته فبرزت أنظمة التعليم المفتوح، والتعليم المستمر مدى الحياة، والتعلم عن بعد، والتعلم الإلكتروني، وظهرت مفاهيم الفصول الافتراضية، والمحتوى الإلكتروني، والتعلم المدمج، والتعلم الذاتي.

(2) تبيّن الدراسة الحالية أهمية مراعاة بناء الروابط ونظام الإبحار خلال المحتوى من قبل المعلمين عند بناء أو تقديم المحتوى التعليمي نظراً لارتباط ذلك بمبادئ نظريات التعلم، والاستراتيجيات التعليمية.

(3) قد تساعد نتائج الدراسة الحالية في تذليل الصعوبات التي تواجه طلاب المرحلة الثانوية في التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالتعلم في مفاهيم تكنولوجيا المعلومات، من خلال الاختيار بين بناء الروابط الهرمية والشبكية عند بناء المحتوى الإلكتروني.

(4) يمكن تعين نتائج الدراسة الحالية المصممين والمبرمجين في مراعاة بعض المعايير والمواصفات العلمية والفنية عند بناء المحتوى الإلكتروني في مختلف المواد والمراحل الدراسية.

(5) قد تسهم نتائج الدراسة الحالية في فتح المجال أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات والبحوث المماثلة لهذه الدراسة، وخاصة فيما يتعلق بتأثير بناء الروابط في المحتوى الإلكتروني على الاهتمام، وزمن التعلم وعلاقتها بمدى فاعلية الروابط.

1.6- حدود الدراسة

تم إجراء الدراسة الحالية في إطار الحدود التالية:

(1) الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة الحالية على دراسة نمطين لبنية الروابط التشعبية (الهرمية، والشبكية) ولم تتناول أنماط الإبحار الأخرى مثل الخطية والهجينة. كما طبقت الدراسة في محتوى الوحدة الدراسية الثالثة من مقرر الحاسب الآلي للصف الأول بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، وهي بعنوان (مستجدات التقنية).

(2) الحد البشري: اقتصر تطبيق هذه الدراسة على طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة الظفير الثانوية للبنين. وقد قام بمتابعة تطبيق الدراسة الميدانية داخل المدرسة بالتعاون مع الباحث أحد معلمي الحاسب الالي بالمدرسة. وقد أشرف على مجموعتي الدراسة.

(3) الحد الزماني: تم إجراء الدراسة الميدانية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1434/ 1435هـ.

1.7- مصطلحات الدراسة

تناولت الدراسة الحالية عددا من المفاهيم والمصطلحات منها:

(1) التعلم الإلكتروني: E-Learning: يشير التعلم المعتمد على استخدام التقنيات الرقمية، والتقنيات المعتمدة على الإنترنت، في التعلم.

(2) المحتوى الإلكتروني: E-Contents يشير المحتوى إلى ذلك الكم الهائل من المعلومات النصية والصوتية أو التي على شكل صور أو فيديو التي يتم تبادلها عن طريق الشبكة (إسماعيل، 2009، ص181). يقصد به في الدراسة الحالية بأنه: وثيقة رقمية متعددة الوسائط لوحدة دراسية في مجال تكنولوجيا المعلومات قائمة على النص التشعبي (الهرمي أو الشبكي) يتم تقديمها عن طريق الشبكة لطلاب التعليم العام في المرحلة الثانوية.

(3) الروابط: يعرفها الكيلاني (2004، ص352) بأنها "وصلة بين عنصر من عناصر الوثيقة التشعبية مثل كلمة، أو عبارة، أو رمز، أو صورة وبين عنصر مختلف في الوثيقة، أو بين وثيقة تشعبية أخرى أو ملف أو شيفرة برنامج".

(4) الروابط التشعبية الهرمية: يعرفها الباحث بأنها الوسيلة التي يتم من خلالها تنظيم المحتوى المكون من أجزاء في صورة متدرجة، بحيث يتم عرض المعلومات من الأصل (الجذر) إلى الفروع بطريقة هرمية وبشكل تخطيطي.

(5) الروابط التشعبية الشبكية: يعرفها الباحث بأنها الوسيلة التي يتم من خلالها تنظيم المحتوى المكون من أجزاء في صورة معقدة من الترابطات والتشابكات تشبه تنظيم المحتوى على شبكة الإنترنت، حيث توجد العديد من العقد والوصلات بين كافة الأفكار والمعلومات على كافة شاشات المحتوى الإلكتروني.

(6) التحصيل الدراسي: يعرفه الحامد (2015، ص 15) بأنه "ما يتعلمه الفرد في المدرسة من معلومات خلال دراسة مادة معينة وما يدركه المتعلم من العلاقات بين هذه المعلومات وما يستنبطه منها من حقائق تنعكس في أداء المتعلم على اختبار يوضع وفق قواعد معينة تمكن من تقدير أداء المتعلم كمياً بما يسمى بدرجات التحصيل". ويعبر عنه إجرائيًا في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي الذي تم تطويره لأغراض الدراسة الحالية.

(7) التحصيل الدراسيالمؤجل: يعرفه اللقاني والجمل (2003، ص 8) الاحتفاظ بالتعلم بأنه:" ناتج ما يتبقى في الذاكرة من التعليم، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم في المادة عند تطبيق الاختبار عليه مرة ثانية والذي تم تطبيقه بعد الانتهاء من المنهج مباشرة". ويعبر عنه إجرائيا في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار التحصيلي التي تم تطبيقه بعد أربعة أسابيع من انتهاء دراسة المحتوى التعليمي مقارنة بالدرجة التي حصل عليها الطالب في التطبيق البعدي الفوري.

2. ثانيًا: الإطار النظري

2.1- الروابط والإبحار في المحتوى الإلكتروني

يمثل المحتوى الإلكتروني بأبعاده المختلفة من بناء مفاهيمي، وأهداف وتسلسل نشاطات وتفاعلات، وأسلوب عرض على الشبكة العنكبوتية، ودور المتعلم، وأساليب التعلم، والتقويم جوهر نظام التعلم الإلكتروني، فهو ليس مجرد وضع مقرر تقليدي على الشبكة العنكبوتية، وإنما هو مزيج من المصادر التفاعلية ودعم الأداء ونشاطات تعلم مبنية جيداً (الصالح، 2005، ص 23).

ويعرفها (Collin, 1995, p.176) بأنها " مجموعة من الأوامر، ملحقة بالأزرار أو الكلمات التي تحتوي ارتباطا بصفحة أخرى، لهذا إذا ضغط المستخدم الزر أو الكلمة المرتبطة فسوف تحركه الروابط الفائقة إلى مكان آخر ليعرض صفحة أخرى على الشاشة". كما يُطلَق على الروابط أيضاً اسم الوصلات التشعبية، والتي تُعرف على

أنها "وصلة بين عنصر من عناصر الوثيقة التشعبية مثل كلمة، أو عبارة، أو رمز، أو صورة وبين عنصر مختلف في الوثيقة، أو بين وثيقة تشعبية أخرى أو ملف أو شيفرة برنامج" (الكيلاني، 2004، ص352).

كما يُعرفها عزمي (2004) على أنها "وصلات فائقة في برامج النص الفائق Hypertext تصل بين إحدى النقاط الموجودة في وثيقة من وثائق النص الفائق وبين وثيقة أخرى أو نقطة أخرى داخل نفس الوثيقة، وهذه الوصلات يتم تمييزها عما حولها على الشاشة عن بإعطائها لوناً مختلفاً أو خطاً مختلفاً، أو تمييزها بصورة أو رسم مميز" (عزمي، 2004، ص 56). كما يُعرفها "شلوسر وسيمونسن Schlosser & Simonson 2007" أيضاً تحت مصطلح النص الفائق Hyperlink على أنها "رابطة بين الوثائق في أسلوب المحتوى الإلكتروني أو أسلوب النص الفائق" (شلوسر؛ سيمونسن، 2007، ص 87). وهي وسيلة لتحديد العلاقات بين المفردات المعلوماتية، والتي تُسهل الانتقال والقفز وحرية الحركة بين المعلومات الدقيقة في أشكال غير خطية. هذه الارتباطات هي الوحدات الأساسية للمعلومات أكثر من كونها انسياب وتدفق مستمر للنص. ويتم تجزئة البيانات داخل وحدات صغيرة أو موديولات من المعلومات بغية تفتيت المعلومات إلى أصغر وحدات ممكنة، هذه الوحدات الصغيرة قابلة للتعديل بواسطة المطورين أو المستخدمين بهدف تغيير الأبنية المعرفية الخاصة بهم. وللمستخدم حرية اختيار النماذج أو الموديولات الجديدة المنتجة والتي تتناسب وقدراته واحتياجاته واستعداداته والتي قد تحتوي على فكرة مرتبطة بالفكرة المُتناولة أو فكرة جديدة يتم مقارنتها مع الفكرة السابقة. وعملية الانتقال تكون ذات فعالية بواسطة الوسائل التي تساعد في الاختيار مثل الفأرة، ولوحة المفاتيح Keystroke، والقلم الضوئي، وشاشة اللمس Touch Screen عند الأزرار النشطة Hot Button المعروضة عليها، والتي تُمَّكن المستخدم من تحديد تتابع المعلومات المقدمة (أمين، 1995، ص ص 202–203).

والروابط هي وسيلة الاتصال والربط بين العقد المختلفة في المحتوى الإلكتروني والتي يتم عن طريقها الانتقال والتجول بين هذه العقد بحرية وسهولة، وتعد ضمن أهم وحدتين مع العقد المعلوماتية في المحتوى الإلكتروني الذي يتميز في عمله مثل العقل البشري يحتوي ويخزن المعلومات في وحدات مجردة مع وجود روابط بين هذه الوحدات. وقد تكون الروابط أو الوصلات كلمات، أو عبارات، أو أيقونات، أو صور ثابتة أو متحركة، أو نوافذ معينة مثل نوافذ عرض الصور المتحركة أو أي شيء أخر. وتظل الوصلة ساكنة حتى يتم تنشيطها بالنقر عليها بالفأرة للانتقال إلى عقدة جديدة والتي تشير إليها الوصلة أو الرابطة (Paul & Licia, 1999, p. 116).

وتحدد العلاقات الداخلية بين كل وحدات المعلومات (العقد) بواسطة الارتباطات التي تزود المتعلم بتنظيم هرمي أو شبكي للمعلومات. والعقد والروابط التي تربط بينهما في المحتوى الإلكتروني تشبه في عملها طريقة عمل العقل البشري الذي يحتوي ويخزن المعلومات في وحدات مجردة مع الربط بين هذه الوحدات باستخدام الروابط أو الوصلات. يحدد زيتون (2002، ص 20) أنواع الروابط وهي: 1) روابط ضمنية Intra Connection: وفيها تكون بداية ونهاية الروابط ضمن المعلومات المباشرة (المعلومات الدقيقة بعضها البعض)، و2) روابط داخلية

Inter Connection: وفيها تكون الروابط واصلة بين وحدات معلومات كاملة ومختلفة ضمن التطبيق نفسه، وهدف الرابط الإشارة إلى وحدة معلومات كاملة داخل نفس التطبيق, و3) روابط خارجية Extra Connection: وفيها تعمل الروابط على ربط وحدات معلومات موزعة ومتباعدة، بمعنى أن نهاية الرابط يشير إلى وحدة معلومات موجودة بحاسبات أخرى بعيدة جغرافيا وهذا يوضح قدرة المحتوى الإلكتروني على التعامل مع قواعد بيانات بعيدة وموزعة. وتستخدم الروابط الفائقة كثيراً في نظم التكشيف (الفهرسة) فهي تَمد المستخدم بوسائل سريعة للوصول للمعلومات التي يريدها، وتتبع الروابط الفائقة من التحليل الجيد للطريقة التي يفكر بها المصمم عند تصميمه للعرض المرئي .(Hofstetter, 1995, p.127)

لا توجد قواعد عامة للحجم المثالي لوحدة المعلومات (البيطار، 2001، ص 56). ولقد قام زو (Zhu, 1999) " بدراسة وجدت أن العدد الأمثل للارتباطات يكون في حدود سبعة ارتباطات (2±7) لأن الذاكرة قصيرة المدى لا يمكنها الاحتفاظ بأكثر من ذلك (Zhu, 1999, pp.355-358). وعموماً يتوجب على مصممي بيئات المحتوى الإلكتروني إمداد مستخدميها بالمعلومات الكافية حول أهمية الانتقال لعقدة ما جديرة بالاهتمام أو لبقية العقد عموماً؛ وذلك من خلال الروابط المتواجدة بين العقد والتي يمكنها تحديد نقطة انطلاق المستخدم من عقدة لأخرى (Conklin, 1987;Salampasis, 2009). وتتشكل العقد (وحدات المعلومات) في المحتوى الإلكتروني التعليمي في عدة تنظيمات (مثل التنظيم الهرمي، التنظيم الشبكي، التنظيم الهجين)، ويرى عدد من الباحثين أنه من الأفضل أن يطلق على هذه التنظيمات مسمى أنماط الارتباطات في المحتوى الإلكتروني التعليمي. ويجب أخذ هذه الأنماط في الاعتبار عند تصميم المحتوى الإلكتروني التعليمي، مع اختيار وتحديد النمط المناسب الذي سوف يستخدم في المحتوى الإلكتروني التعليمي بدقة حيث إن هذه الأنماط لها تأثير على التصميم من حيث تنظيم العقد والروابط وتحديد العلاقات بينها داخل المحتوى الإلكتروني التعليمي كما يؤثر في شكل الروابط.

2.2- خصائص الروابط:

هناك مجموعة من الخصائص التي يجب أن تتوافر في روابط المحتوى الإلكتروني والتي جعلتها من مستحدثات التكنولوجيا الجديرة بالبحث والدارسة، حيث يرى كل من (ريدي Rada, 2000؛ رجب وزاهر2002؛ إبراهيم 2002؛ وثرستون Thurston, 2000؛ وبيريس Preece, 2002؛ وصالح 1999) أنه يكمن إيجاز هذا الخصائص والمميزات: 1) المرونة في عرض المعلومات، و2) السعة المعلوماتية: تعد الروابط الأسلوب الأمثل لبناء قاعدة بيانات تحتوي على كميات المعارف والوسائط المتعددة والمتنوعة تناسب كل الرغبات والقدرات، بحيث يمكن الإبحار داخل هذه المعلومات في نطاق بلا حدود وفي نفس الوقت فإنها توفر للمتعلم رؤية شاملة للموضوع المعروض.

كما تسهل الوصول إلى المعلومات ومصادر التعلم المتاحة في المحتوى الإلكتروني واستعراضها بسرعة مما يعمل على توفير وقت المتعلم وإدارته بطريقة أكثر فاعلية نظراً لإمكانية الوصول المباشر للمعلومات من أي مكان

بالمحتوى الإلكتروني (Vockell & Brown, 1992, p. 93). وتُمكن الروابط من الوصول إلى أجزاء المعلومات وإطاراتها عن طريق الروابط Links وهي الأداة التي يتم من خلالها القفز بين المعلومات للوصول إلى الأجزاء المراد الوصول إليها في المحتوى الإلكتروني (Carmen, et al., 2004, p.277). وتمكن المتعلم من الانتقال بحرية بين عدد لا نهائي من نقاط التفاعل كما تتميز بأنها تعمل على الوصول السريع لأي نقطة أو جزء بطريقة غير خطية (Chen, 2002, p449). وتتيح الروابط تنظيم المعلومات بطرق مختلفة وكثيرة مثل خرائط المفاهيم، الأشكال الهرمية الأشكال الحلقية، الأشكال الشبكية، مما يتيح للمتعلم الرؤية الشاملة للهيكل البنائي للموضوع، كما تساعده على تنظيم المعلومات في ذاكرته بصورة أفضل.

ولعل من أهم مميزات الروابط في المحتوى الإلكتروني بأنها تمكن المتعلم من (محجوب، 2011، ص65) من خلال دورها في تحديد التتابع المعلوماتي الذي يتناسب مع احتياجاته واهتماماته وخصائصه وقدراته. والإبحار بحرية وسهولة بين المعلومات حسب رغبته وبالطريقة التي تناسبه. وإدراك العلاقات بين عناصر المعلومات المتضمنة في برنامج المحتوى الإلكتروني مما يساعده على سرعة الفهم. وتعديل مساره أثناء عملية التعلم عندما تواجهه بعض المشكلات أو المعوقات.

3. ثالثًا: الدراسات السابقة

أجريت مجموعة من الدراسات حول أثر الروابط ونظام الملاحة في المحتوى الإلكتروني على العديد من مخرجات التعلم. ومن هذه الدارسات:

(1) أجرى أحمد محمد (2005) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر اختلاف نمط الإبحار (الهرمي الشبكي) على تنمية مهارات إنتاج البرامج التلفزيونية لطلاب شعبة تكنولوجيا التعليم وخلصت إلى وجود فروقات ذات دلالة إحصائية ناتجة عن اختلاف نمط الإبحار لصالح الإبحار الهرمي.

(2) كما أجرى أسامة سعيد (2005) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر اختلاف نمط الإبحار (الخطي، القائمة) على تنمية مهارات تطبيقات الإنترنت التعليمية لطلاب تكنولوجيا التعليم وخلصت إلى وجود فروق نتيجة اختلاف نمط الإبحار لصالح الإبحار بالقائمة.

(3) وفي دراسة مي شانج وآخرون (Mei-Shang, et al. , 2006) والتي هدفت إلى التعرف على أثر اختلاف ثلاثة من أنماط الإبحار، الإبحار الهرمي Hierarchical Navigation، القائمة المتحركة Driven Menu على التعلم وتوصلت إلى ان الإبحار الهرمي Hierarchical Navigation كان أكثر فاعلية في التحصيل الدراسي.

(4) ومن هذه الدراسات دراسة سو وكلين (2006) Su, Y. & Klein: والتي هدفت إلى قياس أثر أنماط الإبحار والثقة بالكمبيوتر على الأداء والاتجاه نحو بيئة التعلم بالوسائط الفائقة. وقد أشارت النتائج إلى أن الطلاب في

مجموعة قائمة المحتويات قد سجلت درجات أعلى بكثير من هؤلاء الطلاب في مجموعة الارتباط التشعبي في الاختبار التحصيلي البعدي.

(5)وهدفت دراسة بيونتام وغولدشتاين (Puntambekar & Goldstein, 2007)إلى التعرف على تأثير التمثيل المرئي لهيكل المفاهيم للمجال على العلم والتعلم والتنقل في بيئة النص التشعبي. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن النص المعتمد على خرائط المفاهيم والبوصلة يمكن الطلاب من فهم استيعاب المفاهيم وعلاقتها بالمفاهيم المرتبطة بها بشكل أكبر من الطلاب الذين تعلموا من خلال قائمة المفاهيم الملاحية.

(6)كما هدفت دراسة ماكدونالدز وستيفنسون McDonald & Stevenson(2007) إلى التعرفعلى آثار بنية النص والمعرفة السابقة للمتعلم على الإبحار في النص التشعبي والتي قام من خلالها الباحثان بدراسة أثار ثلاثة من البنى الهرمية غير الخطية والمختلطة (هيكل هرمي مع روابط) على أداء الإبحار، وقد دلت النتائج على أن التصفح والإبحار في بنية النص المختلط جاءت في المرتبة الأولى، تلتها بنية النص الهرمي، ثم جاءت بنية النصوص غير الخطية في المرتبة الأخيرة.

(7)وهدفت دراسة إبراهيم (2009) إلى التعرف على اختلاف تصميم المحتوى الإلكتروني (الهرمي، الشبكي) عبر الإنترنت على التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التصفح لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام التصميم الشبكي أكثر فاعلية من استخدام التصميم الهرمي.

(8)وخلصت دراسة شيماء سرور (2010) والتي هدفت الى التعرف على أثر اختلاف نمط الإبحار (الشبكي، الهرمي) على تنمية المفاهيم الأساسية لمنظومة الحاسب الآلي لدى طلاب شعبة الحاسب الآلي إلى وجود فروق لصالح الإبحار الشبكي.

(9)أما دراسة محمد (2010) فقد هدفت إلى التعرفعلىأثرالتفاعلبين نمطالإبحار (الخطي، الهرمي) والأسلوبالمعرفي(تحمل، عدمتحملالغموض) علىالتحصيلوتوصلت إلى وجود فرقدالإحصائيافي متوسطات درجات الاختبارالتحصيلي وبطاقةالملاحظةوبطاقةتقييمالمنتجيرجعإلىالأثرالأساسيللتفاعلبينىنمطالإبحار والأسلوبالمعرفي.

(10) وهدفت دراسة المزيد (2011): إلى التعرف على أثر اختلاف أنماط الإبحار في ألعاب الحاسب التعليمية على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتوصلت نتائج البحث إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين.

(11) بينما هدفت دراسة محجوب (2011): إلى التعرف على أثر التفاعل بين أدوات الإبحار (القائمة – الخريطة – الفهرس) ونمط التعليم (الفردي – في مجموعات صغيرة)، ومستوى السعة العقلية (مرتفع – منخفض) على تنمية التحصيل الدراسي والمهارات في مقرر شبكات الحاسب. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى

وجود أثر كبير للتفاعل بين أدوات الإبحار ونمط التعليم ومستوى السعة العقلية على تنمية التحصيل الدراسي الأداء المهاري.

(12) وهدفت دراسة رونالد (Ronald, 2011) إلى استقصاء تأثير أنماط الإبحار على الاهتمام والفهم في مجال العلوم والتكنولوجيا لدىالطلاب وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الفهم لصالح بنى النص المستقيم مع الروابط المستقيمة، ثم جاءت في المرتبة الثانية بنى النص غير المستقيم والروابط غير المستقيم المتطابقة.

(13) أما دراسة إبراهيم (2013): فقد هدفت إلى التعرف على فاعلية أدوات تقديم المحتوى القائمة على تطبيقات التواصل الإلكتروني في تنمية كل من التحصيل المعرفي والأداء المهاري والاتجاه لدى الطلاب وقد توصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية أدوات تقديم المحتوى القائمة على تطبيقات التواصل الإلكتروني في تنمية مهارات توظيف بعض المستحدثات التكنولوجية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم واتجاهاتهم نحوها.

3.1. تعقيب على الدراسات السابقة

من خلال الاستعراض للدراسات السابقة وتحليلها يمكن استخلاص أنها في المجمل هدفت إلى المقارنة بين آثار أنماط ونظم الإبحار والروابط التشعبية، وعدد من مخرجات التعلم في سياقات متنوعة. وقد قد كشفت نتائجها عن وجود أثر لنمط الإبحار مع وجود تباين في النتائج التي لا تؤكد وجود نمط إبحار مثالي. وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة مجتمعة في بلورة موضوع البحث واختيار متغيراته، وكذلك في الإجراءات المنهجية للدراسة.

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج شبه التجريبي. اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أنها تقيس تأثير بُنى الروابط في المحتوى الإلكتروني على التحصيل والاحتفاظ لمفاهيم تكنولوجيا المعلومات. أيضاً اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في عينة الدارسة حيث تطبق على عينة من طلاب المرحلة الثانوية. أجريت الدراسات السابقة في اماكن مختلفة مثل السعودية ومصر واليمن وفلسطين والأردن وأمريكا. تتباين النتائج فيما يتعلق بأفضلية نمط إبحار محدد، حيث توجد نتائج متعارضة الأمر الذي يؤكد أهمية إجراء مزيد من الدراسات حول هذا المجال وفي سياقات مختلفة، وربط مثل هذه الدراسات على أطر نظرية محددة.

4. ثالثًا: إجراءات الدراسة المنهجية

4.1. منهج الدراسة

تم استخدم المنهج التجريبي بالتصميم شبه التجريبي مع القياس القبلي والبعدي والآجل للكشف عن أثر المتغير المستقل المتمثل في بنية الروابط التشعبية على المتغيرات التابعة المتمثلة في التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالتعلم لمفاهيم تكنولوجيا المعلومات لدى طلاب الصف الأول بالمرحلة الثانوية.

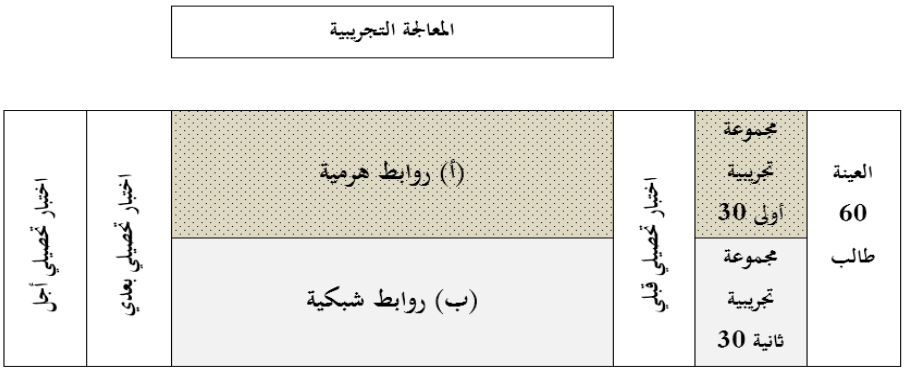
4.2. متغيرات الدراسة

المتغير المستقل: بنية الروابط التشعبية في المحتوى الإلكتروني وله مستويان، هما: (أ) الإبحار خلال الروابط الهرمية Hierarchical، (ب) الإبحار خلال الروابط الشبكية Network

المتغيرات التابعة: يشتمل البحث على متغيرين تابعين هما: (أ) التحصيل الدراسي، و(ب) التحصيل المؤجل (الاحتفاظ بالتعلم)

4.3. التصميم التجريبي للدراسة

تم استخدام تصميم المجموعتين التجريبيتين ذو الضبط الجزئي مع القياس القبلي والبعدي والآجل كما يوضح **خطأ! وسيطة رمز تبديل غير معروفة.** التالي:



شكل 1 التصميم التجريبي

4.4. مجتمع الدراسة

يتمثل مجتمع الدراسة المستهدف في طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، بينما يشمل مجتمع الدراسة المتاح طلاب الصف الأول بالمدارس الثانوية الحكومية والأهلية في الباحة والبالغ عددها (50) مدرسة، حسب إحصائية العام الدراسي 1434 – 1435هـ.

4.5. عينة الدراسة

تماختيارالمدرسةالتيسوفتُجريفيهاالدراسة، بطريقةعشوائية (عن طريق القرعة)، حيث وقع الاختيار على مدرسة الظفير الثانوية وكان عدد الطلاب بها (60) طالباً بالصف الأول الثانوي موزعين على فصلين تراوحت أعمارهم

بين (15–16) عام. تمتعيين الفصلين بالطريقة العشوائية إلى مجموعتي الدراسة التجريبية، حيث مثل الفصل (أ) المجموعة التجريبية الأولى، ومثل الفصل (ب) المجموعة التجريبية الثانية، بلغ عدد طلاب كل مجموعة (30) طالباً.

وللتحقق المبدئي من تكافؤ مجموعتي الدراسة في مستوى التحصيل والقدرة على استخدام الحاسب الآلي فقد تم التحليل الإحصائي لنتائج الاختبار التحصيلي السابق وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية مما يدل على تقارب المستوى التحصيلي.

4.6. إعداد أداة الدراسة

تتمثل أداة الدراسة المستخدمة في جمع البيانات في اختبار تحصيلي في وحدة مستجدات التقنية من مقرر الحاسب الآلي للصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية، لقياس التحصيل الدراسي لدى افراد عينة الدراسة من طلاب الصف الأول الثانوي، من إعداد الباحث. وقد مر إعداد الاختبار بالخطوات التالية:

4.6.1. **تحديد الهدف من الاختبار**: حيث تمثل هدف الاختبار في استخدامه كاختبار قبلي لقياس المعلومات السابقة عن لدى المفحوصين، والتأكد من تكافؤ المجموعتين قبل الدراسة، واستخدامه كاختبار بعدي وآجل لقياس التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالتعلم لدى أفراد العينة.

4.6.2. **إجراء تحليل المحتوى**:وقد قام الباحث بإجراء تحليل لدروس وحدة مستجدات التقنية من مقرر الحاسب الآلي للصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية للمرة الأولى، كما استعان الباحث بعدد ثلاثة معلمين من معلمي مادة الحاسب للمرحلة الثانوية لتحليل المحتوى مرة أخرى، وقت تم حساب النسبة المئوية للاتفاق والاختلاف بين المحللين لكل درس من دروس وحدة مستجدات التقنية من مقرر الحاسب الآلي للصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية على حدة، ومتوسط نسب الاتفاق والاختلاف للتحليل. وقد بلغت نسبة الاتفاق هي (94%) وهي نسبة اتفاق عالية طمئنت الباحث لاستخدام أداة تحليل المحتوى، "حيث أنه إذا كانت نسبة الاتفاق بين المحللين (80%) فأكثر يعد التحليل مقبولا" (أبو علام، 2000، ص 214)، كما أن عدد المفاهيم التي أتفق عليها هي (30) مفهوماً.

4.6.3. **إعداد جدول المواصفات**:تم إعداد مواصفات يربط محتوى المادة الدراسية بالأهداف التعليمية السلوكية طبقًا لمستويات "التذكر، الفهم، التطبيق"، والوزن النسبي لكل موضوع.

4.6.4. **اختيار نوع الاختبار**:تم اختيار نمط الاختبار التحصيلي الموضوعي، وقد تكون الاختبار من (30) مفردة من نوع الأسئلة الموضعية (الاختيار من متعدد).

4.6.5. **صياغة مفردات الاختبار والتعليمات**:روعي عند صياغة مفردات الاختبار التاليأن تتكون كل فقرة من سؤال، وأربعة خيارات ثلاثة منها خاطئة، وواحد صحيح للتقليل من أثر التخمين.

4.6.6. **التجربة الاستطلاعية:**لتحديد معاملات السهولة والتمييز لفقرات الاختبار ومعاملات الثبات والصدق للاختبار، وزمن الاختبار تم تطبيق أداة الدراسة على مجموعة استطلاعية خارج العينة.

4.6.7. **حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار:**تم حساب معامل السهولة المصحح من أثر التخمين لكل مفردة من مفردات الاختبار كما تم حساب معامل الصعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار، ووجد أن جميع مفردات الاختبار تقع داخل النطاق المحدد، وهي تتراوح بين (0.16)، (0.84) كنسبة سهولة، وتتراوح بين (0.16)، (0.84) كنسبة صعوبة.

4.6.8. **حساب معامل التمييز لكل مفردة من مفردات الاختبار:** تم حساب معاملات التمييز لمفردات الاختبار حيث تراوح معامل التمييز بين (0.36)، (0.5)، لذا لم يتم استبعاد أي من مفردات الاختبار لاعتبار كل مفردة على درجة عالية من التمييز تقريباً

4.6.9. **حساب معامل ثبات الاختبار:**تم حساب معامل الثبات بطريقة تحليل التباين باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach)(أبو علام، 2000، ص 467). وبلغ مقداره (.792)، وهي قيمة مناسبة لتطبيق الاختبار على عينة البحث.

4.6.10. **تقدير صدق الاختبار:** الصدق الظاهري:لتقدير صدق الاختبار قام الباحث بعرض الاختبار على مجموعة من المحكمين حيث بلغت نسبة إجماع المحكمين على ارتباط الأهداف بالأسئلة أكثر من 80% لكل هدف، وقام الباحث بإجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون.

4.6.11. **حساب معامل الصدق الداخلي:**قام الباحث بحساب معاملات الاتساق الداخلي وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (.6) و (0.71) وهي قيم مناسبة.

4.6.12. **حساب معامل الصدق الذاتي:**تم حساب الصدق الذاتي عن طريق استخراج الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار (البهي، 1996، ص 553)، وجاء مساويًا (.89) مما يدل على صلاحيته.

4.6.13. **تحديد زمن الاختبار:**تم حساب زمنالاختبار حيث بلغ (40) دقيقة.

4.6.14. **الصورة النهائية للاختبار:** تم طباعة الاختبار في صورته النهائيةالمكون من (30) مفردة

4.7. مواد المعالجة التجريبية

تتمثل مواد المعالجة التجريبية في مقرر إلكتروني في الحاسب الآلي بنمطي الإبحار (الهرمي، والشبكي)، وقد تم تصميم وتطوير المقرر بطريقة نظامية وفقا لنموذج(ADDIE). وذلك كما يلي:

مرحلة التحليل(Analysis):تتضمن هذه المرحلة على تحليل خصائص الجمهور المستهدف، وتحديد الأهداف العامة للمقرر، وتحديد مهام التعلم وأنشطته، وتحليل البنية الأساسية، وتضمنت تحليل خصائص أفراد المجتمع، وتحديد الأهداف العامة، وتحديد البنية الأساسية، تحديد مهام التعلم وأنشطته.

مرحلة التصميم (Design) في المرحلة الأولى تم تحديد الأهداف التعليمية. تحديد عناصر المحتوى. تنظيم عناصر المحتوى. قام الباحث بتصميم المحتوى التعليمي الإلكتروني بصورتين مختلفين تعتمد كل صورة منهما على بناء الروابط بداخله، حيث تم بناء الصورة الأولى باستخدام الروابط التشعبية الهرمية، أما الصورة الثانية فقد تم بناؤها باستخدام الروابط التشعبية الشبكية.

مرحلة التطوير (Development): مرحلة الإنتاج اشتملت على عدة خطوات منها: تحديد لغات البرمجة المناسبة: قواعد البيانات الخاصة بالمستخدمين، الوحدات التعليمية، برمجة نظام الأمن لجميع الصفحات، وتصميم أدوات الموقع.

مرحلة التطبيق والعرض (Implementation and delivery): استهدفت هذه المرحلة فحص الموقع والتأكد من صلاحيته للتطبيق على الطلاب بالفعل فضلاً عن تجريبه قبل العرض الفعلي على الإنترنت. تم نشر المقرر ضمن نظام إدارة التعلم الإلكتروني على الموقع الخاص بالباحث (http://moodle.lightnile.com/moodle) وذلك في. وقد تم إجراء التجربة الاستطلاعية هدفت إلى: تحديد الصعوبات التي قد تواجه الطلاب أثناء الدراسة الفعلية. واكتساب خبرة تطبيق التجربة لضمان إجراء التجربة الأساسية بكفاءة. وضبط الموقع من الناحية الفنية والتربوية.

مرحلة التقويم (Evaluation): استهدفت مرحلة التقويم قياس فاعلية المحتوى التعليمي المقدم عبر الإنترنت في تحقيق الأهداف المرجوة، وكذلك فحص الموقع ومحتواه بعد الاستخدام الفعلي من قبل الطلاب وتقويم مشاركة الطلاب وتفاعلهم داخل الموقع.

4.8. التطبيق القبلي لأداة الدراسة

قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة على مجموعتي الدراسة قبلياً بتاريخ 1435/1/7هـ. وقد قام الباحث برصد درجات الطلاب وتجميعها. وتم استخداماختبار(ت) T–Test لعينتين مستقلتين وذلك بهدف استخدامها للتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل إجراء المعالجات التجريبية. والجدول 3 يوضح النتائج.

جدول 1 نتائج اختبار(ت) للعينات المستقلة لدلالة الفرق يبين متوسط درجات المجموعتين في التطبيق القبلي للاختبار

المجموعة	العينة (ن)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري(ع)	الخطأ المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	قيمة α	الدلالة
المجموعة الأولى	30	4.10	.99	.18	58	.138	.891	غير دالة
المجموعة الثانية	30	4.07	.87	.16				

مجلة العلوم التّربوية – العدد الثالث يونيو 2020م رقم الإيداع ISSN: 1858-9499

يتضح من **خطأ! وسيطة رمز تبديل غير معروفة.** أن قيمة (ت) المحسوبة (138.) لدلالة الفرق بين المتوسطين (03.) عند درجات الحرية (58) وهى غير دالة مما يدل على أن المجموعتين متكافئتان وذلك يعني أن أي فروق مستقبلية يمكن إرجاعها إلى المعالجة التجريبية المستخدمة.

4.9. تطبيق المعالجة التجريبية:

تم تطبيق المعالجة التجريبية لطلاب كل مجموعة من المجموعتين التجريبيتين عبر الموقع التعليمي، حيث استخدمت المجموعة الأولى الصورة الأولى للموقع القائمة على بنى الروابط الهرمية، واستخدمت المجموعة الثانية الصورة الثانية من الموقع القائمة على بنى الروابط الشبكية، وقد قام الباحث بمساعدة معلم الحاسب الآلي للصف الأول الثانوي بالمدرسة بتجهيز معمل الحاسب الآلي وتوفير خدمة الإنترنت على كل جهاز من أجهزة المعمل والتأكد من سلامة أنظمة التشغيل وتوحيد المتصفح على جميع الأجهزة.

4.10. التطبيق الآجل لأداة الدراسة:

تم تطبيق نفس الاختبار على نفس مجموعتي الدراسة وذلك لقياس مدى احتفاظ طلاب عينة الدراسة للمعلومات المرتبطة بتكنولوجيا المعلومات بتاريخ1435/2/21 هـ.

4.11. المعالجات الإحصائية

استخدمالباحثلمعالجةالبياناتفيهذهالدراسة الأساليبالإحصائيةالمتمثلة في اختبار (ت) للمجموعات المترابطة، واختبار (ت) للمجموعات المستقلة، ومربع إيتا لقياس حجم الأثر، ومعادلة ألفا كرونباخ لحساب التباين.

5. خامسًا: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

5.1. اختبار الفرضية الأولى للدراسة:

لاختيار الفرضية الصفرية (الأولى) ونصها: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست تكنولوجيا المعلومات باستخدام المحتوى الإلكتروني القائم على بنية النص التشعبي الهرمي ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست ذات الوحدة باستخدام المحتوى الإلكتروني القائم على بنية النص التشعبي الشبكي في الاختبار التحصيلي البعدي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

تم استخدام اختبار (T-Test) للعينات المستقلة والجدول 4 يوضح النتائج.

جدول 2 نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفرق يبين متوسط درجات المجموعتين في التطبيق البعدي للاختبار

المجموعات	العينة (ن)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري(ع)	الخطأ المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	قيمة α	الدلالة عند مستوى.05
الأولى	30	29.23	.82	.15	58	28.672	.00	دالة إحصائيا
الثانية	30	17.97	1.99	.36				

يتضح من **خطأ! وسيطة رمز تبديل غير معروفة.** أن قيمة (ت) المحسوبة (28.672) للفرق بين المتوسطين (11.26)، عند درجات الحرية (58) أكبر من قيمة (ت) الجدولية وهى دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α=.05) عليه تم رفض الفرضية الصفرية، و قبول الفرضية البديلة ونصها " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست تكنولوجيا المعلومات باستخدام المحتوى الإلكتروني القائم على بنية الروابط التشعبية الهرمية ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست ذات الوحدة باستخدام المحتوى الإلكتروني القائم على بنية الروابط التشعبية الشبكية في الاختبار التحصيلي البعدي لدى طلاب المرحلة الثانوية لصالح المجموعة التجريبية الأولى.

وتم حساب حجم التأثير عن طريق معادلة كوهين باستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبيتين (Cohen, 1988). و" يُعد حجم الأثر صغيراً عندما يساوي 0.2، ومتوسطاً عندما يساوي 0.5، وكبيراً عندما يساوي 0.8 فما فوق" (Cohen, 1988, 25). وقد بلغ معامل كوهن (7.4)، وحجم الأثر (0.97)، ويُعد هذا الأثر وفقاً لمعيار كوهن أثراً كبيراً.

5.2. اختبار الفرضية الثانية

لاختبار الصفرية الثانية ونصها: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست تكنولوجيا المعلومات باستخدام المحتوى الإلكتروني القائم على بنية النص التشعبي الهرمي ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست ذات الوحدة باستخدام المحتوى الإلكتروني القائم على بنية النص التشعبي الشبكي في الاختبار التحصيلي الآجل لدى طلاب المرحلة الثانوية.

تم استخدام اختبار(T-Test) للعينات المستقلة والجدول 5 يوضح النتائج.

جدول 3 نتائج اختبار(ت) للعينات المستقلة لدلالة الفرق يبين متوسط درجات المجموعتين في التطبيق الآجل للاختبار

المجموعات	العينة (ن)	المتوسط (م)	الفرق في المتوسط	الانحراف المعياري(ع)	الخطأ المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	قيمة α	الدلالة عند مستوى.05
الأولى	30	29.13	11.3	0.82	0.15	58	33.732	0.000	دالة إحصائيا
الثانية	30	17.83		1.64	0.30				

يتضح من **خطأ! وسيطة رمز تبديل غير معروفة.** أن قيمة (ت) المحسوبة (33.732) للفرق بين المتوسطين (11.3) عند درجات الحرية (58) أكبر من قيمة (ت) الجدولية، وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α=.05) عليه تم رفض الفرضية الصفرية، و قبول الفرضية البديلة و نصها" يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست تكنولوجيا المعلومات باستخدام المحتوى الإلكتروني القائم على بنية الروابط التشعبية الهرمية، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست ذات الوحدة باستخدام المحتوى الإلكتروني القائم على بنية الروابط التشعبية الشبكية في الاختبار التحصيلي الآجل لدى طلاب المرحلة الثانوية لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي درست تكنولوجيا المعلومات باستخدام المحتوى الإلكتروني القائم على بنية النص التشعبي الهرمي".

وتم حساب حجم التأثير عن طريق معادلة كوهين باستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبيتين (Cohen, 1988). "يُعد حجم الأثر صغيراً عندما يساوي 0.2، ومتوسطاً عندما يساوي 0.5، وكبيرا عندما يساوي 0.8" (Cohen, 1988, 25). وقد بلغ معامل كوهن (8.7)، وحجم الأثر (.98)، ويُعد هذا الأثر وفقاً لمعيار كوهن أثراً كبيراً.

5.3. مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها.

ويمكن تفسير نتائج الدراسة ذلك من خلال تجربة الدراسة وفي ضوء النظريات التربوية القائم عليها فكرة عمل الروابط في المحتويات الإلكترونية كما يلي:

منحت الروابط في المحتوى الإلكتروني التعليمي المقدم لطلاب عينة الدراسة عنصر المرونة في المتابعة لما يتم عرضه من معلومات، حيث إنها أعطت أكثر من طريقة للتحكم في نظام العرض والإبحار، وأعطت المتعلم كامل الحرية في اختيار الطريقة والأسلوب للتنقل بين عناصر المعلومات باستخدام كافة الوصلات والروابط، حيث تم بناء الروابط في المحتويات الإلكترونية التعليمية وفقًا (لنظرية التفكير فوق المعرفي) بنظام مرن يوفر أكثر من بديل ليختار منها المتعلم ما يناسب ويلبي احتياجاته.

أتاحت الروابط للطالب حرية التنقل والإبحار وفقًا لقدرات واحتياجات المتعلم عن طريق توفير كافة الفرص والبدائل التي يمكن للمتعلم أن يختار منها ما يناسبه، بحيث يقوم المتعلم ووفقًا (لنظرية المخططات) باختيار الجزء الذي يرغب البدء في دارسته مما يساعد على تكوين الصور الإجمالية العامة للموقف التعليمي ككل.

كما وفرت الروابط بيئة تعلم متنوعة من حيث استخدام الصور الثابتة والمتحركة والموسيقى والفيديو وذلك وفقًا (لنظرية معالجة المعلومات)، وبالتالي حصل كل متعلم على ما يناسبه نتيجة لتوفير العديد من البدائل والوسائط التعليمية مع تحقيق عنصر التفاعلية والفردية من خلال تشكيلة المتغيرات التي تخاطب الحواس المختلفة، والتي من شأنها تحسين عملية التذكر والاستدعاء والترميز واسترجاع المعلومات.

ويرجع الباحث ذلك إلى أن البناء الهرمي يعتمد على الترتيب والتحليل المنطقي للمحتوى من العام إلى الخاص، ومن الكل إلى الجزء، ومن البسيط إلى المعقد وهذا النوع من البناء يتفق مع مبادئ النظرية التوسعية التي قدمها رايجولث (Reigeluth, 1992)والتي تستند على عملية التوسع والتفصيل في تقديم مكونات المحتوى والاهتمام بعمليات الفهم والإدراك والبنى المعرفية للمتعلمين، حيث يبدأ المتعلم بدراسة النقطة الرئيسية ثم يتوجه إلي دراسة النقاط والأجزاء الفرعية المرتبطة بها بطريقة متسلسلة، على عكس البناء الشبكي الذي تم فيه تنظيم المحتوى المكون من أجزاء في صورة معقدة من الترابطات والتشابكات وهو ما يتطلب المزيد من الخبرة والوقت.

ويمكن تفسير ذلك من خلال تجربة الدراسة في ضوء النظريات التربوية القائم عليها فكرة عمل الروابط في المحتويات الإلكترونية حيث مكنت الروابط من تفريد الموقف التعليمي ليناسب خبرات كل متعلم على حسب خبراته السابقة وميوله وقدراته واحتياجاته واهتماماته، حيث راعى الباحث عند تصميم هذا النوع من المحتوى الإلكتروني الاعتماد على الخطو الذاتيللمتعلم.

مكنت الروابط من خلال العقد Nodes والروابط Links من جعل المتعلم يسير في نمط غير خطي بمعنى أنه لا يتمكن من تصفح المحتوى الإلكتروني من الشاشة الأولى إلى النهاية بصورة خطية والتي سهلت عمليتي التمثيل والمواءمة عند المتعلم وذلك عند مقابلته لمعلومات جديدة فيعمل على إدخالها في البيئة العقلية الحالية بسهولة وفق (نظرية المخططات)، ولكن نظرًا لوجود تجزئة المحتوى إلى أجزاء صغيرة و صفحات معلقة فإن المتعلم كان يستخدم ويتفاعل مع كل جزئية على حدة، حيث أن اكتساب المعرفة الأولية في حالة مجالات المعرفة المبنية جيدًا من حيث محتواها يتم عن طريق الممارسة المستمرة والتغذية الراجعة وفق (نظرية المرونة والمعرفة)، وهو ما ساعد الطلاب على الاحتفاظ بالمعلومات.

مكنت الروابط من معالجة وتداول المعلومات في أجزاء أو قطع صغيرة من النصوص أو الرسوم البيانية، وتعد المعلومات الصغيرة من أكثر الخصائص المميزة للمحتوى الإلكتروني شيوعًا والتي تمكنه من تحقيق مبدأ التنوع في طرق تقديم المعلومات المجزئة إلى قطع صغيرة وفق (نظرية التعلم الموقفي) وتوجيه المتعلم إلى الجزء الذي يريد تعلمه بالضبط دون حدوث أي تكرار يجعل فيه المتعلم يشعر بالملل، كما قامت فكرة عمل الروابط على

تقديم ومعالجة خبرات ومهارات المحتوى التعليمي وفق (نظرية معالجة المعلومات) من خلال استخدام مصادر التعلم المختلفة والتي من شأنها تحسين عملية التذكر والاستدعاء والترميز واسترجاع المعلومات، وهو ما ساعد الطلاب على الاحتفاظ بالمعلومات.

ويرجع الباحث ذلك إلى أن المحتوى الإلكتروني القائم على بنية النص التشعبي الهرمي يعتمد على الترتيب والتحليل المنطقي للمحتوى من العام إلى الخاص، ومن الكل إلى الجزء، ومن البسيط إلى المعقد وهذا النوع من البناء يتفق مع مبادئ النظرية التوسعية التي قدمها رايجولث (Reigeluth, 1992)، والتي تستند على عملية التوسع والتفصيل في تقديم مكونات المحتوى والاهتمام بعمليات الفهم والإدراك والبنى المعرفية للمتعلمين حيث يبدأ المتعلم بدراسة النقطة الرئيسية ثم يتوجه إلي دراسة النقاط والأجزاء الفرعية المرتبطة بها بطريقة متسلسلة وهذا يتفق مع أفكار أوزبل " Ausubel" التي تهتم بتتابع المحتوي التعليمي من العام إلي الخاص، وكذلك المنظمات المتقدمة Advanced Organizers التي تساعد المتعلم علي ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات الموجودة عنده ربطا متكاملا لا يتجزأ، وبالتالي يصبح التعلم ذا معني ويبقي أثره لفترة طويلة (البعلي، 2001، ص22).

كما يمكن تفسير ذلك في ضوء (نظرية المخططات) التي تفترض أن هناك مجموعة من مكيانيزمات التجهيز أو المعالجة داخل الكائن العضوي كل منها يقوم بوظيفة أولية معينة وأن هذه العمليات تفترض تنظيماً وتتابعاً على نحو معين وهو الأساس الذي يقوم عليه البناء الهرمي للمحتوى التعليمي.

كما يمكن تفسير ارتفاع متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست تكنولوجيا المعلومات باستخدام المحتوى الإلكتروني القائم على بنية النص التشعبي الهرمي في الاختبار التحصيلي الآجل في ضوء (نظرية المخططات) التي تؤكد أن المتعلم يبني صيغة إجمالية Schema للأحداث ويكون نظرة كاملة حول كافة الأبعاد المرتبطة بالموقف المشكل للوصول إلى صياغة سليمة ودقيقة له، وهذا الأساس الذي يقوم عليه البناء الهرمي للمحتوى الإلكتروني فهو يعمل على تقديم الموقف التعليمي في صورة عامة إجمالية، بحيث يقوم المتعلم باختيار الجزء الذي يرغب البدء في دارسته مما يساعد على تكوين الصور الإجمالية العامة للموقف التعليمي ككل.

6. سادساً: نتائجالدراسة والتوصيات والمقترحات

6.1. توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

(1) يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست وحدة تكنولوجيا المعلومات باستخدام المحتوى الإلكتروني القائم على الإبحار الهرمي ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست ذات الوحدة باستخدام المحتوى الإلكتروني القائم على الإبحار الشبكي في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام المحتوى الإلكتروني القائم على بنية النص التشعبي الهرمي.

(2) يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست وحدة تكنولوجيا المعلومات باستخدام المحتوى الإلكتروني القائم على الإبحار الهرمي ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست ذات الوحدة باستخدام المحتوى الإلكتروني القائم على الإبحار الشبكي في الاختبار التحصيلي الآجل لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام المحتوى الإلكتروني القائم على بنية النص التشعبي الهرمي.

6.2. توصيات الدراسة

منخلالماتوصلتإليهالدراسةالحاليةمننتائج، فإنالباحثيوصيبما يلي:

1. الاهتمام ببنية الرسالة في المحتوى الإلكتروني حيث إن من شأنها التأثير على التحصيل والاحتفاظ.
2. الاهتمام بطريقة بناء الروابط في المحتوى الإلكتروني التعليمي لما لها من مميزات عديدة.
3. الدعوة إلى تصميم المحتوى الإلكتروني في ضوء نظريات واضحة ومحددة لتحقيق أهداف أخرى.
4. الاهتمام بإنتاج المحتويات الإلكترونية التعليمية وفق معايير تقنية محددة لتساعد على تحقيق الأهداف.
5. العمل على تحسين طرق التعليم المعتادة التي تعتمد على الحفظ والتذكر واستخدام صيغ تعليمية جديدة مبتكرة تسهم في تحسين عملية التعلم.
6. تحقيق مبدأ التعلم الذاتي عند تصميم المحتوى الإلكترونيوفقا للطالبوقدراته وإمكاناته.

6.3. مقترحات الدراسة:

استكمالاًلمابدأتهالدراسةالحالية، فإنالباحث يقترحالدراساتالتالية:

1. دراسة أثر اختلاف الكيفية التي يتم بها بناء النصوص والروابط في المحتوى الإلكتروني على تنمية مهارات التفكير المختلفة.
2. دراسة أثر بُنى الروابط في المحتوى الإلكتروني في تحصيل مواد دراسية أخرى.
3. دراسة أثر التفاعل بين بُنى الروابط في المحتوى الإلكتروني والأساليب المعرفية للمتعلمين.

المراجع

أولا: المراجع العربية

1. إبراهيم، زينب ياسين محمد .(2013). *فاعلية أدوات تقديم المحتوي القائمة على تطبيقات التواصل الإلكتروني في تنمية مهارات توظيف بعض المستحدثات التكنولوجية لدي طلاب تكنولوجيا التعليم واتجاهاتهم نحوها*. رسالة دكتوراه (غير منشورة). معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
2. إبراهيم، مجدي عزيز . (2002). *التقنيات التربوية رؤى لتوظيف وسائط الاتصال وتكنولوجيا التعليم*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
3. إبراهيم، نفين محمد عبد العزيز.(2009). أثر اختلاف استراتيجيات تصميم المحتوى الإلكتروني عبر الإنترنت على التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التصفح لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.
4. أبو حديد، فاطمة عبد السلام. (2004). تطوير منهج الرياضيات في ضوء المدخل المنظومى. المؤتمر العربي الرابع بعنوان المدخل المنظومى في التدريس والتعلم، جامعة عين شمس: مركز تطوير العلوم، 3– 4 إبريل.
5. أبو شقير، محمد. (2006). أثر استخدام برنامج WebCT على تنمية مهارات البحث العلمي لدى طالبات كلية التربية في الجامعة الإسلامية بغزة. *مؤتمر التعليم الإلكتروني*، جامعة البحرين ص ص 12– 15.
6. أبو علام، رجاء محمود. (2000). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. القاهرة: دار النشر للجامعات.
7. أبو علام، رجاء محمود. (2000). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. القاهرة: دار النشر للجامعات.
8. إدارة الاشراف التربوي بالباحة. (2007). آليات الاتصال الفعال المحققة للدور القيادي التربوي للمدرسة. *اللقاء الثاني عشر للإشراف التربوي*، بتبوك.
9. إسماعيل، الغريب زاهر . (2001). *تكنولوجيا المعلومات وتحديث التعليم*. القاهرة: عالم الكتب.
10. إسماعيل، الغريب زاهر . (2009). *المقررات الإلكترونية تصميمها، إنتاجها، نشرها، تطبيقها، تقويمها*. القاهرة: عالم الكتب.
11. أمين، زينب محمد. (1995). *أثر استخدام الهيبرميديا على التحصيل الدراسي والاتجاهات لدي طلاب كلية التربية*. رسالة دكتوراه (غير منشورة). كلية التربية، جامعة المنيا.
12. الباتع، حسن عبد العاطي. (2008). نموذج مقترح لتصميم المقررات عبر الإنترنت – ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر الدولي الأول لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطوير التعليم الجامعي. القاهرة، ص 14.

13. البعلي، إبراهيم عبد العزيز. (2001). فعالية تنظيم محتوى منهج العلوم وفق نظريتي "جانييه" الهرمية و "رايجلوث" التوسعية في التحصيل والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. رسالة دكتوراه (غير منشورة). كلية التربية، فرع بنها، جامعة الزقازيق.

14. البهي، فؤاد .(1996). علم النفس الإحصائي وقياس *العقل البشري*. القاهرة: دار الفكر العربي.

15. البيطار، حمدي محمد محمد. (2001). أثر استخدام الوسائط الفائقة في تدريس مقرر المساحة على تحصيل طلاب الصف الثالث الثانوي الصناعي. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أسيوط.

16. جابر، عبد الحميد جابر. (2001). *اتجاهات وتجارب معاصرة في أداء الطالب والمدرس*. ط2. القاهرة: دار الفكر العربي.

17. جاد، منى محمود محمد. (2001). *فاعلية برامج الكمبيوتر متعددة الوسائل القائمة على الرسوم والصور المتحركة في تعليم المهارات الحركية*. رسالة دكتوراه (غير منشورة). كلية التربية. جامعة حلوان.

18. الجاسم، جعفر. (2005). *تكنولوجياالمعلومات*. عمان: دارأسامةللنشروالتوزيع.

19. خميس، محمد عطية. (2003 أ). *عمليات تكنولوجيا التعليم*، القاهرة: مكتبة دار الكلمة.

20. خميس، محمد عطية. (2003 ب). *تطور تكنولوجيا التعليم*، القاهرة: دار قباء.

21. دواس، رجاء فنيش. (1999) .*النص الفائق: جذوره التاريخية وتأثيراته الثقافية*، مجلة كراسات الطفولة *التونسية* – المعهد العالي لإطارات الطفولة – تونس، 6 (7)، 35 – 48 .

22. رجب، السيد وزاهر، الغريب (2002). أثر اختلاف مستويات التفاعل في برامج الوسائط المتعددة المتفاعلة ونظام تصميم شاشة الكمبيوتر على تحصيل طلبة الجامعة ومعدل تعلمهم في العلوم البيولوجية، *مجلة العلوم التربوية*، (2)، جامعة القاهرة: معهد الدراسات التربوية.

23. زيتون، حسنحسين. (2005). *رؤيةجديدةفيالتعليم –التعليمالإلكتروني –المفهوم، القضايا، التطبيق، التقويم*. الرياض:الدارالصولتيةللتربية .

24. زيتون، كمال. (2002). *تكنولوجياالتعليمفيعصرالمعلوماتوالاتصالات*، القاهرة :عالمالكتب للنشروالتوزيع .

25. سالم، أحمد محمد. (2004). *تكنولوجيا التعلم والتعليم الإلكتروني*، الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.

26. سرور، شيماء عز العرب محمد. (2010). تصميم برنامج بنمطي الإبحار (الهرمي والشبكي) المفاهيم الأساسية لمنظومة الحاسب الآلي بكلية التربية النوعية رسالة ماجستير. كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة.

27. سيد، إمام مصطفي؛ والشريف، صلاح الدين حسين. (2000). "مدى فعالية برنامج تدريبي لاستراتيجيات ما وراء الذاكرة عند الاستذكار وأثره في التحصيل الأكاديمي واتجاهات الطلاب المعرفية نحو الاستراتيجية"، *مجلة كلية التربية بأسيوط*، 6 (1).

28. شلوسر، لي آيرز؛ سيمونسن، مايكل. (2007). *التعليم عن بعد ومصطلحات التعليم الإليكتروني*، ترجمة نبيل جاد عزمي، مكتبة بيروت، القاهرة.

29. الصالح، بدربنعبد الله. (2005). التعلمالإلكترونيوالتصميمالتعليمي: شراكةمنأجلالجودة . *بحثمقدمللمؤتمرالعاشرللجمعيةالمصريةلتكنولوجياالتعليم(تكنولوجياالتعليم الإلكترونيومتطلباتالجودةالشاملة)* . القاهرة .

30. صالح، مصطفى جودت. (1999). *تحديد المعايير التربوية والمتطلبات الفنية لإنتاج برامج الكمبيوتر التعليمي*. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية، جامعة حلوان.

31. عبيد، ألاء محمد. (2007). *البرمجة اللغوية العصبية*، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

32. الكيلاني، تيسير. (2004). معجم الكيلاني لمصطلحات الكمبيوتر والإنترنت، بيروت: مكتبة لبنان.

33. اللقاني، أحمد حسين والجمل، علي أحمد. (2003). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، القاهرة: عالم الكتب.

34. محجوب، مصطفى محمد على. (2011). التفاعل بين أدوات الإبحار في برامج الكمبيوتر فائقة الوسائل ونمط التعليم وأثره على تنمية مهارات الطلاب فى مقرر شبكات الحاسب. رسالة دكتوراه. كلية التربية، جامعة عين شمس.

35. محمد، شريف شعبان إبراهيم. (2010). أثرالتفاعلبينمطالإبحاروالأسلوبالمعرفيعلىتنميةمهارات تصميمموقعالإنترنتالتعليميةلدىطلابقسمتكنولوجيا التعليمبكليةالتربيةالنوعيةجامعةبنها. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية، جامعة بنها.

36. محمود، ابراهيم وجيه. (1981). المراهقة خصائصها ومشكلاتها، القاهرة: دار المعارف.

37. مرسي، حمدي محمد. (2010). فاعلية استراتيجية مبنية على التعلم الموقفي في علاج صعوبات التعلم الخاصة بالمشكلات اللفظية الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية مجلة كلية التربية بأسيوط –مصر، مج 26، ع 1، ص.

38. المركزالوطنيللتعلمالإلكترونيوالتعليمعنبعد. (2009) الدليلالإرشاديلاستخدامنظامجسور .تم الاسترداد في 9 /3 / 2014من: http://www. elc. edu. sa/jusur/pdf/JUSUR1. pdf.

39. المركزالوطنيللتعلمالإلكترونيوالتعليمعنبعد. تم الاسترداد في 2014/3/9م من: http://jusur. elc. edu. sa/jusur/jusur_advanced. php

40. المزيد، محمد سليمان. (2011). أثر اختلاف أنماط الإبحار في ألعاب الحاسب التعليمية على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز.

41. المطيري، سلطان هويدي سلطان. (2008). أثر مدخل تكنولوجي متكامل في التدريب الإلكتروني لتنمية بعض مهارات إدارة المقررات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية واتجاهاتهم نحوها. رسالة دكتوراه. معهد الدراسات والبحوث التربوية. جامعة القاهرة.

42. المؤتمر الإقليمي الثاني للتعلم الإلكتروني تحت شعار "التعلم الإلكتروني. المستقبل الحاضر"، 25–27 مارس 2013، الكويت. الكويت.

43. المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد تحت شعار "الممارسة والأداء المنشود"، 4–7 فبراير 2013، الرياض. المملكة العربية السعودية.

44. المؤتمر الدولي الثاني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد تحت شعار "تعلم فريد لجيل جديد"، 21–24 فبراير 2011، الرياض. المملكة العربية السعودية.

45. مؤتمر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتطوير الأداء في المؤسسات التعليمية؛29–31 اكتوبر 2013، عمان. الأردن.

ثانياً: المراجع الأجنبية

46. Andersen, G., et al. (2004). The influence of meta-cognitive skills on learners' mwmo- ry of information in a hypermedia environment. Journal of educational computing research, Vol. 31, No. 1 pp. 77 – 93.
47. Bieber, M., Vitali, F., Ashman, H., Balasubramanian, V., & Oinaas-Kullonen, H(1997) . Fourth generation hypermedia: Some missing links for the World WideWeb. International Journal of Human-Computer Studies, 47, 31-65.
48. Bush, V. (1945, July). As we may think. Atlantic Monthly, 101-108. Conklin, J. (1987). Hypertext: An introduction and survey. IEEE Computer, 20(9), 17-41.
49. Carmen, Zahn; Beatriz, Barquero; Stephan, Schwan (2004): Learning with hyperlinked Video-design criteria and efficient strategies for using audio video hypermedia. Learning and Instruction [on line], 14 pages, Available At: www. elsevier. com/locate/learninstruc.
50. Chapman, N., & Chapman J. (2000). Digital Multimedia. (3rd ed). New York: John Wiley & Sons.
51. Chen, C., & Rada, R. (2002). Interacting with hypertext: A meta-analysis of experimentalstudies. Human-Computer Interaction, 11, 125-156.
52. Chen, Sherry (2002). A Cognitive made for Non learning in hypermedia programmers. British Journal of Education Technology, 33 (4), 449.
53. Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences. (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
54. Conklin, J. (1987). A survey of hypertext. MCC Technical Reports STP- MCC, Austin Texas, PP. 356- 386.
55. Conklin, J. (1987). Hypertext: An introduction and survey. IEEE Computer, 20(9), 17-41.

56. Costa, A. (2000). Describing the Habits of Mind, in: Describing and Exploring Habits of Mind, U. S. A. the Association for Supervision and Curriculum Development.
57. Dillon, A. (1996). Myths, misconceptions, and an alternative perspective on informationusage and the electronic medium. In J. J. L. J. F. Rouet, A. Dillon, &R. J. Spiro (Eds.), Hypertext and cognition (pp. 25-42). Mahwah, NJ: Erlbaum.
58. Eveland, W. P., & Dunwoody, S. (2001). User control and structural isomorphism ordisorientation and cognitive load? Learning from web versus print. Communication Research, 28, 48-78.
59. George S. (2001). Self-education and coaches at a school of development studies: a case study of third world professionals in Europe. Retrieved November 10, 2004 from ISSN Vadlib/uploads/wp/wp345. pdf
60. Hermann, M. (1996). Hyper- G hyper wave: The next generation web solution. Harlow, Addison Wesley Longman Limited.
61. Hofstetter, F. (1995). "Multimedia literacy", McGraw- Hill, New York.
62. Lai-Lai, T., Et Al., (2003). I interacting with Hypertext: An Experimental Investigation of Navigation tools, Electronic commerce Research and Applications 2.
63. Larkin, J. H. (1989). What kind of knowledge transfers? In L. B. Resnick (Ed.), Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser (pp. 283-305). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
64. Martin, M., Anderson, C. & Thweatt, K. (1998). Aggressive Communication Traits and Their Relationship with Cognitive Flexibility Scale. Journal of Social Behavior & Personality, 13(3), 531- 540.
65. McDonald, S; Stevenson, R. (1998). Effects of text structure and prior knowledge of the learner on navigation in hypertext. Human Factors, 40(1), 1-18.
66. McDonald, Sharon; Stevenson, Rosemary. (2007). Effects of text structure and prior knowledge of the learner on navigation in hypertext. Human Factors, 40(1), 1-18.
67. Moedritscher, F. (2006). e-Learning Theories in Practice: A Comparison of three Methods, J. of Universal Science and Technology of Learning, 0(0), 3-18.
68. Moore, D., Burtan, J. & Myers, R. (1996). Multiple-channel communication: the theoretical and research foundations of multimedia. In D. Jonassen, (Ed.) Handbook of research on educational communications and technology. New York: Simon & Schuster.
69. Paul De Bra and Licia calive (1998). "An open adaptive Hypermedia Architecture: Journal of Hyper media and multimedia, 4(2) , 115- 159.
70. Preece J. (2002). Interaction design, John Wiley sons. Inc.
71. Puntambekar, Sadhana; Goldstein, Jessica. (2007). Effect of Visual Representation of the Conceptual Structure of the Domain on Science Learning and Navigation in a Hypertext Environment. Journal of Educational Multimedia and Hypermedia. Volume16, Issue4, P429-459.
72. Rada, Roy (2000). Interactive media, New York, Sprengervelage.
73. Rand, J. Spiro & pull, J. Feltovich & Michael, J. Jacobson and Richard, L. coulson. (1991). Flexibility constructivism, and hypertext: Random access instruction for advanced Knowledge a causation in ill-structured domains: Journal of educational technology, 31(5), 22-34.
74. Reigeluth, C. (1992). Elaborating The Elaboration Theory. Educational Technology Research & Development, 40(3), 80-86.
75. Salampasis, M. (2009). Nodes, retrieved from http:// www. My Ph. D. Thesis, Date of access: 12 February 2013.
76. Schank, R. C., & Abelson, R. P. (1977). Scripts, plans, goals, and understanding. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

77. Scott, W.A. (2000). User interface design: tips and techniques. Cambridge University Press, (2nd Ed), Retrieved 15 May 2013, from http://www2.fiit.stuba.sk/~bielik/courses/psi-slov/material/uidesign.pdf.
78. Shirk, H. N. (1992). Cognitive architecture in hypermedia instruction. In E. Barrett (Ed.), Sociomedia: Multimedia, hypermedia, and the social construction of knowledge(pp.79-93). Cambridge: MIT Press.
79. Shneiderman, B., & Kearsley, G. (1989). Hypertext hands-on: An introduction to a new way of organizing and accessing information. New York: Addison Wesley.
80. Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age [Electronic Version]. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2(1), 3-11, Retrieved January 7, 2013, from http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
81. Simonson, M. (2007). Course Management Systems. The Quarterly Review of Distance Education. 8(1), 8.
82. Simonson, M., & Schlosser. L. (2005). Distance education: definition and glossary of terms. (2nd). Greenwich, CT: Information Age Publishing Inc.
83. Singhal, M. (2001). Reading proficiency, reading strategies, metacognitive awarenessand L2 readers". The reading matrix journal, 1(1), 46-62.
84. Su, Y. & Klein, J. (2006). Effects of Navigation Tools and Computer Confidence on Performance and Attitudes in a Hypermedia Learning Environment. Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 15(1), 87-106. Retrieved March 6, 2014 from http://www. editlib. org/p/6118.
85. Sun, L., & Williamses. (2006). An instructional design model for constructivist learning. Electronic Learn Conference. Bahrain University.
86. Taylor, J. (2001). Fifth generation distance education. Higher Education Series, Report No. (40). Canberra. Australia. Department of Education, Training and Youth Affairs.
87. Thurston. (2000). E. Enabling systems thinking in the (me sonic millennium): The Need for systemic methodologies for conceptual learning in under-graduate management Education", Journal of Management Education, 24(2), 10-31.
88. User Interest and Understanding: Science and Technology. 285-295
89. Van Merriënboer, J. J. G., & Sweller, J. (2005). Cognitive load theory and complex learning: Recent developments and future directions. Educational Psychology Review, 17(2), 147–177.
90. Vockell E. and Brown w. (1992). The Computer in the social studies Curriculum, New York: Mitche. (1991). An instructional designer's view of constructivism: Journal of educational technology, 31(5), 42.
91. Wiley, D. A. (2002). Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. In D. A.
92. Woolfolk, A. (1993). Educational psychology. New Jersey: Prentice – HallWright, J & Jacobs, B (2003) " Teaching phonological awareness and metacognitivestrategies to children with reading difficulties: A comparison of two instructional methods". Educational psychology, 23(1), 17 – 47.
93. Yaros, R. A. (2005). Communicating complex news: Structuring stories to enhancepublic engagement and understanding of science. Paper presented at the Associationfor Education in Journalism & Mass Communication, San Antonio, TX.
94. Yu-ping, Hsiao. (2002). The effects of cognitive styles and learning strategies in Hypermedia Environment: A review of literature.
95. Zhu, E. (1999). Hypermedia interface design: the effects of number of links and granularity of nodes, In: Journal of Education Multimedia and Hypermedia, 8(3), 331- 358

(5)

فاعلية تمرينات الألعاب اللّغوية في تنمية المحصول اللفظي لدى ذوي اضطراب اللغة والتواصل (دراسة تطبيقية على تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي ذوي اضطرابات اللغة والتواصل في مدينة زالنجي بولاية وسط دارفور-السودان)

Effectiveness of Language Games in Developing the Verbal Product among Pupils with Language and Communication Disorders

د. أحمد الحسن حامد حسن محمداي

أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة

كلية التربية، جامعة جازان (المملكة العربية السعودية)

أستاذ مساعد، كلية التربية، جامعة زالنجي (السودان) سابقا

مستخلص الدراسة

هدفت الدراسة التعرف على فعالية الألعاب اللغوية في تنمية المحصول اللفظي لدى ذوي اضطرابات اللغة والتواصل، أُتبع المنهج شبه التجريبي، تكون مجتمع الدراسة من التلاميذ الذي يعانون من اضطرابات اللغة والتواصل بمرحلة التعليم الأساسي في مدينة زالنجي بولاية وسط دارفور السودان العام 2017-2018م ، تم اختيار عينة عشوائية قوامها (30) تلميذا وتلميذة بنسبة (23.1%) من مجتمع الدراسة، استخدم برنامج تدريبي لتنمية المحصول اللفظي، ومقياس للمحصول اللفظي من قبل إعداد الباحث، تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج أهمها: وجود فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط المحصول اللفظي للتلاميذ في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، ومستوى المحصول اللفظي في القياس القبلي لدي أفراد العينة منخفض، ومستوى المحصول اللفظي في القياس البعدي لدي أفراد العينة مرتفع، وعدم وجود فروق بين الذكور والاناث في القياس القبلي. أوصت الدراسة بعدة توصيات منها: ضرورة استخدام التمرينات اللغوية في تدريس المهارات اللغوية وبخاصة في مرحلة التعليم الابتدائي، وضرورة تقديم دورات تدريبية لأخصائي التخاطب للتدريب على المهارات اللغوية وطرق تنميتها لدى التلاميذ.

الكلمات المفتاحية: الألعاب اللغوية، المحصول اللفظي، اضطرابات اللغة والكلام

Abstract:

The study aimed to identify the effectiveness of language games in developing the verbal crop among pupils with language and communication disorders. The semi-experimental method was used. The study population consisted of pupils suffering from language and communication disorders at the basic education stage in Zalingei city in the state of Central Darfur Sudan during the academic year 2017-2018, A random sample of (30) male and female students was chosen, equivalent to (23.1%) of the study population. The data was analyzed by using the SPSS. The most important results of the study are: There are statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the average verbal crop of pupils in the pre and post measurement in favor of post measurement. The level of verbal crop in the pre-measurement for individuals of the sample is low. The level of verbal crop in the post

measurement of the individuals in the sample is high, There were no differences between male and female in the pre measurement. The study recommended the following: The necessity of using language exercises in teaching language skills, especially in the elementary education stage, and the need to provide training courses for speech specialists to train language skills and methods of their development in students.

Keyword: Language Games, Verbal Crop, language and Speech Disorders.

1– الإطار العام:

1–1 مقدمة:

اللغة في أي مجتمع هي وعاء ثقافته، وأداة التفكير، ووسيلة التعبير والاتصال والتفاهم، ونقل التراث من جيل إلى جيل، وفهم البيئة والسيطرة عليها بتبادل المعارف والنظريات والخبرات. وتعد عملية تعليم اللغة واكتساب المهارات المرتبطة بها هدفاً رئيساً من أهداف العملية التعليمية لما للغة من أهمية، وبخاصة تلك الوظائف المتنوعة التي تؤديها في حياة الفرد والمجتمع على حد سواء، فالهدف الأساسي لتعلم اللغة هو إكساب المتعلم القدرة على الاتصال اللغوي الفعال والسليم. للغة فنوناً أربعة هي :الاستماع والكلام والقراءة والكتابة (البجه، 2001م، ص43).

وظهرت وسائل حديثة لتعلم اللغات، ومنها ما عرف باسم الألعاب الاتصالية Communicative Games أو الألعاب اللغوية Language Games حيث يتدرب التلاميذ عن طريق هذه الألعاب على استخدام اللغة في مواقف الحياة الطبيعية أو شبه الطبيعية. ومن هنا ظهرت الألعاب اللغوية بوصفها وسيلة جديدة استفادت منها برامج تعليم اللغات، وكان لها دور كبير في عملية التدريس، والعمل على تطوير لغة التلميذ ونموها بشكل كبير (اللباييدي، 1993م، ص 13).

وهكذا تظهر قيمة اللعب في التعليم، فهو يضع الأفكار النظرية قيد الممارسة (Danesi، 1993، p604)، وينفي اللعب مقولة أن التعلم ليس تعلماً حقيقياً إذا ما امتزج بالمتعة والمرح والضحك، وهذا يؤكد فكرة إمكانية تعلم اللغة والاستمتاع بالتعلم في الوقت نفسه، مما يعزز التوجه العام بأن اللعب هو نشاط تعاوني يتضمن مشاركة فاعلة فيها نوع من المتعة، ويتضمن أهدافاً تؤدي إلى نتائج معينة أهمها التعلم (الحيلة،2003م، ص102). ويؤدي اللعب أيضاً إلى نمو التلاميذ ذهنياً بزيادة دافعيتهم للتعلم، بغض النظر عن مدى الاستمتاع

بها، ومن هنا يجب على المعلمين أن يكونوا قادرين على دمج تلك الألعاب وتوجيهها لتحقيق الأهداف المتضمنة في المنهاج، لما لاستخدامها من فوائد تعليمية متعددة (عبد الباقي، 1992م، ص50).

كذلك، فإنّ للألعاب دوراً مهماً في كسر روتين الدرس وعملية التدريس؛ إذ إنها تعطي التلاميذ قسطاً من الراحة في أثناء ممارسة الأشكال المكثفة للغة، وخصوصاً عندما تتشتت أذهانهم. ويعود ذلك لما للألعاب من أثر في تحسين اللغة لدى الأفراد وقدرتهم على الممارسة التعليمية . يزاد على ذلك أن الألعاب اللغوية من أقصر الطرق لإتقان اللغة بمهاراتها المختلفة :الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، بوصفها وسائل لتعزيز تعلم اللغة وإتقانها داخل الغرفة الصفية. (Al fagih ،1995، p75).

يتضح مما ذكر أهمية الألعاب اللغوية، فهي تسعى إلى تشجيع عنصر المنافسة بين الأفراد أو المجموعات، وتؤكد في الوقت نفسه تجنب تصعيده والإفراط به، للحفاظ على استمرارية الانخراط في اللعبة، وتعزيز رغبة تحصيل الإجابة الصحيحة أولاً، والرغبة في تحصيل الفرد أو المجموع. ولثروة الطفل اللغوية أهمية كبيرة لما تتضمنه من مفردات تساعد الطفل على تلبية حاجاته والتعبير عن أفكاره ومشاعره وعن طريقها يتم التبادل بينه وبين المحيطين به في بيئته كما تكون عنصر من عناصر العملية التعليمية وقد اهتم المربون في الوقت الحاضر بشكل كبير بلغة الطفل لان اللغة مادة ومحتوى أي منهج، ومفرداته اللغوية من المقومات الأساسية للغة بما تتضمنه من مفاهيم ومعانٍ وهي الوحدات الأساسية التي تبني أي فرد لغته المفهومة وما الكلام المسموع أو المقروء إلا تشكيل من المفردات متفق عليها اجتماعيا فمعرفة اللغة من حيث الأساس ماهي إلا معرفة من الكلمات ومعانيها والإحاطة بقواعد استعمالها (غضون، 2010م، ص123).

ويذكر عبد العزيز (1983م، ص175) أيضاً أن أهمية الألعاب بشكل عام والألعاب اللغوية بشكل خاص تبرز من تزويدها المتعلم بخبرات أقرب إلى الواقع العملي. وقد تسهم الألعاب في اقتراح حلول لتلك المشكلات، مما يساعده في اتخاذ القرار المناسب، ومن فوائد الألعاب اللغوية أنها تسهم إلى حد كبير في التعلم الإبداعي، وتنمية الاستكشاف، والتجريب. ومن هنا تعمل الدراسة الحالية على استقصاء أثر استخدام الألعاب اللغوية في تنمية المحصول اللفظي لدى عينة من التلاميذ ذوي اضطراب اللغة والتواصل.

1-2 مشكلة الدراسة:

من خلال مشاركة الباحث في الإشراف على برامج التدريب الميداني لاحظ بعض المؤشرات الدالة على انخفاض كفايات التلاميذ ذوي اضطرابات اللغة والكلام في اتقان المهارات اللغوية وانخفاض المحصول اللفظي لديهم وتقديراً من الباحث لخطورة الآثار الناجمة عن إهمال المحصول اللغوي وبالتالي تدني الأداء اللغوي للتلاميذ ذوي اضطرابات اللغة والتواصل، اتجه إلي البحث عن أساليب واستراتيجيات تعليمية لمساعدة التلاميذ ذوي اضطرابات اللغة والتواصل في تعليم التلاميذ ذوي اضطرابات التواصل، ومن هنا جاء التركيز على الألعاب اللغوية Language Games واستخدامها في تحسين أداء التلاميذ الذين يتعلمون بها لذا تمثلت مشكلة الدراسة في البحث عن أساليب لتنمية المحصول اللغوي للتلاميذ ذو اضطرابات اللغة والتواصل، لذا يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في السؤال التالي: ما أثر استخدام الالعاب اللغوية في تنمية المحصول اللفظي لدى عينة التلاميذ ذوي اضطرابات اللغة والكلام؟

1-3 فروض الدراسة:

أ-يوجد فروق معنوية ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط المحصول اللفظي للتلاميذ في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

ب- مستوى المحصول اللفظي لدي أفراد العينة منخفضة قبل تطبيق البرنامج.

ج- مستوى المحصول اللفظي لدى أفراد العينة مرتفعة بعد تطبيق البرنامج.

د-لا توجد فروق بين الذكور والاناث في القياس القبلي.

1-4 أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

أ- الكشف عن فاعلية استخدام الألعاب اللغوية في تنمية المحصول اللفظي لدى عينة من التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات اللغة والكلام.

ب- التعرف على مستوى المحصول اللفظي لدي التلاميذ ذوي اضطرابات اللغة والتواصل قبل تطبيق البرنامج.

ج- التعرف على مستوى المحصول اللفظي لدي التلاميذ ذوي اضطرابات اللغة والتواصل بعد تطبيق البرنامج.

د-التعرف على الفروق الفردية بين الذكور والاناث في القياس القبلي.

1-5 أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية موضوعها الذي تناول تنمية المحصول اللفظي باستخدام الألعاب اللغوية والذي أصبح هدفاً مهما يؤمل أن يتقن التلاميذ مهارته، كما تبرز أهمية الدراسة في كونها محاولة جديدة في الكشف عن فعالية استخدام الألعاب اللغوية في تنمية المحصول اللفظي ويمكن تلخيص أهمية الدراسة في الاتي:

أ–قلة الدراسات التي تناولت تأثير استخدام الألعاب اللغوية في تنمية المحصول اللفظي–حسب علم الباحث.
ب– تقديم نموذج يمكن أن يفيد التربويين في مجال تنمية المهارات اللغوية.
ج– الإسهام في تشجيع الباحثين لإجراء الدراسات والبحوث المماثلة في مجال استخدام الألعاب اللغوية.

1–6 حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: فعالية تمرينات الألعاب اللّغوية في تنمية المحصول اللفظي لدى ذوي اضطراب اللغة والتواصل.

الحدود الزمانية: العام الدراسي 2017–2018م.

الحدود المكانية: مدارس مرحلة التعليم الأساسي بمدينة زالنجي، ولاية وسط دارفور، السودان.

الحدود البشرية: التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات اللغة والتواصل.

1–7 المصطلحات:

أ– **الألعاب اللّغوية:** " نشاط يتم بين المتعلمين، متعاونين أو متنافسين، للوصول إلى غايتهم في إطار القواعد الموضوعة من النظم والتعليمات" (الهويدي،2002م، ص26).

ب– **تنمية:** "هي رفع مستوى أداء التلاميذ في مواقف تعليمية مختلفة وتتحدد التنمية بزيادة متوسط الدرجات التي يحصلون عليها بعد تدريبيهم على برنامج محدد" (شحاتة، النجار، 2003م، ص157).

ج– **المحصول اللفظي:** "هو مجموعة من الكلمات التي يلفظها الأطفال أثناء حديثهم مع الآخرين بغض النظر عن تكرارها" (لموزة، 1999م، ص59).

د– **اضطرابات اللغة والتواصل:** يعرف "بأنها عدم القدرة على إصدار أصوات اللغة بصورة سليمة نتيجة لمشكلات في التناسق العضلي، أو عيب في مخارج أصوات الحروف أو فقر في الكفاءة الصوتية، أو خلل

عضوي تعوق عملية التواصل، أو تسترعي اهتمام الشخص المتحدث، أو تفضي إلى معاناة الفرد من القلق وسوء التوافق" (الشخص، 2001م، ص98).

2- الإطار النظري والدراسات السابقة:

2-1 الإطار النظري:

2-1-1 مفهوم الالعاب اللّغوية:

يعد اللعب مدخلا وظيفيا لعالم الطفولة ووسيطا تربويا مهما يسهم في تشكيل شخصية الطفل وبنائها من جميع الجوانب الجسمية والحركية والاجتماعية والانفعالية العقلية والمعرفية فهو من ناحية يؤدي إلى تغيرات نوعية في تكوين الطفل كما انه منطلق للنشاط التعليمي والتربوي والذي سيسود لدى الطفل في المرحلة اللاحقة (عويس، 2003م، ص68). ويعرف اللعب بأنه نشاط موجه أو غير موجه يقوم فيه الطفل من أجل تحقيق المتعة والتسلية يستغله الكبار عادة ليسهم في تنمية سلوكهم وشخصياتهم بأبعادها المختلفة العقلية والجسمية والوجدانية (الغرير، 2009م، ص27).

2-1-2 تعريف الألعاب اللّغوية:

يمكن تعريف الألعاب اللغوية على أنها: مجموعة من الأنشطة الفصلية التي تهدف إلى تزويد المعمم والمتعلم بوسيلة ممتعة ومشوقة للتدريب على عناصر اللغة، وتوفير الحوافز لتنمية المهارات اللغوية المختلفة في إطار قواعد موضوعة تخضع لإشراف المعلم أو للمراقبة على الأقل (السعدية مكاحلي، 2015م، ص23).

فالألعاب اللغوية أداة تعليمية محددة الأهداف تحمل سمات اللعب من حيث التشويق والمتعة وسمات الأداة أو الاستراتيجية التعليمية من حيث التخطيط والسعي لتحقيق أهداف محددة لدرس أو مفهوم لغوي معين (المحمدي،2013م، ص 76). ويركز التربويون عامة على أن اللعب عنصر أساس في تعليم التلاميذ لذا لابد من تشجيعهم على اللعب وتكيفهم مع الأهداف التعليمية (الحيلة، 2003م، ص102).

ويضيف الباحث بأن اللعب عبارة عن نشاط طبيعي فطري يقوم به الطفل لتحقيق هدف معين، ومن خلاله يتعرف الطفل على ذاته، ويطور لغته ويقوي عضلاته، كما يعمل على جذب انتباه الطفل وتشويقه للتعلم.

2-1-3 أهمية الألعاب اللّغوية:

تؤكد الاتجاهات التربوية أن اللعب مادة أساسية في تربية الطفل، حيث يذكر علماء الاجتماع والانثروبولوجيا أن الإعداد الثقافي والاجتماعي للأطفال يتم من خلال اللعب، فمنه يتعلم الطفل الكثير عن نفسه وعن العالم واللعب يصغر عالم الطفل إلي أجزاء يمكنهم من السيطرة عليه. فالتعليم باللعب يعد مطلباً تربوياً أساسياً، حقاً طبيعياً للفرد وينبغي على الآباء والمربين تهيئة الفرص والوسائل المناسبة للطفل لممارسة اللعب كحق طبيعي من الحقوق الأساسية كالمأكل والمشرب والملبس والمسكن. فالألعاب التربوية من أهم الوسائل التعليمية لاكتساب الحقائق والمفاهيم والقواعد العلمية والفنية، حيث تعمل على تجسيد المفاهيم المجردة لدى الطفل وتقريبيا منه في شكل محسوس، فهي تعوده عمى الملاحظة أولا، والاستنتاج ثانيا والتطبيق ثالثا (السعدية مكاحلي، 2015م، ص39).

2-1-4 معايير اختيار الألعاب اللّغوية:

ويشير إبراهيم وبلعاوي (2007م، ص244) إلى مجموعة من المعايير التي ينبغي أن يختار المعلم على أساسها اللعبة المناسبة للدرس وهي: أن تحتوي على روح المنافسة والتحدي، ألا تخرج عن الإطار العام المخطط لها، وأن يكون لها أهداف محددة وواضحة مسبقاً، وأن تكون مناسبة لخبرات التلاميذ وقدراتهم، وأن تكون مثيرة وممتعة وتحقق الدافعية للتعلم، وأن تراعي الخصائص العمرية والمرحلة التعليمية للمتعلمين، وألا يكون دور التلميذ فيها واضحاً ومحدداً، وأن يراعي فيها الزمن، وأن يسجل المعلم فيها ملاحظاته ، وأن تراعي مجالات السلامة العامة، وأن تناسب أعداد المتعلمين المشاركين فيها، وإمكانية تنفيذ اللعبة داخل حجرة الصف، وأن تبني على أسس تمثل بدقة المفهوم أو المهارة المطلوب تدريسها، وتدرج كل مجموعة من الألعاب في الصعوبة، وأن تتناسب مع الإمكانيات المادية للمدرسة.

2-1-5 مراحل الألعاب اللّغوية:

وتمر الألعاب اللغوية حسب ما أشار إليها المحمدي (2013م، ص 89) بأربعة مراحل:

أ- **مرحلة الإعداد:** وفيها يتم التأكد من صلاحية الألعاب قبل توزيعها على التلاميذ، وتجربة الألعاب وأعداد مكان تطبيق الألعاب، وتهيئة التلاميذ ذهنياً.

ب- **مرحلة اللعب:** وفيها يتم توزيع الألعاب على التلاميذ بطريقة منتظمة ويراعي الفروق الفردية بين التلاميذ أثناء اللعب.

ج- **مرحلة التقويم:** وهي مرحلة ما بعد اللعب وفيها يقوم المعلم بمشاركة التلاميذ في تقويم اللعبة ومدى تحقيق أهدافها.

د- **مرحلة المتابعة:** وتشمل العمليات التي تتضمن استخدام اللعبة مرة قادمة بطريقة أفضل.

2-1-6 دور المعلم في استخدام الألعاب اللغوية:

أشار الحيلة (2003م، ص102) إلى أن دور المعلم في استخدام الألعاب اللّغوية تتمثل في الاتي:

أ- تحديد اسم اللعبة التي يقوم بها التلاميذ.

ب- تحديد الأهداف الخاصة بكل لعبة لغوية.

ج- تحديد المصادر والأدوات.

د- تحديد إجراءات اللعبة وعدد المشتركين.

هـ- الاتفاق مع التلاميذ على النشاط الذي سيقومون به.

و- تهيئة ظروف العمل الجيدة.

ويشير الباحث أن الألعاب اللغوية تعد من أكثر الأدوات تشويقاً واستثارة لدافعية التلاميذ وهو ما يجعلها ذات أهمية في تعليم المهارات اللغوية للتلاميذ، لان من أهم الخصائص المميزة للتلاميذ في هذه المرحلة هو ميلهم للعب، وبالتالي يمكن الاستفادة من هذا الميل في تحسين المحصول اللغوي، وهذا ما يسعي إليه الباحث في الدراسة الحالية.

ويضيف بالباحث بأن لألعاب تهدف إلى تشويق التلميذ وتنمية الاستعداد لديه للتعلم، واكسابه المهارات الجديدة، ومساعدة التلميذ على فهم ذاته وتقبل الآخرين واكتشاف البيئة التي يعيش فيها، ومساعدة التلميذ على الالمام بالمواد الدراسية وفهمها، وتهيئة التلميذ للتكيف مع المستقبل من خلال الاستجابات الجديدة التي يقوم بها في لعبه، بناء شخصية التلميذ وتحقيق التكامل بين وظائفه الاجتماعية والعقلية والاجتماعية والانفعالية، وكشف ميول التلميذ واتجاهاته وزيادة دافعيته وتنمية المشاركة الفعالة في التعلم، والمساهمة في تعليم المهارات الاجتماعية وخاصة مهارة اتخاذ القرار ومهارة حل المشكلات.

2-1-7 مفهوم المحصول اللفظي:

اللغة مهارة اجتماعية مكتسبة فعندما يولد الإنسان يجد نظاماً لغوياً يسير عليه مجتمعه، يتلقاه منهم بالتعليم والتقليد تماماً كما يتلقى النظم الاجتماعية الأخرى، فالكلمات تهيئ للفرد حريته الخاصة، والشخص الذي لا يستطيع التعبير عن نفسه يفتقد كثيراً من خصائصه الإنسانية (نادية بيبع، وسحر زيدان،2013م، ص56). إن اللغة تعد وظيفة عقلية مهمة جعلت الإنسان من أرقى الكائنات فهي وسيلة التفاهم والتعبير والتواصل مع الآخرين، وهي الحديث الشفهي الذي يعبر عن الأفكار ويقوم اللسان ويعّود التلاميذ على حسن النطق بالحروف من مخارجها ومعرفة الكلمات الصحيحة واستعمالها في جمل قصيرة مفيدة (الصميلي، 2002م، ص102).

وهي أحد أبعاد النمو اللغوي الذي لقى اهتماما كبيرا يتمثل في مدى التعبير اللفظي فكلما تدرج التلاميذ في نموهم كلما كانت جملهم أطول ومن ثم يكون ذلك مؤشرا تقريبا على كفاءاتهم اللفظية والجمل المكونة من كلمتين تعد تحسن على فعالية اتصال الطفل عن كلماته المفردة (الفار، 2003م، ص98).

2–1–8 العوامل المؤثرة في النمو اللغوي:

إن نمو الرصيد اللغوي للطفل يعتمد أساساً على مدى غنى البيئة المحيطة به، حيث يبدأ الارتباط بين الألفاظ التي يسمعها والتجارب التي يعيشها. ويتضح معني كل كلمة بشكل أدق كلما تزايد عدد المفردات التي يملكها، حيث عليه أن يقيم بعض المقارنات بين الفئات المختلفة للأسماء والافعال والصفات. وتستمر هذه العلمية إلى سن السادسة، فيدخل الطفل المدرسة وهو مزود بثروة لغوية تصل في الغالب حوالي ألفين وستمائة كلمة. ويختلف هذا العدد من مجتمع لآخر ومن أسرة إلى أسرة، لأنه يتأثر بمستوى الاسرة الثقافي وموقف الابوين من كلام الطفل وعدد الأخوة والأخوات، كما يتأثر بالذكاء والقدرة على التقليد وسلامة السمع وجهاز النطق (بيبع، وزيدان، 2013م، ص39).

فقد أشار كل من بيبع، وزيدان، (2013م، ص42) إلى أن الطفل في سن ثمانية عشر شهرا يستطيع أن يتلفظ ب (50%) من الاسماء وذلك من مجموع الكلمات الأخرى، في حين تكون نسبة تلفظه للأفعال (13.9%) والضمائر (10.3%) أما الطفل في سن ستة وثلاثين شهراً فنسبه تلفظه بالأسماء تقل إلى (23.4%) وتزداد نسبة الأفعال والضمائر لتصل إلى (33%).

ويتصف النمو اللغوي كذلك بالازدياد المستمر في المفردات ذات الصيغ المجهولة والصيغ المعلومة وعلى الرغم من صعوبة تقدير المفردات اللغوية للأطفال إلا أننا نجد اكتساب المفردات ليس مماثلاً في جميع الأحوال فيما يتعلق بجميع أنواع الكلمات حيث نجد أن بعض الكلمات تكتسب أكثر تبكيراً أو أكثر سهولة من كلمات أخرى. (الفار، 2003م، ص99). فضلاً عن إجراء الدراسات واختبارات متعددة للكشف عن الأداء اللغوي أو معرفة الثروة اللّغوية أو التعرف إلى مدلول الكلمات أو معرفة قصور القدرة على النطق وكشف عيوب النطق ومن بينها استخدمت لغايات التشخيص الأداء اللغوي (القمش، واخرون، 2000م، ص78)، ويضيف الباحث أن مفردات التلميذ تنمو باستمرار خلال المرحلة الابتدائية، لان التلميذ في هذه المرحلة يكون مولعاً بالتكلم حول كل شيء ويريد ممن حوله أن يستجيبوا لفكرته، وهو يتفاهم مع زملائه في الصف بصورة جيدة.

2-1-9 مراحل النمو اللغوي:

يقصد بالنمو اللغوي نمو مهارات الاستماع ومهارات التعبير وما يجري بين المهارتين من ترابط وتسلسل على درجات المعني المختلفة وتوافق هذا التحديد مع التحليل الذي قدمه اسجود في عام 1958 للاتصال اللغوي باعتباره يتضمن عدد من العمليات وهي الاستقبال البصري والسمعي، التعبير بالكلام والإيماء، الترابط (الغزالي، 2014م، ص123).

فعندما يلتحق الطفل بالمدرسة في سن السادسة يكون عدد المفردات التي يعرفها حوالي (2500) كلمة تقريبًا، وإذا كانت اللغة هي وسيلة الاتصال الأساسية بين الطفل والمجتمع الخارجي. لذلك يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار محصول الطفل اللغوي الذي يأتي به الطفل إلى المدرسة في سن السادسة، وهذا المحصول في منتهى الأهمية لأن الطفل قد أكتسبه في قمة النمو اللغوي في الفترة التي مرت به قبل ذلك، ومن الخطورة بمكان أن نزيل من حسابنا حينما نضع مناهج اللغة في المرحلة الأولى هذا المحصول اللغوي السابق: فلا بناء إلا على خبرة، والخبرة السابقة التي اكتسبها الطفل إنما اكتسبها الطفل ومارسها وثبتت لديه لأنها أدت وظيفتها بنجاح، ولذلك لا يصح أن نتغاضى تمامًا عن المحصول اللغوي الذي يتفاهم به الطفل في حياته اليومية، فالوظيفة الرئيسية للغة هي أنها أداة اتصال الطفل وبيئته اليومية. وإذا كانت الوسيلة الأولى لزيادة محصول الطفل هي الممارسة، لذلك يجب أن تكون كتب القراءة في المدرسة الابتدائية مصورة، لأن هدف القراءة في المراحل الأولى أن ننمي لدى الطفل مجموعة من العادات والاتجاهات والميول المهمة إلى جانب تنمية محصوله اللفظي .كما أنه

لزيادة الحصيلة اللغوية لدى طفل المدرسة الابتدائية فإنه يجب أن تنتقل المقررات الدراسية من الموضوعات الدالة على أشياء حسية محددة، إلى ألفاظ ذات معاني أكثر تجريدًا تبعًا لخطوط النمو العقلي التي سبق الحديث عنها (الغزالي، 2014م، ص124).

ويضيف الباحث بأن المحصول اللفظي يلعب دوراً كبيراً في نجاح التلاميذ في المدارس وبخاصة أن معظم الاختبارات تتطلب امتلاك التلاميذ محصول لفظي كمي يعينهم على التعبير عن مدى فهمهم واستيعابهم، فالتلاميذ الذين يملكون محصول لفظي جيد يستطيعون أن يستجيبوا بسهولة بعكس التلاميذ الذين يمتلكون محصول لفظي ضعيف، فتحسين وتطوير المحصول اللفظي يدعم الثقة بالنفس للتلاميذ لأنه يمكنهم من التعبير عن أنفسهم بسهولة ويسر، وكذلك يعينهم في اجتياز الاختبارات الدراسية المختلفة.

2-2 الدراسات السابقة:

2-2-1 دراسة صومان (2018م): هدفت إلى التعرف أثر استراتيجية الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التخيل الإبداعي لطفل الروضة في مدينة عمان الأردن، تكونت عينة الدراسة من (50) طفلاً، أُستخدم المنهج التجريبي، تمثلت أداة الدراسة في قائمة مهارات التخيل الإبداعي، والدليل التعليمي باستخدام استراتيجية الألعاب اللغوية، وتوصلت الدراسة إلى هناك فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مهارات التخييل الإبداعي بين أداء المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية وأن استخدام الألعاب اللغوية يعمل على تنمية مهارات التخيل الإبداعي.

2-2-2 دراسة العدوان (2018م): هدفت للتعرف على تنمية الاستعداد اللغوي لدى أطفال ما قبل المدرسة باستخدام استراتيجيتي الألعاب اللغوية والقصة بالأردن، تكونت عينة الدراسة من (40) طفلاً من أطفال الرياض، أُتبع المنهج شبه التجريبي، أُستخدمت الدراسة مقياس الاستعداد اللغوي، ودليل المعلم القائم على استراتيجيتي الألعاب اللّغوية، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية استراتيجيتي الألعاب اللغوية والقصة في تنمية الاستعداد اللغوي لدى أطفال ما قبل المدرسة.

2-2-3 دراسة المحمدي (2013م): هدفت للتعرف على فاعلية الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائية بمكة المملكة العربية السعودية، شملت عينة الدراسة على (60) تلميذاً من تلاميذ

الصف الأول الابتدائي، أُتبع المنهج شبه التجريبي، صُمم قائمة بمهارات التحدث، وبرنامج للألعاب اللّغوية، واختبار مهارة التحدث، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الأداء البعدي لمهارات التعبير عن القصص المصورة ومهارات التعبير عن مشاهدات التلميذ اليومية الحياتية ومهارات آداب التحدث لصالح المجموعة التجريبية، كما توصلت الدراسة أيضاً إلى وجود دلالة عملية لاستخدام الألعاب اللغوية.

2-2-4 دراسة الغوالبي (2012م): هدفت إلى معرفة فاعلية استخدام الألعاب التعليمية في تنمية ميل تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمحافظة بورسعيد بمصر نحو الاقتصاد المنزلي، تكونت عينة الدراسة من (40) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع، أُستخدم المنهج الشبه التجريبي، تم تصميم برنامج مستند على الألعاب التعليمية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي علامات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي ولمصلحة المجموعة التجريبية.

2-2-5 دراسة الجعيد (2011م): هدفت للتعرف على فاعلية استخدام الألعاب اللغوية في تنمية بعض مهارات التمييز السمعي، والفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمدينة الطائف بالمملكة العربية السعودية، طبقت الدراسة على عينة مكونة من (60) تلميذة من تلميذات الصف الرابع، أُتبع المنهج شبه التجريبي، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار تحصيلي، وقائمة لبعض مهارات الفهم القرائي، والتمييز السمعي، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى بعض مهارات التمييز السمعي والفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

2-2-6 دراسة البري (2011م): هدفت إلى معرفة أثر استخدام الألعاب اللغوية في تنمية الأنماط اللغوية لطلبة الصف الرابع الأساسي بالأردن، طُبق على عينة تكونت من (80) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي، أُستخدم المنهج شبه التجريبي، تمثلت أداة الدراسة في اختبار تحصيلي، وتوصلت نتائج الدراسة أن الألعاب اللغوية تسهم في تنمية الأنماط اللغوية المختلفة عند التلاميذ.

2-2-7 دراسة أجرى عطا الله (2003م): هدفت إلى معرفة أثر برنامج مقترح في الألعاب اللغوية لعلاج الضعف القرائي لدى طلاب الصف الثالث الابتدائي بمحافظة السويس بمصر، تكونت عينة الدراسة من (60)

تلميذ وتلميذة من الذين لديهم ضعف قرائي استخدمت المنهج شبه التجريبي، طبقت عليهم بطاقة ملاحظة، أسفرت نتائج الدراسة عن أن التلاميذ الذين درسوا البرنامج المعتمد على الألعاب حققوا تحسناً في أدائهم البعدي، وأن البرنامج المقترح حقق مستوى من الكفاءة في أداء التلاميذ.

2-2-8 **دراسة عليان (2003م):** هدفت للتعرف على فاعلية الألعاب التعليمية اللغوية في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي بمحافظة السويس بجمهورية مصر العربية، تكون عينة الدراسة من (50) تلميذ وتلميذة، أُتبع المنهج شبه التجريبي، تم تحليل المحتوى لكتاب اللغة العربية للصف الأول الابتدائي، مع بناء اختبار مهارات القراءة الصامتة، وجاءت نتائج الدراسة لتؤكد على تحسين أداء تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الصامتة ككل، مما يدل على فعالية استراتيجية الألعاب المغوية وتأثيرها الايجابي على تنمية بعض مهارات القراءة الصامتة.

2-2-9 دراسة العبيدي(2003م): هدفت إلى معرفة فاعلية الطريقتين (الصوتية والتوليفية) في المحصول اللفظي والأداء التعبيري لدى تلميذات الصف الأول الابتدائي بمدينة بغداد، العراق، تكونت عينة البحث من (40) تلميذة، اتُبع المنهج التجريبي، اتم إعداد طريقتين تدريسين لتحسين المحصول اللفظي، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين الأولى والثانية في المحصول اللفظي والأداء التعبيري.

2-2-10 دراسة حنفي (2002م): هدفت إلى التعرف على فعالية استخدام الألعاب اللغوية في تنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة في رياض الأطفال بجنوب مصر، طبقت الدراسة على عينة مكونة من (80) طفلاً من مدارس رياض الأطفال الحكومية، أُتبع المنهج شبه التجريبي، تمثلت أداة الدراسة في إعداد قائمة تتضمن مهارات الاستعداد للقراءة، وأظهرت نتائج الدراسة ضعف مستوى أداء أطفال مجموعة الدراسة لمهارات الاستعداد للقراءة للقياس القبلي، وأظهرت نتائج القياس البعدي تحسن كبير لدى مجموعة الدراسة في مهارات الاستعداد للقراءة.

2-2-11 دراسة عبده (1993م): هدفت إلى معرفة أثر استخدام الألعاب اللّغوية في تدعيم مهارات التواصل في اللغة الانجليزية بوصفها لغة أجنبي لمرحلة رياض الأطفال في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (35) طفلاً من رياض الأطفال، أعتمد الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطي علامات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في الاختبار

البعدي لتقنية الألعاب اللغوية ولمصلحة المجموعة التجريبية التي درست بطريقة الألعاب اللغوية. ومن الدراسات الأجنبية التي أجريت حول الألعاب اللغوية.

2-2-12 دراسة عبدالواحد (1982م): هدفت إلى التعرف على المحصول اللفظي لتلاميذ الصفين الثالث والرابع الابتدائي في مدينة بغداد، العراق، تكون مجتمع الدراسة من لتلاميذ الصفين الثالث والرابع الابتدائي في مدينة بغداد اتبُع المنهج الوصفي، استخدمت مثيرات صورية وأسئلة حوارية وقصص لقياس المحصول اللفظي، توصلت الدراسة إلي أنه لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائياً بين الذكور والإناث ولكنها أظهرت أن المفردات تزداد بتقدم العمر والمرحلة الدراسية وظهرت فروق ذات دلالة معنوية في المحصول اللفظي للتلاميذ تلاميذ الصف الرابع وتلاميذ الصف الثالث لصالح تلاميذ الصف الرابع.

2-2-13 التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يلاحظ بأن الدراسة الحالية اتفقت مع الدراسات السابقة في استخدامها للألعاب اللّغوية كمتغير مستقلاً، واتباعها للمنهج شبه التجريبي مثل: دراسة وعبده (1993م)، وحنفي (2002م)، عطا الله (2003م)، وعليان (2003م)، والجعيد (2011م)، والبري (2011م)، والمحمدي (2013م)، والدراسة (2018م)، ما عدا دراسة الصمان (2018م) التي اتبعت المنهج التجريبي. كما اتفقت الدراسة مع الدراسات السابقة في استخدام المحصول اللفظي كمتغير تابع مثل: دراسة عبدالواحد (1982م)، والعبيدي (2003م)، واختلفت معها في المنهج حيث اتُبع المنهج الوصفي والتجريبي في هاتين الدراستين. كما اتفقت الدراسة مع دراسة عبدالواحد (1983م)، والعبيدي (2003م)، وعطا الله (2003م)، وعليان (2003م)، والجعيد (2011م)، والبري (2011م)، والغوالبي (2012م)، والمحمدي (2013م) في عينة الدراسة حيث طبقت على تلاميذ الصفوف من الأول حتى الرابع، بينما طبقت بقية الدراسات على مرحلة رياض الأطفال.

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في عدة أمور، منها: التعرف على خصائص الألعاب اللّغوية المناسبة وتصميم البرنامج المستخدم على ضوء ذلك، والاستفادة من أدوات ومنهجية هذه الدراسات في بناء أداة الدراسة وتصميم منهجيتها.

ولعل أهم ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تعمل على تنمية المحصول اللفظي وهو مفهوم شامل للعديد من المفاهيم والمتغيرات التابعة المستهدفة في الدراسات السابقة مثل مهارات التواصل، ومهارة الاستعداد للقراءة، ومهارة التعبير، والفهم القرائي، والقراءة، والتمييز السمعي، والتخييل الإبداعي، فهذه المفاهيم جميعها تندرج تحت المحصول اللفظي.

3- إجراءات الدراسة الميدانية:

3-1 منهج الدراسة:

اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي (تصميم المجموعة واحدة)، ويعرف بأنه "محاولة للتحكم في جميع المتغيرات والعوامل الإنسانية باستثناء متغير واحد حيث يقوم الباحث بتطويعه أو تغييره بهدف تحديد وقياس تأثيره في العملية " (الشخص، 2001م، 75).

3-2 مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من (130) تلميذ وتلميذة من التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات لغوية من تلاميذ مرحلة الأساس في مدينة زالنجي بولاية وسط دارفور السودان.

عينة الدراسة وخصائصها:

تكونت عينة الدراسة من (30) تلميذاً من التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات اللغة والكلام بنسبة (23.1%) من مجتمع الدراسة، وقد تم اختيار أفراد العينة وفقاً للشروط التالية:

- أن تكون أعمار التلاميذ ما بين (6-9) سنوات.
- ألا يعاني التلميذ من أية إعاقات قد تؤثر على استجابته أو فهمه كالإعاقة السمعية.

جدول رقم (1) يوضح عينة البحث

الصف	الذكور	الاناث	المجموع
الأول	3	4	7
الثاني	3	3	6

الثالث	4	3	7
الرابع	5	5	10
المجموع	15	15	30

3-4 أدوات الدراسة:

استخدم الباحث الأدوات التالية:

1-تمرينات الألعاب اللغوية:

وصف البرنامج: تم إعداد الألعاب اللغوية من قبل الباحث بعد الوقوف على عدد من الدراسات التي أجريت حول الالعاب اللغوية، واشتملت الدراسة على عدد ثلاث ألعاب وهي:

أ-**لعبة استدعاء الكلمات:** وتدور حول استداء معاني الكلمات من الذاكرة مع إمكانية استخدام الأنترنت في سبيل البحث عن معاني الكلمات.

ب-**ولعبة الاستثارة:** وهي لعبة تقوم على استثارة كلمات من خلال تكملة الكلمات الناقصة حرف من حروفها.

ت-**لعبة التحدي:** تدور حول تحدي معرفة الكلمات من خلال الافصاح عن كلمات يتحدى به زملائه في فهم معناها.

3-5 صدق الأداة وثباتها:

بعد الانتهاء من إعداد الألعاب للتأكد، تم عرضها على مجموعة من أساتذة التربية الخاصة وعلم بالجامعات السودانية والسعودية، بغرض الوقوف علة مدى سلامتها اللغوية وملاءمتها لمستوى التلاميذ وأي مقترحات تساعد في تطوير هذه الالعاب حيث تم تحديد أهداف الألعاب والأدوات المستخدمة فيها، ووقتها ومكانها والزمن اللازم لتنفيذها وشرح اللعبة من خلال أمثلة وإجراء التعديلات الموصي بها، كما تم تطبيق البرنامج على عينة استطلاعية بغرض التأكد من الثبات وذلك باستخدام أسلوب إعادة الاختبار وبلغ معامل الثبات (0.86) باستخدام معادلة كودر ريتشارد وهو معامل ثبات مرتفع ومقبول للدراسة العلمية.

2-اختبار المحصول اللفظي:

وصف الاختبار:

تم إعداد أداة البحث من خلال الرجوع للدراسات السابقة حول المجال والاطلاع على الأدبيات المختلفة، حيث تم إعداد اختبار لقياس المحصول اللفظي وتم بناء الاختبار بمراعاة أن تكون مفرداتها مرتبطة بالمهارات اللغوية وأن تكون واضحها.

صدق الاختبار ثبات الاختبار:

لقد اختار الباحث طريقة إعادة الاختبار في تقدير الثبات كونها طريقة مباشرة لتحديد ثبات الاختبار ومن أفضل الطرائق المستخدمة التي تعتمد على تطبيق الاختبار مرتين متتاليين على نفس المجموعة المتجانسة والممثلة للمجتمع الأصلي من التلاميذ حيث طبق اختبار المحصول اللفظي على العينة الاستطلاعية وقد تم إعادة الاختبار مرة ثانية بعد مرور وباستخدام معامل ارتباط بيرسون بلغ الثبات (0.93) وهو معامل ثبات مرتفع.

3-6 المعالجة الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1- اختبار ت لعينة واحدة ولعينتين Test.
2- المتوسط الحسابي.
3- الانحراف المعياري.
4- معامل الارتباط.
5- معامل الثبات.

4- عرض وتحليل ومناقشة النتائج وتفسيرها:

4-1 الفرض الاول:

توجد فروق ذو دلالة إحسائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط المحصول اللفظي للتلاميذ في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

للتحقق من الفرض الأول استخدم الباحث اختبار ت T Test لعينتين غير مرتبطتين والجدول رقم (2) يوضح نتائج الفرض الأول.

جدول رقم (2) يوضح نتائج الفرض الأول

القياس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
القبلي	30	27	3.34	4.32	0.03	دالة
البعدي	30	34	2.32			

علماً بأن مستوى المعنوية (0.05).

يلاحظ من الجدول رقم (2) أن المتوسط الحسابي في القياس القبلي (27) أقل من المتوسط الحسابي في القياس البعدي، وأن القيمة الاحتمالية (0.03) أقل من مستوى المعنوية وهذا يعني وجود فروق ذات دالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي وأن البرنامج المستخدم ذو فاعلية.

اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة عبده (1993م) والتي أشارت إلى وجود فروق بين متوسطي القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي، ودراسة حنفي (2002م) والتي أشارت إلى أن هناك تسحن كبير لدى مجموعة الدراسة في القياس البعدي، ودراسة عطا الله (2003م) والتي أسفرت نتائجها عن أن التلاميذ الذين درسوا البرنامج المعتمد على الألعاب حققوا تحسناً في أدائهم البعدي، ودراسة عليان (2003م) التي أظهرت تحسن أداء مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي، ودراسة الغوالبي (2012م) والتي أشارت إلي وجود فروق في الاختبار البعدي، ودراسة المحمدي (2013م) والتي أشارت إلي وجود فروق في الأداء البعدي.

ويشير الباحث إلي أنه يمكن تفسير فاعلية برنامج الألعاب اللغوية إلى ما تتصف به الألعاب اللغوية من قدرة على جعل المتعلم نشطا وفاعلاً ضمن مواقف تعليمية بعيدة عن النمط الاعتيادي، وأن هذه الألعاب تجعل الموقف التعليمي تتصف بالإثارة والتشويق والتعزيز والمنافسة وتؤدي أدوراً مهمة، فهي تحدث تفاعل بين التلميذ وبيئته بغرض التعلم وإنماء الشخصية والسلوك والمهارات، وتنشط القدرات العقلية والذهنية وترز المواهب لدى التلاميذ، وتنمي قيم المفاهيم وتساعد على إدراك معاني الأشياء، وتقرب المفاهيم وتساعد على إدراك معاني الأشياء، وتسهم في تفريد التعليم وتنظيمه لمواجهة الفروق الفردية بين التلاميذ، وتعز الخبرات المتعلمة، وتعطي فرصة للمراجعة المثمرة لما سبق تعلمه، وتساعد التلاميذ في التعبير عن ذواتهم، وتسهم في استثارة دافعية التلاميذ.

4-2 الفرض الثاني:

مستوى المحصول اللفظي في القياس القبلي لدي أفراد العينة منخفض قبل تطبيق البرنامج.

للتحقق من الفرض استخدم الباحث اختبار ت T Test لعينة واحدة والجدول رقم (3) يوضح نتائج الفرض الثاني.

جدول رقم (3) يوضح نتائج الفرض الثاني

المتغير	العدد	المتوسط	المتوسط الفرضي	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
المحصول اللفظي	30	27	35	0.06	دالة

علماً بأن مستوى المعنوية (0.05).

بالنظر للجدول رقم (3) يلاحظ أن المتوسط الحسابي لأفراد العينة (27) وهو أقل من المتوسط الحسابي الفرضي (35) وهذا الفرق دال عند مستوى (0.05) لان القيمة الاحتمالية (0.06) أكبر من مستوى المعنوية، اي أن مستوى المحصول اللفظي لدى أفراد العينة أقل من المتوسط وبالتالي مستوى المحصول اللفظي لدى أفراد العينة منخفض.

اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة عبدالواحد(1982م) والتي أشارت تدني المحصول اللفظي لتلاميذ الصفين الثالث والرابع الذين يعانون من اضطرابات اللغة والتواصل، ودراسة العبيدي (2003م) والتي أشارت إلي تدنى المحصول اللفظي في القياس القبلي، ودراسة البري (2011م) والتي أشارت إلى ضعف الأنماط اللغوية لتلاميذ الصف الرابع الذين يعانون من اضطرابات اللغة والكلام، كما اتفقت مع نتائج دراسة العدوان (2018م) والتي اشارت إلي تدني الاستعداد اللغوي لدى الأطفال ذوي اضطرابات اللغة والتواصل.

ويفسر الباحث تدني المحصول اللغوي لدى التلاميذ ذوي اضطرابات اللغة والتواصل بأنهم يعانون من ضعف في الانتباه، عدم سلامة الجهاز الحسي، وتأخر ظهور اللغة، وفقدان القدرة على فهم اللغة واصدارها، وصعوبة التذكر والتعبير، وصعوبة فهم الكلمات والجمل. فاضطراب اللغة هو إعاقة يؤثر على فهم واستعمال وإنتاج اللغة المنطوقة أو اللغة المكتوبة أو نظام التواصل الرمزي اللفظي، وهو عامل مؤثر في المحصول اللفظي ويؤدي إلى الانطواء والانسحاب من المواقف الاجتماعية أو الإحباط والشعور بالفشل أو النقص أو بالذنب أو العدوانية نحو الذات أو نحو الآخرين.

ويضيف الباحث بأن اللغة أساس الحضارة وتطورها يؤدي إلي تطور وتنمية الإنسان أما أي خلل فيها يؤدي إلى مشكلات سلوكية حيث يعاني ذوو الاضطرابات اللّغوية من اضطراب الوجدان، فالمضطرب يمر بمشاكل نفسية في بدء حياته تتمثل في خيبة الأمل التي يخبرها في أول محاولة للكلام فلا يتشجع للاستمرار فيه

وبالتالي يكبر خوفه فقد يمتنع عن الكلام، كما أن المصابين باضطراب اللغة يكونون أكثر قلقاً وتخوفاً وإحساساً بالوحدة وعدم الطمأنينة مما يزيد تفاقم اضطرابات اللغة لديهم.

4-3 الفرض الثالث:

مستوى المحصول اللفظي لدى أفراد العينة مرتفع بعد البرنامج.

للتحقق من الفرض استخدم الباحث اختبار ت T Test لعينة واحدة والجدول رقم (4) يوضح نتائج الفرض الثاني.

جدول رقم (4) يوضح نتائج الفرض الثالث

المتغير	العدد	المتوسط	المتوسط الفرضي	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
المحصول اللفظي	30	44	35	0.02	دالة

علماً بأن مستوى المعنوية (0.05).

بالنظر للجدول رقم (4) يلاحظ أن المتوسط الحسابي لأفراد العينة (44) وهو أكبر من المتوسط الحسابي الفرضي (35) وهذا الفرق دال عند مستوى (0.05) لان القيمة الاحتمالية (0.02) أكبر من مستوى المعنوية، اي أن مستوى المحصول اللفظي لدى أفراد العينة أكبر من المتوسط وبالتالي مستوى المحصول اللفظي لدى أفراد العينة مرتفع. وارتفاع المحصول اللفظي في القياس البعدي يرجع إلى استخدام الألعاب اللّغوية.

اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة عبده (1993م) التي أشارت إلى أن هناك تحسن في مستوى المجموعة التجريبية في القياس البعدي، دراسة العبيدي (2003م) والتي أشارت تحسين المحصول اللفظي في القياس البعدي، ودراسة حنفي (2003م) التي أظهرت نتائج القياس البعدي فيها تحسن كبير في مهارة الاستعداد للقراءة، ودراسة عطا الله (2003م) والتي أشارت إلى أن التلاميذ الذين درسوا البرنامج المعتمد على الألعاب حققوا تحسناً في أدائهم البعدي. ودراسة عليان (2003م) التي أشارت إلى تحسن أداء تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

ويشير الباحث بأن هذه النتيجة تؤكد فعالية الألعاب اللّغوية في تنمية المحصول اللفظي لدي التلاميذ ذوي اضطرابات اللغة والتواصل، فالألعاب اللغوية تعمل على تزويد التلاميذ بخبرات أقرب إلى الواقع العملي، كما تسهم في التعليم الإبداعي للغة وتنمية الاستكشاف والتجريب وتقلل الفجوة بين ما يجري في غرفة الصف وما يجري في مواقف الحياة اليومية، هذا إلى جانب اتاحتها الفرصة لتغيير الدور التقليدي لكل من المعلم والتلميذ. فالتمرينات اللغوية أكثر الأدوات تشويقاً واستثارة لدافعية التلاميذ وهو ما يجعلها ذات أهمية في تعليم المهارات اللغوية وبخاصة في المرحلة الابتدائية لكونه مرحلة من أهم خصائصها الميل إلى اللعب وهو ما يجعل من الضروري الاستفادة من هذه الميول في تعليم وتنمية المهارات اللغوية والتدريب على مهاراتها المختلفة وبخاصة التحدث.

4-4 عرض وتحليل الفرض الرابع:

لا توجد فروق بين الذكور والاناث في القياس القبلي:

للتحقق من الفرض استخدم الباحث اختبار ت T Test لعينتين غير مرتبطين والجدول رقم (5) يوضح نتائج الفرض الرابع.

جدول رقم (5) يوضح نتائج الفرض الرابع.

الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
الذكور	15	26.8	2.34	0.32	0.09	دالة
الاناث	15	28.1	2.12			

علماً بأن مستوى المعنوية (0.05).

يلاحظ من الجدول رقم (5) أن المتوسط الحسابي للذكور في القياس القبلي (27) يساوي تقريبا المتوسط الحسابي للإناث في القياس القبلي، وأن القيمة الاحتمالية (0.09) أكبر من مستوى المعنوية وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية بين التلاميذ الذكور والتلميذات الإناث في القياس القبلي.

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبدالواحد (1982م) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في المحصول اللفظي. ويشير الباحث أن معاناة التلاميذ من الجنسين من

اضطرابات اللغة والتواصل تجعل تدني المحصول اللفظي لديهم أمر بديهي، فهم يعانون في نفس الأعراض من تأخر لغوي، وحبسة كلامية بسبب قلة المحصول اللفظي ويشير الباحث أن هناك بعض الأدبيات تشير إلى أن البنات يتفوقن على البنين في سرعة النمو اللغوي وبخاصة في مرحلة بدء استعمال الكلمات وعدد المفردات اللّغوية وطول الجمل ودرجة تعقيدها.

5- خاتمة الدراسة:

5-1 نتائج الدراسة:

- وجود فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط المحصول اللفظي للتلاميذ في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.
- مستوى المحصول اللفظي في القياس القبلي لدي أفراد العينة منخفض.
- مستوى المحصول اللفظي في القياس البعدي لدي أفراد العينة مرتفع.
- عدم وجود فروق بين الذكور والاناث في القياس القبلي.

5-2 توصيات الدراسة:

من خلال النتائج السابقة توصى الدراسة بالتوصيات التالية:

- ضرورة تقديم دورات تدريبية لأختصاصي التخاطب للتدريب على المهارات اللغوية وطرق تنميتها لدى التلاميذ.
- ضرورة استخدام التمرينات اللغوية في تدريس المهارات اللغوية وبخاصة في مرحلة التعليم الابتدائي.
- إجراء دراسات مقارنة بين استخدام التمرينات اللغوية والطرق الأخرى في تنمية المحصول اللفظي والنمو اللغوي.
- ينبغي على المعلم أن يكون على وعي ومهارة بأهمية التمرينات اللغوية والتدرب على استخدامها من أجل أن يكون دوره ناجحاً بالصورة المأمولة.
- تضمين أنشطة عملية تستثير تنمية المهارات اللغوية في مناهج التعليم العام.

6-قائمة المراجع والمصادر:

6-1 المراجع العربية:

- إبراهيم معتز، وبلعاوي، برهان (2007)، **فن التدريس وطرائقه العامة**، مكتبة الفلاح، الكويت، دولة الكويت.
- أحمد نايل الغرير (2009)، **النمو اللغوي واضطرابات النطق والكلام**، عالم الكتب الحديثة، القاهرة، جهورية مصر العربية.
- البجة، عبدالفتاح حسن (2001)، **أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها**، دار الكتاب الجامعي، العين، الأمارات العربية المتحدة.
- الحيلة، محمد محمود (2003)، **الألعاب التربوية وتقنيات إنتاجها**، ط (2)، دار المسيرة عمان، الأردن.
- شحاتة، حسن، والنجا، زينب (2003)، **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- الشخص، عبدالعزيز (2001)، **قاموس التربية الخاصة والتأهيل لذوي الاحتياجات الخاصة**، ط (1)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- الصميلي، يوسف (٢٠٠٢) **اللغة العربية وطرق تدريسها**، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان.
- عبدالباقي، سلوى محمد (1992)، **سيكولوجية اللعب بين النظرية والتطبيق**، مكتبة الإسكندرية، الإسكندرية، جمهورية مصر العربية.
- عبدالعزيز، ناصف مصطفي (1983)، **الألعاب اللغوية في تعليم اللغة الأجنبية**، دار الراية، الرياض المملكة العربية السعودية.
- عويس، عفاف أحمد (2003)، **النمو النفسي للطفل**، ط (1)، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- الغزالي، سعيد كمال (2014)، **اضطرابات النطق والكلام التشخيص والعلاج**، ط (2)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.
- الفار، مصطفى محمد (٢٠٠٣) **الدليل إلى صعوبات التعلم**، ط (1)، دار يافا العلمية للنشر، عمان، الأردن.
- القمش، مصطفى وآخرون (٢٠٠٠) **القياس والتقويم في التربية الخاصة**، ط (1)، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
- اللبابيدي، عفاف، وخلايلة، عبد الكريم (1993)، **سيكولوجية اللعب**، دار الفكر، عمان، الأردن.

- نادية عزيز بعيبع، وسحر زيدان (2013)، **مقدمة في اضطرابات اللغة والكلام**، ط (1)، دار النشر الدولي، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الهويدي، زيد (2002)، **الألعاب التربوية لتنمية التفكير**، دار الكتاب، العين، الإمارات العربية المتحدة.

6-2 الرسائل العلمية والدوريات:

- البري، قاسم (2011)، أثر استخدام الألعاب اللغوية في منهاج اللغة العربية في تنمية الأنماط اللغوية لدى طلبة المرحلة الأساسية، **المجلة الأردنية في العلوم والتربية**، عمان، المجلد السابع، العدد (1)، ص 23-34.
- الجعيد، هنادي عائض (2011)، فاعلية استخدام الألعاب اللغوية في تنمية بعض مهارات التمييز السمعي والفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمدينة الطائف، **رسالة ماجستير منشورة**،_جامعة الطائف، الطائف.
- حنفي، أحلام بدوي (2002)، فعالية استخدام الألعاب اللغوية في تنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة في رياض الأطفال، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة أسيوط، مصر.
- السعدية مكاحلي (2018)، استخدام الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ السنة الأولي ابتدائي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة محمد خضير، الجزائر.
- صومان، أحمد إبراهيم (2018)، أثر استراتيجية الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التخيل الإبداعي لدى أطفال الروضة في مدينة عمان، **مجلة الدراسات التربوية**، المجلد التاسع العدد (16) 2018م.
- عبد الواحد، سميرة عبد الله (١٩٨٢) المحصول اللفظي لتلاميذ الصف الثالث والرابع الابتدائي، **رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية**، جامعة بغداد، العراق.
- عبده، رلى (1993)،" أثر استخدام الألعاب اللّغويّة في تدعيم مهارات التواصل في اللّغة الإنجليزيّة كلغة أجنبيّة لدى عيّنة من الطلبة المبتدئين في الأردن"، **رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية**، عمان.
- العبيدي، زينة طه حسون (٢٠٠٣) فاعلية الطرقتين الصوتية والتوليفية في المحصول اللفظي والأداء التعبيري لدى تلميذات الصف الأول الابتدائي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل. العراق.
- العدوان، أحلام حسن (2018)، تنمية الاستعداد اللغوي لدى أطفال ما قبل المدرسة باستخدام استراتيجيتي الألعاب اللغوية والقصة، **مجلة دراسات تربوية**، المجلد (45)، العدد (4)، 2018م.
- عطا الله عبدالحميد زهري (2003)، برنامج مقترح في الألعاب اللغوية لعلاج الضعف القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، **مجلة القراءة والمعرفة**، عمان، أغسطس، ص 195-234.

– عليان، عبدالعزيز محمد (2003) فعالية الألعاب اللغوية في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة قناة السويس.

– غضون خالد شريف (2010)، أثر استخدام الرسوم التوضيحية في المحصول اللفظي لدي تلاميذ التربية الخاصة، **مجلة أبحاث كلية التربية**، المجلد (10)، العدد(1)، 2010، ص 129–123.

– الغوالبي، نشوى عبدالحميد (2012)، فعالية استخدام برنامج الألعاب التعليمية في تنمية ميل تلاميذ الصف الرابع الابتدائي نحو الاقتصاد المنزلي، **مجلة كلية التربية**، جامعة بورسعيد، العدد (11)، يناير 2012م.

– لموزه، اشواق سامي جرجيس (١٩٩٩) المحصول اللفظي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى أطفال الصف الأول الابتدائي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد.

– المحمدي، تركي عطية (2013) فاعلية استخدام الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أم القري.

6–3 المراجع الإنجليزية:

– Alfaqih, A. M (1995) The effect of using games in English language teaching on the seventh grade achievement in Jordan, master thesis Yarmouk University, Irbid, Jordan.

– Danesi, M. (1993) Language Games in Italian. The Canadian Modern Language Review, 49(3): 604– 605.

(6)

دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز العملية التعليمية

(دراسة ميدانية بكلية الدراسات العليا

بجامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية - السودان)

The Role of Social Media in Promoting the Educational Presses in Post Graduate Studies

د. محيي الدين عبد الله حسن إبراهيم

أستاذ مشارك في المناهج وطرق التدريس

كلية التربية – جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية

ملخص البحث

هدف هذا البحث إلى الكشف عن دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز العملية التعليمية بالدراسات العليا، واستخدم فيه المنهج الوصفي (التحليلي)، القائم على التحليل الإحصائي للمعلومات، كما استخدم أيضاً المنهج الوصفي (الوثائقي).

واستخدمتفي البحث أداة (الاستبانة)، وقد تم إعدادها على شبكة الإنترنت بواسطة محرك البحث قوقل (Google) مستخدماً خدمة إعداد الدراسات درايف (Drive) وهي من أدوات وسائل التواصل الاجتماعي؛ ولذلك تم توزيعا على العينة من خلال الإنترنت، وقد صيغت الخيارات على أساس مقياس (ليكرت)بمدرج خماسيّ.

وتكون مجتمع البحث من ست وعشرين (26) طالبة من طالبات كلية الدراسات العليا الملتحقات ببرنامج ماجستير التربية بجامعة القرآن الكريمللعام2019/2018م؛حيث طبقت الأداة على الطالبات خلال الفصل الدراسي الثاني من العام نفسه.

وبعد تحليل نتائج تطبيق الأداة إحصائياًتوصلالباحث إلى أنأهمية وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز التدريس الجامعيتحققت بدرجةكبيرة وبنسبة (81.4%) من إجابات أفراد العينة. وأن فوائد توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز التدريس الجامعي وقد تحققت بدرجة كبيرة وببنسبة (90.0%) من إجابات أفراد العينة. وأن الصعوبات التي تواجه وسائل التواصل الاجتماعي في التدريستحققت بدرجة فوق المتوسطة وبنسبة (58.8%) من إجابات أفراد العينة.

وبناءً على تلك النتائج يوصي الباحثبضرورة نشر المعرفة بفوائد وسائل التواصل الاجتماعي واعتبارها إحدى الوسائل الأساسية في العملية التعليمية، كما يوصي بتشجيع الطلاب الجامعيين على استعمالها للأغراض الأكاديمية، وتذليل الصعوبات التي تواجه استخدامها في العملية التعليمية.

Abstract

This research aimed to reveal the role of social media in promoting the educational process in postgraduate studies.The research community consisted of twenty-six (26) female students from the College of Graduate Studies who are enrolled in the Master of Education Program at the University of the Holy Quran for the year 2018/2019; The tool was applied to female students during the second semester of the same year. The researcher used the descriptive (analytical) method . He also used (the questionnaire), and it was prepared and distributed electronically. The data was analyzed by using the statistical pocket of social science programme (SPSS) .The researcher researched many important results: The importance of social media in promoting university teaching has been achieved to a high degree and with a percentage (81.4%) of the respondents, answers. And that the benefits of social media in using university teaching has achieved a high degree with a percentage (90.0%) of the respondent`s answers. And that the difficulties facing social media in teaching were achieved with an above-average degree and with a percentage (58.8%) of the respondents 'answers. Based on these results, the researcher recommends the necessity of disseminating knowledge of the benefits of social media and considering them as one of the basic means in the educational process.

He also recommends encouraging university students to use them for academic purposes, and overcoming the difficulties that face their use in the educational process.

تعتبر شبكة الإنترنت من أهم وأبرز الاختراعات في العصر الحديث؛ فلا يخفى على أحد ضرورة استخدامها في الاتصال والتواصل، فقد أحدثت هذه الشبكة تحولاً جذرياً في حياة المجتمع، وبفضلها أصبحت الأخبار والمعلومات في متناول الأيدي وأصبح التواصل بين الناس ميسوراً وأقل كلفة، وسهُلت بها كثير من المعاملات على نطاق واسع يتجاوز حدود الدول والأقطار، حتى أن بعض الدول جعلت الحصول على خدمة الإنترنت حقاً من حقوق الإنسان.

ومن أبرز ما قدمته شبكة الإنترنت للناس ما يعرف بالمواقع والشبكات الاجتماعية، التي صارت تلعب دوراً فاعلاً في الحياة اليومية للناس، لإمكانية كونها تستخدم كوسائل لمعرفة أحوال الآخرين، أو كأدوات للتسويق، أو لنشر معتقدات بعينها، أو لجمع أتباع ومناصرين، فضلاً عن قضاء الوقت فيها للاستمتاع والترفيه وغير ذلك.

يستخدم الآن 3.48 مليار شخص وسائل التواصل الاجتماعي، هذا يمثل زيادة بنسبة 9٪ عن العام الماضي 2019م، بعبارة أخرى 45٪ من إجمالي سكان العالم يستخدمون الشبكات الاجتماعية، أي أن حوالى 366 مليون شخص جديد بدأوا استخدام وسائل التواصل الاجتماعي خلال العام الماضي.[1]

ومما يزيد استخدام تلك المواقع والشبكات أنه تم تحسين بعضها بحيث تصلح للتصفح والتعامل معها من خلال الهاتف المحمول، وأطلق عليها اسم وسائل التواصل الاجتماعي(Social Media)، وذلك بعد توسيع إمكانيات أجهزة التلفون المحمول (الموبايل)، كذلك تم تطوير معظم الشبكات الاجتماعية لتكون في شكل تطبيقات على التلفونات المحمولة والأجهزة اللوحية؛ مما يتيح للمستخدمين الوصول بسهولة إلى المواقع الاجتماعية والمدونات.

وقد ظل استخدام وسائل التواصل الاجتماعي التي توفرها الشبكات الاجتماعية في جميع أنحاء العالم يتزايد باستمرار، وسهل استخدامها حتى صارت واحدة من أكثر الأنشطة شعبية على الإنترنت، وذلك مع ارتفاع معدلات مشاركة المستخدمين التي بلغت الملايين والتي شملت الصغار والكبار.

1 كريستينا نيو بيرراي، تزايد استخدام وسائل الاعلام الاجتماعية، مدونة هوتسوت، مسترجع بتاريخ2020/2/20،
الرابط: https://blog.hootsuite.com/social-media-statistics-for-social-media-managers/

إن الانتشار الواسع لوسائل التواصل الاجتماعي تلك، مثل فيسبوك "Facebook وتويتر "Twitter" وواتساب (Watsap) وغيرها من شأنه أن يلفت أنظار القائمين على العملية التعليمية نحو استغلال تلك الوسائل في العملية التعليمية.

ولذلك أوضحت دراسة حديثة أن "منافع التواصل والتعاون في وسائل التواصل الاجتماعي يمكن أن تؤثر بشكل إيجابي على نتائج التعلم وتساعد الطلاب على أن يصبحوا متكاملين أكاديمياً واجتماعياً"[2]

وعندما تصير وسائل التواصل الاجتماعي بذلك الحجم وتلك الأهمية وهذا الانتشار – وعند الحديث عن فوائدها – يبرز سؤال يطرح نفسه بقوة: هل هناك دور يمكن أن تلعبه هذه الوسائل في خدمة العملية التعليمية والتدريس على مستوى الدراسات الجامعية العليا؟

ذلك يجعلنا في حاجة إلى تسليط الضوء دور تلك الأدوات من شبكات وتطبيقات ومواقع وغيرها من الأدوات في العملية التعليمية في مستوى الدراسات الجامعية العليا والتعرف على كيفية تفادي سلبياتها مع الاستفادة من إيجابياتها في هذا الاتجاه، وبمعنًى آخر يتوجب على أطراف العاملين في منظومة التعليم معرفة كيفية توظيفها لدعم العملية التعليمية.

وربما في يوم ما تنطلق إلى تعليم منفتح يعتمد التواصل والمشاركة يعتمد بصفة اساسية في العملية التعليمية على تلك الأدوات وما شابهها، فالكثير من الجامعات حالياً تحتفظ بمجموعات وبملفات تعريفية على مواقع التواصل الاجتماعي بالشبكة العنكبوتية، مثل الفيسبوك، وبالشكل الذي يمكن الطلاب والأساتذة من التفاعل والتعبير ومشاركة المصادر والمراجع.[3]

إذن نحن في حاجة البحوث التي تسعى إلى التعريف بمدى إمكانية إدماج أدوات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية على مستوى الدراسات الجامعية العليا ؛ ونظراً لقلة الدراسات في هذا المجال وأهميتها جاءت فكرة هذا

---

2 Stella Wen Tian, Angela Yan Yu, Douglas Vogel, Ron Chi-Wai Kwok. The impact of online social networking on learning: a social integration perspective. International Journal of Networking and Virtual Organisations, 2011; 8 (3/4): 264-280

3 Neil Selwyn,SOCIAL MEDIA IN HIGHER EDUCATION,The European World of Learning 2012. www.worldoflearning.com

البحث، ولكن هذه المرة في مستوى الدراسات العليا ليكون البحث بعنوان: وسائل التواصل الاجتماعي ودورها في تعزيز العملية التعليمية بالدراسات العليا.

2:1: مشكلة البحث:

تتلخص مشكلة هذا البحث في سؤال رئيس هو:ما دور وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز العملية التعليمية بالدراسات العليا؟ وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما أهمية وسائل التواصل الاجتماعي في تعليمطلاب الدراسات العليا؟
2. ما الفوائد العملية لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعيفيالدراسات العليا؟
3. ما الصعوبات المتوقعة عند استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التعليم بالدراسات العليا؟

3:1: أهداف البحث:

1. إبراز أهمية وسائل التواصل الاجتماعي عند الاستعانة بها في العملية التعليمية.
2. معرفة الفوائد المتحققة من لتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية.
3. الكشف عن الصعوبات التي تواجه الاستعانة بوسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمة.

4:1: أهمية البحث:

يتوقع من هذا البحث أنيدفع القائمين على أمر العملية التعليمية على التفكير في استغلال وسائل التواصل الاجتماعي في خدمة العملية التعليمية، كما يتوقع أن يضيف بعداً معرفياً جديداً لمجال تقنيات التعليم ووسائله بحيث يمكن أن يدعم المعرفة النظرية المتعلقة باستخدام التكنولوجيا الرقمية في التعليم، ومن ناحية أخرى يسهم في وضع خطط مستقبلية للذين يقومون برسم السياسات التعليمية على كافة مستويات السلم التعليمي، بدءاً من مستوى الدراسات العليا نزولاً إلى مستوى التعليم الأساس أو الابتدائي.

ثانياً: الإطار النظري والدراسات السابقة

1:2: مفهوم وسائل التواصل الاجتماعي:

يعتمد مفهوم وسائل التواصل الاجتماعي على مفهوم المواقع التي تقوم على إنشاء شبكات ذات طبيعة اجتماعية قوامها المستخدمين المرتادين لها من مختلف أنحاء العالم مستفيدة من تفاعلية شبكة الانترنت كوسيلة اتصال، حيث تسمح هذه المواقع لأعضائها أن يقدموا أنفسهم و يعبروا عن آرائهم و أفكارهم للآخرين اجتماعية.

ولذلك أخذت وسائل التواصل الاجتماعي عدة مسميات منها شبكات التواصل الاجتماعي، والمواقع الاجتماعية، ومواقع الشبكات الاجتماعية (Networking Social Sites) وقد تسمى بمواقع التشبيك الاجتماعي، أو وسائل الاعلام الاجتماعية وغيرها من المسميات والمصطلحات، ولكنها جميعاً تعبر عن شيء واحد، تطبيقات الجيل الثاني للويب (Web2)، حيث كان الجيل الأول (Web1) مقتصراً عدم التراسل المباشر بين الأطراف المستخدمة للشبكة.

عرّفت وسائل التواصل الاجتماعي من خلال تعريف المواقع التي يتم تشغيلها بها، فقد عرِّفت بأنها "مواقع تتشكل من خلال الإنترنت، تسمح للأفراد بتقديم لمحة عن حياتهم العامة، وإتاحة الفرصة للاتصال بقائمة المسجلين، والتعبير عن وجهة نظر الأفراد أو المجموعات من خلال عملية الاتصال"[4]

كما عرفت بأنها مجموعة من المواقع على شبكة الإنترنت، ظهرت مع الجيل الثاني للويب(Web2) تتيح التواصل بين الأفراد في بنية مجتمع افتراضي، يجمع بين أفرادها اهتمام مشترك أو شبه انتماء (بلد – مدرسة – جامعة – شركة... الخ) يتم التواصل بينهم من خلال هذه المواقع.[5]

ومما تقدم يمكن أن نصف أو نعرف شبكات التواصل الاجتماعية بأنها: مجموعة من الأفراد مرتبطين مع بعض إلكترونياً ويتبادلون أفكاراً تجمعهم معاً وغالباً يطلق عليهم اسم أصدقاء، وعندما نحدد الوصف بوسائل التواصل الاجتماعي فيمكن القول بأنها عبارة عن برمجيات مصممة من قبل أشخاص ذوي مهارة واختصاص، تسمح للناس بالتواصل والتفاعل حول فكرة أو موضوع أو هدف معين.

وتتميز وسائل التواصل الاجتماعي بصعوبة السيطرة عليها من قبل الدولة أو أي جهة نخبوبة، فالمستخدم هو الذي يتحكم فيما يقرأ أو يشاهد أو يسمع كما تتميز بقلة التكلفة وأحياناً مجانية، وعدم سهولة المراقبة والسيطرة لأنها أوسع انتشاراً ومصادرها متعددة ومتنوعة، كما أنها تضم أشكالاً مختلفة وتشمل كل أنواع المحتوى من نصوص وصور وفيديو وصوت ..الخ وتتم صناعة المحتوى وإعداده بدون رقابة فليست لها حدود جغرافية تقيدها، ووعبرها تتوفر إمكانية الوصول إلى أي مكان في العالم.[6]

وتذكر المصادر أن أول ظهور للشبكات الاجتماعية على الإنترنت كان في عام 1995م, وذلك عندما صمم راندي كونرادز أول موقع باسم زملاء الدراسة (Classmates.com) وكان الهدف منه مساعدة الأصدقاء

4 نور الدين محمود خليفة، التعريف بمواقع التواصل الاجتماعي، منشورات اللجنة الوطنية المصرية للتربية والعلوم والثقافة،2016م

5 نور الدين محمود خليفة: المرجع السابق

6 محمد فنخور العبدلي، برنامج المهارات الإعلامية الناقدة، منشورات جامعة الإمام محمد بن سعود، 2015م

والزملاء الذين جمعتهم الدراسة في مراحل حياتية معينة وفرقتهم ظروف الحياة العملية في أماكن متباعدة للتواصل مع بعضهم.[7]

2:2: أنواع وسائل التواصل الاجتماعي:

توجد عدة أنواع لوسائل التواصل الاجتماعي، وهي من الكثرة بحيث لا يستطيع أحد أن يحددها بالضبط من حيث العدد،بل هي أشكال متنوعة من المنصات والشبكات والمواقع الإلكترونية؛ ومع ذلك ينالها التطوير على مدار الأيام ويتزايد عددها باستمرار، ويمكن أن نذكر منها على سبيل المثال المدونات(Blogs) التي ينشؤها بعض المستخدمين بأسمائهم على شبكة الإنترنت ينشرون فيها آراءهم ويشاركون الآخرين فيها.

ومنها مواقع الترابط الإجتماعي(Social Networks)مثل فيسبوك وبلكسو ومايسبايس (facebook, Linkedin, myspace, plaxo).

ومنها مواقع الفعاليات(Events Sites) وهي مواقع لتنظيم الفعاليات والتحكم بعدد الأشخاص المدعويين، كما يمكن هذه المواقع إستخدام خدمات تحديد المواقع الجغرافية لتحديد موقع التجمع، وفيها إمكانية التحديث التلقائي، فيمكن الداعى للفعالية تغيير الموقع والزمان وبالتالي سيعرف كل المدعويين بهذا التغيير مباشرة دون الحاجة لإبلاغهم كل على حده، ومن أشهر مواقع الفعاليات تويتر وإيفنت فول وميتاب(Eventful, meetup, tweeter)

ومنها مواقع الأخبار الاجتماعية (Social News) وهي التي تمكن من استقاء الأخبار بالإعتماد على شبكة واسعة من المستخدمين لإيجاد الأخبار المهمة، حيث يقوم المستخدمين بتقديم الأخبار التي يجدونها مهمة ومن ثم يقوم القراء بترقيتها إن كانت فعلاً مهمة، كما تقدم تصنيفات تساعدك على تحديد مجال إهتماماتك مهما كانت، ومن أشهر هذه المواقع تكنوراتي وناو ببليك ونيوز فين (NowPublic, Technorati, Newsvin)

ومنها شبكات التصوير والفن (Photo Sharing) وتقدم هذه المواقع العديد من الفوائد حيث تمنح مكاناً يمكن فيه حفظ، تخزين، وعرض الاعمال الفنية سواء كانت صور أو رسومات فنية حيث يتمكن الناس من رؤيتها وإبداء الإعجاب أو النقد لها، كما تفيد في إمكانية بيع أعمالك للغير وإيجاد دخل مالي منها، ومن أمثلة هذه المواقع بيكاسا وفليكر وفوتوبوكيت (Flickr, Photobucket, Picasa)

ومنها مواقع مشاركة الفيديو والبث المباشر (Video Sharing & Streaming) وهي نوعية من المواقع تمكن من إيجاد العديد من مقاطع الفيديو المرئية وتقييمها، كما تقدم معظم هذه المواقع خدمة مشاركتها على المواقع

7 نور الدين محمود خليفة، التعريف بمواقع التواصل الاجتماعي، مرجع سابق.

الإجتماعية الآخرى، ومما يميزها وجود خدمات البث وإمكانية التفاعل، حيث يمكن للمشاهدين التواصل فوراً وفي نفس لحظة البث، ومن أمثلة هذه المواقع يوتوب وميتكيف ولايف ستريم وسيفسن لود (YouTube, metacafe, sevsnload, livestream)

وبعد ظهور أجهزة الموبايل الحديثة الذكية اسمارت فون(Smart Phones) فكر القائمون على أمر مواقع التواصل الاجتماعى وشبكاتها التعامل مع هذه المواقع باستخدام أدوات سهلة الاستخدام يطلق عليها تطبيقات (Apps)

وعند ذلك عمدت الكثير من تلك المواقع إلى استخدام تقنية التطبيقات التي تسهل الدخول إلى المواقع بصورة رشيقة وسهلة وتشتمل كل الخدمات المطلوبة، ومن أشهر أدوات التواصل المستخدمة في التواصل: واتساب، فيسبوك، قوقل+، سكايب، ماسنجر، إيمو، انستغرام، لنكدين، بادو، جي ميلِ وغيرها.

ولعل شبكة فيسبوك (Facebook) تعتبر رائدة وسائل التواصل الاجتماعي من حيث الوصول والنطاق، وذلك بعد رصد "أكثر من 1.86 مليار مستخدم نشط شهرياً"[8] وكذلك موقع لينكيدين (Linkedin)، وهي مواقع تمكن المستخدمين من التواصل المباشر ببعضهم ومشاركة الإهتمامات والفعاليات، كما تمكن من البحث عن أصدقاء أو عمل جديد أو حتى التعرف على كل ما هو جديد في الحياة.

وقد أشار الصديق الصادق[9] إلى أكثر هذه الأنواع انتشاراً وهي: الفيس بوك (Facebook) وقوقل بلس (Google Plus) وتويتر (Tweeter)وانستقرام (Instagram)وإيمو (Imo) وواتساب (WhatsApp).

3:2: الفوائد التعليمية لوسائل التواصل الاجتماعي:

بالنظر إلى تقدم وتسارع تطور عجلة التكنولوجيا التعليمية لم يعد هناك أي مبرر للأنظمة التعليمية للإصرار على الأسلوب التقليدي القديم في التعليم, فقد ثبت بالتجربة أن مواقع التواصل الاجتماعي وفي مقدمتها الفيسبوك أسهمت في اعادة بناء صياغة جديدة للعلاقة بين الأستاذ والطلبة وبين الطلبة والأساتذة فيما بينهم، وهو ما سيكون دافعاً قوياً للتعلم ولتعزيز العلاقة بين هذه الأطراف.

وقد بلغ هذا التأثير الدرجة التي اعتبر فيها بعض الباحثين "أن منصات التواصل الاجتماعي ستصبح في المستقبل القريب بديلاً كاملاً عن برامج التعلم الإلكتروني التقليدية"[10]

8موقع الإحصاءات على الشبكة العنكبوتية: إحصاءات منشورة،مسترجع بتاريخ2019/2/24م، الرابط: https://www.statista.com/statistics

9 الصديق عبد الصادق البدوي، المجلة السعودية للعلوم التربوية، عدد64، الرياض ، يونيو 2019م ص101.

فمن فوائدها أنها تؤدي إلى زيادة التعاون بين الطلاب حيث يمكن لوسائل الإعلام الاجتماعية مساعدة الطلاب على المساهمة في الأفكار بسهولة أكبر، ومساعدة المُعلمين على مراقبة وتسجيل مشاركة الطلاب، وزيادة مهارات العمل الجماعي والمهارات الشخصية من خلال تسهيل مشاريع المجموعة.

فباستخدام الإستراتيجية الصحيحة، يمكن لوسائل التواصل الاجتماعي أو وسائل الإعلام الاجتماعية أن تجعل التعلم أكثر إثارةوفقًا لنظرية التعلم الاجتماعي، إذ يتعلم الناس بشكل أكثر فاعلية من خلال التفاعل مع المتعلمين الآخرين وحل مشكلات التعلم بشكل نشط، كما يمكن لوسائل الإعلام الاجتماعية تطوير سعة استيعاب الطلاب وعمقها، وبناء مهارات شخصية قوية ومهارات العمل الجماعي، وتعزيز الشعور بالمجتمع في الفصل الدراسي. (11)

كذلك يمكن باستغلال الشبكات الاجتماعية التعاونية تعزيز تبادل المعرفة وزيادة كفاءة الدراسة،كما تسهم في تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين إذ يمكن لوسائل الإعلام الاجتماعية تشجيع تطوير المهارات الهامة التي ستساعد الطلاب على النجاح في العالم الحديث، بما في ذلك المهارات الإبداعية أو التقنية، وفهم آداب الإنترنت السليمة، وكيفية الاستخدام بأمان ومسؤولية المعلومات والتكنولوجي، وكيفية زراعة سمعة إيجابية على الإنترنت. (12)

كما يستطيع عضو هيئة التدريس باستخدام الوسيلة المناسبة من وسائل التواصل الاجتماعي وتنظيم طريقة الاستفادة منها يستطيع عرض مادة تعليمية ما على طُلَّابه، والمُشاركة بإثارة القضايا التعليمية، وإجراء نقاش بنّاء حول كُل درس من دروس المادة في ساحة الحوار.

ويستطيع أيضًا أن يضع لطُلَّابه تكليفات مُحددة، ثم يطلب منهم البحث عنها وإعادة إرسالها، بحيث يُمكن الوقوف على ما توصَّل إليه كُلٍ منهم على حِدة، ووضع التقييم المناسب، كما يستطيع أن يعرض عليهم مُشكلة ما، ويطلب أن يضع كل واحد منهم ردًّا على تلك المُشكلة في رسالة خاصة، وتُتَاح له إضافة صور ومقاطع صوت وفيديو تتعلَّق بالمادة أو أحد دروسها، بما يثري المادة أو الدرس، ويُساعد على الفهم بشكل أفضل، وتكون إمَّا من إنتاج المُعلِّم أو المُتعلِّم أو من انتقائهما.

---

10 وهيبة بوزيفي، استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز العملية التعليمية – حالة عملية مع طلبة كلية علوم الاعلام والاتصال بجامعة الجزائر، ورقة قدمت في الملتقى الوطني لمركز جيل البحث العلمي حول تقنيات التعليم الحديثة، المكتبة الوطنية الجزائرية، يوم 20 ديسمبر 2016

11 نور الدين محمود خليفة، التعريف بمواقع التواصل الاجتماعي، مرجع سابق.

12 موقع التربية الديمقراطية: كيف تستخدم وسائل التواصل الاجتماعي كوسلية للتدريس داخل الفصل، متاح حتى 2019/12/19م، الرابط: /http://www.edudemic.com/how-to-use-social-media-as-a-learning-tool-in-the-classroom

كما يستطيع مُشاركة وإضافة روابط لصفحات على الإنترنت، تقدِّم المزيد من الإثراء للمادة التعليمية ومُناقشة مُحتواها، وتحديد ميعاد مُسبق يجتمع فيه مع طُلَّابه في نفس الوقت، للرد على أي استفسار فوري، أو التحاور والنقاش حول موضوع ما، والاستفادة من الدردشة الموجودة على شبكات التواصل الاجتماعي، بمُناقشة بعض عناصر الدرس بين المُعلِّم والمُتعلِّمين أو بعضهم أو بين المتعلمين أنفسهم، وإنشاء تطبيقات جديدة من شأنها إثراء المادة ودروسها.[13]

4:2: ضوابط استخدام أدوات التواصل في العملية التعليمية:

إن المتتبع لموضوع الاستفادة في التعليم من وسائل التواصل الاجتماعي يجد أنها تقدم العديد من الفوائد للتعلم في الفصلتشمل زيادة مشاركة الطلاب من خلال تحفيز المشاركة والحوار والتفهم، كما يمكن لوسائل الإعلام الاجتماعية تشجيع الطلاب على إيجاد روابط بين المحتوى الذي تم استكشافه وتجاربهم الخاصة، مما يجعله أكثر ملاءمة وذات مغزى.

يتطلب استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في الفصل الدراسي عدداً من الضوابط والشروط مثل توافر السلامة والإتفاق على الكيفيات والسبل على مستوى إدارة المدرسة وربما على مستوى المدرسة الإدارة التعليمية ككل، ولكي تكون ممارسات وسائل الإعلام الاجتماعية فعالة في الحرم الجامعي، كما "يجب على المعلمين والطلاب الاتفاق صراحة على كيفية التصرف على هذه الشبكات"[14]

ولكي يكون ثمة تواصل تعليمي بنّاء، واستفادة حقيقية من خدمات شبكات التواصل الاجتماعي، فإنه ينبغي على كُلٍ من المُعلِّم والمُتعلِّم الولوج وفق مجموعة من الاشتراطات والاعتبارات التنظيمية، فقُبيل الشروع في تدريس المُقرر، يمكن للمُعلِّم أن يُنشئ صفحة على أي من مواقع التواصل يشترك فيها الخُبراء والطُلَّاب المُهتمون، ويقوم بأخذ آرائهم، مما يُساعده على تحديد المُحتوى وصياغة الأهداف المُقررة.

كما أنه على الطالب مراعاة الأمور التربوية والأخلقية مثل عدم تدنيس المقدسات والاستهتار بها وعدم مشاركة ما حرم الله عز وجل من صور ومقاطع وعدم الإساءة للآخرين بالتكفير والتشهير والسباب الشتم وعدم نشر البدع والأكاذيب ونحو ذلك.[15]

---

13 حسني عبد الحافظ، التعليم عبر شبكات التواصل الاجتماعي مزايا ومآخذ، موقع المعرفة، مأخوذ بتاريخ 2019/9/2 م، الرابط: htpp://www.elmarefh.nt/show_cntent_sub.php

14مونيكا فوجلي، وسائل الإعلام الاجتماعية في التعليم: فوائد وعيوب وأشياء لتفاديها، 1 أكتوبر 2014 م مسترجع من موقع التربية، بتاريخ 15/ 2019/10 م، الرابط: https://www.blog/portland-cu.edu/education

15بشرى فيصل الحربي، شبكات التواصل الاجتماعي ودورها في العملية التعليمية، ملتقى شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم، جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، السعودية، 2014م.

كذلك ذكر الباحث وهيبة بوزيفي[16] بعض ضوابط استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية، وذلك من خلال تجربته في توظيف موقع التواصل الاجتماعي الفيسبوك في العملية التعليمية مع طلبته بكلية علوم الاعلام والاتصال بجامعة الجزائر، حيث سجل عدداً من السلبيات جعلته يفكر بضرورة وجود ضوابط تحكم تلك العملية، والتي تعد بمثابة أخلاقيات الاتصال التعليمي والعملية التربوية ككل،ويجب الالتزام بها، ونوجزها النقاط التالية:

1. إلزام الطلبة على التواصل بهويتهم الحقيقية أثناء العملية التعليمية عن بعد لإضفاء طابع الجدية فيها.
2. إلزام الطلبة بطرح اسئلتهم واستفساراتهم والتواصل فيما بينهم اثناء العملية التعليمية باللغة العربية.
3. إلزام الطلبة على عدم استعمال الالفاظ غير اللائقة ونشر اما ليس له علاقة بالعملية التعليمية.
4. ضرورة مراعاة الطلبة للوقت المناسب عند استخدام مواقع التواصل الاجتماعي كوسيلة تعليمية.
5. تحسيس الطلبة بأن علاقتهم مع الاستاذ تبقى رسمية حتى وإن كانت عبر مواقع التواصل الاجتماعي.

ولا بد من حسن اختيار وسائل التواصل الاجتماعي؛ ولذلك هناك قواعد العامة لاختيار وسائل وسيلة التواصل الاجتماعي المراد الاستفادة منها في التعليمومن ذلك:[17]

1. تحديد نوعية المعلومات المراد توصيلها للمتعلمين مع تحديد الوسيلة المناسبة من وسائل التقنية الحديثة.
2. دراسة خصائص المتعلمين المعنيين ومعرفة ما يدور بخلدهم باستخدام الوسيلة الأكثر فائدة لهم.
3. امتلاك المهارة الفنية لاستخدام الوسيلة التي يختارها المعلم لطلابه لتوصيل المعلومة لهم.
4. إعداد المادة العلمية التي ستعرض بواسطة وسيلة التواصل الاجتماعي التعليمية بصورة واضحة وسهلة.

الإدمان المؤدى إلى تزايد الشعور بالعدوانية والأنانية والاضطرابات النفسية والكآبة.

هذا وإن لم تستخدموسائل التواصل الاجتماعي بحذر في العملية التعليمية فإن الأطفال والمراهقين والشباب يتأثرون بنتائج ما تحمله تلك الشبكات المواقع من ثقافة إعلامية، ومن المحتمل كمايرى محمد سليم الزبون أن يؤدي ذلك إلى نوع من الاضطراب الاجتماعي، وعدم الاستقرار في العلاقات العامة الاجتماعية، وتنمية الفردية والروح الاستهلاكيّة، والهروب من التصدي لواقع الحياة، والاستسلام له، والانبهار بالموديل الأجنبي على حساب الهوية والأخلاق، وكذلك تراجع الانتماء للهوية وازدياد اليأس والإحباط[18].

5:2: الدراسات السابقة:

16 وهيبة بوزيفي، استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز العملية التعليمية، مرجع سابق.

17 محمد سليم الزبون وضيف الله عودة أبو صعيليك، الآثار الاجتماعية والثقافية لشبكات التواصل الاجتماعي على الأطفال في سن المراهقة في الأردن، المجلة الأردنية الاجتماعية، المجلد 7، العدد 2، 2014م

18موقع التطبيقات الأكاديمية: محاسن التعليم بوسائل التواصل الاجتماعي،مأخوذ بتاريخ 2018/11/14 م، الرابط: /https://www.academiaapps.com/advantages-social-media-education

توصل الباحث إلى عدد من الدراسات ذات العلاقة مع هذا البحث،وبشكل جزئي، وتم ترتيبها حسب تسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم وعرضها كما يلي:

أجرى الصديق عبد الصادق بلة (2019) دراسة هدفت إلى استقصاء آراء الأساتذة والطلاب بكلية التربية جامعة البطانة حول فاعلية استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم، وإلى التعرف على المستخدم منها في الواقع، واعتمدتالدراسة على المنهج الوصفي واستخدمت الاستبانة أداةً لها؛ حيث تم توزيعها على عينة عشوائية من(350) طالباً و(25) أستاذاً، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسة أن درجة الاستخدام الفعليّ لشبكات التواصل الاجتماعي عموماً تحققت بوسط حسابي قدرهه (2.04) وبدرجة تقديريّة دون الوسط، وأن فاعلية استخدام شبكات التّواصل الاجتماعيّ في التعليم تحققت بوسط حسابي قدره (4.24) وبدرجة تقديريّة عالية، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المفحوصين في مدى فاعلية استخدام شبكات التّواصل الاجتماعيّ في التّعليم تعزى للنوع (ذكور/ إناث) لصالح الإناث، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المفحوصين في مدى فاعلية استخدام شبكات التّواصل الاجتماعيّ في التّعليم تُعزى للصّفة (أستاذ/ طالب).

كذلك أجرت منيرة عبد الكريم الشديفات ومحمد سليم الزبون (2018) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية في الجامعات الأردنية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التطويري؛ حيث اعتمدت على استبانة مكونة من (35) فقرة ووزعت على عينة عشوائية عددها (382) طالباً وطالبة في مرحلتي البكالوريوس والدراسات العليا. وأسفرت النتائج عن أن تقدير اقع توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية في الجامعات الأردنية كان بدرجة منخفضة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة لواقع توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية تبعاً للنوع لصالح الذكور، وتبعاً للمستوى الدراسي لصالح طلبة الدراسات العليا.

وأجرى حسن منصور(2017) دراسة هدفت إلى التعرف على دوافع الاستخدام لدى طلبة الجامعة ومستوى اعتمادهم على شبكات التواصل الاجتماعي لأهداف مختلفة وتأثيراته من مجتمع لآخر، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المعتمد على المسح بنوعيه التحليلي والوصفي، وكذلك على الأسلوب المقارن، وكانت الأداة المستخدمة في الدراسة هي الاستبانة الإلكترونية، وأجريت الدراسة على مجتمعين مختلفين حيث طبقت الاستبانة الإلكترونية على عينة بلغت (200) طالب وطالبة، بواقع (100) من جامعة الملك سعود بالمملكة السعودية و(100) من جامعة صنعاء بالجمهورية اليمنية. وقد أشارت النتائج إلى أن الدوافع النفعية تأتي في مقدمة الدوافع لاستخدام الشبكات الاجتماعية، وخاصة دافع التواصل مع الآخرين تليها الدوافع الطقوسية، مثل التسلية والترفيه، كما أشارت إلى أن اعتماد أفراد العينة على الشبكات الاجتماعية كمصدر إخباري أعلى من مستوى الاعتماد عليها كمصدر تعليمي، وفيما يتعلق بتأثير استقرار المجتمع على الاعتماد على شبكات التواصل الاجتماعي معرفياً

ووجدانياُ وسلوكياً أشارت النتائج إلى أن الفروق بين الفئتين كانت جوهرية بين طلاب الجامعتين في التأثيرات المعرفية والوجدانية لصالح البلاد المستقرة، ولم تكن جوهرية في التأثيرات السلوكية.

كما أجرى أحمد حنتوش (2017) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر مواقع التواصل الاجتماعي في ميدان التعليم وفي مقدمتها موقعي الفيس بوك (Face book)، واليوتيوب(YouTube)، وما يمكن أن تقدمه هذه المواقع من تحسين لواقع التعليم الجامعي، ومعرفة تقنيات مواقع التواصل وتطبيقاتها وإمكانية توظيفها في العملية التعليمية، والتعرف على إيجابياتها وسلبياتها، وقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي، واستخدم الاستبانة لجمع المعلومات من عينة البحث التي شملت (25) عضواً من هيئة التدريس و(50) طالباً من البكالوريوس بكلية الطب البيطري جامعة القاسم الخضراء. وبعد تطبيق الأداة على فئتي العينة كانت أهم النتائج أن مواقع التواصل الاجتماعي لها عدة فوائد يمكن توظيفها في التعليم الجامعي، وأن هناك إقبال كبير عليها من قبل الأساتذة والطلاب معاً خاصة موقعي الفيس بوك واليوتيوب، وأن هذه الوسائل يمكن توظيفها في خدمة التعليم الجامعي بما يخدم العملية التعليمية بالطريقة الصحيحة، وأن لهذه المواقع تأثيراً كبيراً في التواصل الأكاديمي بين الطلاب، وأنها تسهم في إثراء الحصيلة المعرفية في التخصصات العلمية.

وأجرت مسفرة الخثعمي (2016) إلى التعرف على استخدام تطبيقات التواصل الاجتماعي في الهواتف الذكية في تداول المعلومات من قبل الطالبات بكلية علوم لحاسب والمعلومات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، بالسعودية، وطبقت الدراسة على طالبات المستويات المتخرجة المستوى الثامن من مرحلة (البكالوريوس)، وبلغ عدد عينة الدراسة(124) طالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج المسحيّ كونه الأنسب، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع بياناتها، وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج منها: أن جميع عينة الدراسة يستخدمن تطبيقات التواصل الاجتماعي في الهاتف الذكي بنسبة(100%) وأن واتساب (Watsapp) هو أكثر تطبيقات التواصل الاجتماعي في الهاتف الذكي استخدامًا، ويليه تويتر (Tweeter)، ثم يوتوب (YouTube)، ثم قوقل بلس (Google+)، ثم الكك (Kik)، ثم الفيس بوك (Face book)، ثم ماي سبيس (My space)، ثم لينكدين (LinkedIn)، كما اتضح أن نسبة (55.6%) من عينة الدراسة يستخدمن تطبيقات التواصل الاجتماعي للهاتف الذكي أكثر من عشرين مرة في اليوم، وأن جميع عينة الدراسةيستخدمن تطبيقات التواصل الاجتماعي في الهاتف الذكي للحصول على المعلومات، أي بنسبة (100%).

كما أجرت خديجة عبد العزيز (2014) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية في جامعات صعيد مصر، من حيث الأهمية وكيفية الاستخدام؛ بغرض تقديم تصور لاستخدامها في الجامعات المصرية، وتم استخدام المنهج الوصفي واستخدمت الباحثة الاستبانة أداةً للدراسة، وطبقت الدراسة على عينة مقصودة عددها (460) من أعضاء هيئة التدريس و(823) من الطلاب والطالبات. وبعد التحليل أظهرت النتائج أن كلاً من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بجامعات صعيد مصر يستخدمون

شبكات التواصل الاجتماعي وخاصة الفيس بوك (Face Book) بدرجة كبيرة، وأن الطلاب يستخدمونها بالتعاون مع زملائهم بدرجة كبيرة، ولكن بدرجة ضعيفة بالتعاون مع أعضاء هيئة التدريس، وأظهرت الدراسة هناك ضعف في استخدام أعضاء هيئة التدريس لتلك الشبكات، وأنهم يعانون من معوقات إدارية تضعف استخدامهم، وأن هناك معوقات خاصة باستخدام الطلاب أبرزها المعوقات الإدارية، وسلبية أعضاء هيئة التدريس، كذلك أشارت النتائج إلى وجود رغبة شديدة لدى كلٌ من أعضاء هيئة التدريس والطلاب في دمج استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية.

كما أجرى الدريويش (2014) دراسة هدفت إلى استقصاء واقع استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم لدى طلاب كلية المعلمين في جامعة الملك سعود، ووضع آليات لتفعيل شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية. واستُخدم المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة، وتكوّنت عينة الدراسة من (100) طالب. وقد أظهرت النتائج اتفاق الطلاب على أهمية جميع مفردات الواردة في الأداة تقريباً، وفي المحور الأول حصلت عبارة " إذا حصلتُ على معلومة جديدة في مجال التعليم أحرصُ على نشرها في شبكات التواصل الاجتماعي" نسبة (98%)، وفي المحور الثاني حصلت عبارتي "أتعاونُ مع زملائي في أداء الواجبات التعليمية باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي" وأشعر بالمتعة عند استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم" على نسبة (97%) لكليهما، وفي المحور الثالث حصلت عبارتي "إيجاد شبكة إنترّنت عالية السرعة في الجامعات" و"توفير شبكة تواصل اجتماعي خاصة بالتعليم" على نسبة (99%) لكليهما.

6:2: علاقة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة:

تعقيباً على مجموع تلك الدراسات السابقة التي تم استعراضها يتبين أنها قد تعددت واختلفت باختلاف الأهداف التي سعت لتحقيقها واختلاف المتغيرات التي اهتمت بدراستهاواختلاف البيئات والأزمان التي أجريت فيها فمن تلك الدراسات ما تناول موضوع واقع الاستخدام كدراسة الدريويش (2014) ودراسة خديجة عبد العزيز (2014)، ومنهاما تناول الأثر كدراسة حنتوش (2017) ومنها ما تناول الدوافع كدراسة حسن محمد حسن منصور(2017) وقد اتفقت الدراسة الحالية مع تلك الدراسات من حيث المنهج المستخدم وهو المنهج (الوصفي) ومن حيث الأداة (استبانة) كما اتفقت مع تلك الدراسات من حيث طريقة اختيار العينة بالطريقة العشوائية واختلفت مع بعضها كدراسةخديجة عبد العزيز (2014) التي اعتمدت على عينة مقصودة، وأما من حيث المجتمع فقد تشابهت في اختيار المجتمع من الطلبة والطالبات في المرحلة الجامعية (الدراسات العليا والبكالوريوس) وأجريت معظم تلك الدراسات على الطلاب فقط،بينما كان مجتمع بعض الدراسات خليطاً من الطلاب والأساتذة كدراسة الصديق عبد الصادق (2019) ودراسة خديجة عبد العزيز (2014).

وتميزت الدراسة الحالية بأنها اقتصرت على الطلاب من فئة الإناث فقط وفي الدراسات العليا دو البكالوريوس،ونشير إلى أن تلك الدراسات تباينت في الدول التي أجريت فيها حيث شملت كثيراً من دول العالم

العربي، حيث شملت السعودية ومصر واليمن والجزائر والسودان، وقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الصديق عبد الصادق (2019) في المكان.

وعموماً أفادت الدراسة الحالية في تصور أداة الدراسة واتباع المنهج وكذلك في إثراء الإطار النظري، كما نشير إلى أن معظم الدراسات تشابهت في النتائج حيث أشارت إلى التأكيد على أهمية شبكات التواصل الاجتماعي، وضرورة توظيفها في خدمة التعليم والتربية، كما أشارت الدراسات إلى أهمية توفير الدعم للاستفادة من هذه الشبكات من خلال الأجهزة والشبكات، وكذلك أبرزت عدداً من العقبات التي تعترض استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية.

كما نشير إلى أن الدراسة الحالية استفادت من الدراسات السابقة في المنهجية وفي بناء الاستبانة وفي الإطار النظري، ولكنها تميّزت عنها في مجتمع الدراسة عدداً وزماناً ومكاناً؛ ما يفيد الباحثين في إمكانية دراسة شبكات التواصل الاجتماعي حسب الاستخدام كما تميزت عنها بأنها اهتمت بتصنيف أدوات وسائل التواصل الاجتماعي.

ثالثاً: إجراءات البحث الميدانية

1:3: منهج البحث:

يعتمدهذا البحث على المنهج الوصفي (التحليلي)، القائم على التحليل الإحصائي للمعلومات حول الموضوع التي يتم جمعها بواسطة الأداة، وذلك في الجانب التطبيقي، وأمافي الجانب النظري فيعتمد على المنهج الوصفي (الوثائقي)، القائم على استقراء الأدبيات المنشورة حول الموضوع.

2:3: مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من طالبات كلية الدراسات العليا الملتحقات ببرنامج ماجستير التربية بجامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية للعام 2019/2018م، ولما كان عدد هذاالمجتمع قليلاً ومحدداً؛ فإن الباحث اعتبر جميع الطالبات عينةً للبحث، وعددهن ست وعشرون (26) طالبة منالمواظبات على حضور المحاضرات.

3:3: توصيف عينة البحث:

أجريت الدراسة على جميع أفرد المجتمع البالغ (26) طالبة ولكن اللائي استجبن لأداة الدراسة عددهن (23) وفيما يلي عرض للجداول من (1) إلى (5) التي تبين توصيف عينة البحث:

جدول رقم (1)عينة البحث من حيث نوع العمل

م	نوع العمل	العدد	النسبة%
1	التدريس في مدارس خاصة	14	60.9
2	التدريس في مدارس حكومية	0	0
3	عمل آخر غير تدريسي	2	8.7
4	لا تعمل بالتدريس، طالبة	7	30.4
المجموع		23	%100

يتبين من الجدول رقم (1) أن أكثر من نصف أفراد العينة يعملون بالتدريس في المدارس الخاصة إذ بلغ عددهم (14) بنسبة (60.9%) تليهم الذين هم طلاب فقط ولا يعملون، حيث بلغ عددهم (7) بنسبة (30.4%) فيما بلغ عدد الذين يعملون في غير مهنة التدريس (2) فرداً منهم بنسبة (8.7%) وقد خلت العينة من أفراد يعملون بالمدارس الحكومية، وربما نتج ذلك عن عدم توفر وظائف للمعلمين في المدارس الحكومية في الوقت الحالي، أو عن عزوف الرغبة في التعيين للعمل بالمدارس الحكومية لضعف الرواتب والأوضاع غير الجاذبة للعمل بالمدارس الحكومية، أو ارتفاع الأجور للذين يعملون بالمدارس الخاصة.

جدول رقم (2) عينة البحث من حيث المؤهلات الأساسية

م	نوع المؤهل	العدد	النسبة%
1	بكالوريوس تربوي	13	56.5
2	غير تربوي	6	26.1
3	دبلوم عالي	1	4.3
4	ماجستير	3	13.1
المجموع		23	%100

يتضح من الجدول رقم (2) أن أكثر من نصف أفراد العينة بقليل هم من حملة شهادة البكالوريوس التربوي إذ بلغ عددهم (13) بنسبة (56.5%) يليهم حملة البكالوريوس غير التربوي وعددهم (6) من أفراد العينة بنسبة (26.1%) ويليهم حملة الماجستير وعددهم (3) بنسبة (13.1%) ثم حاملي الدبلوم العالي (1) فرداً بنسبة (4.3%) ويعتقد أن هذه النتيجة أمر عادي بالنسبة للباحثين عن الدراسات العليا في العلوم التربوية، ولكن يلاحظ أن هناك من أفراد العينة من يحمل درجة الماجستير وغالباً هؤلاء ممن يحملون بكالوريوس في تخصصات بعيدة

عن التربية؛ فربما يعزى ذلك إلى رغبتهم في تغيير المسار العلمي للتخصص، أو لإدراك أهمية الدراسات التربوية بالنسبة لهم.

جدول رقم (3) عينة البحث من حيث التخصصات العامة

م	التخصص	علوم شرعية	لغة عربية	دراسات اجتماعية	العلوم	الرياضيات والإحصاء	المحاسبة	التربية البدنية	علم النفس	المجموع
1	العدد	7	4	3	3	2	2	1	1	23
2	النسبة%	30.4	17.4	13.1	13.1	8.7	8.7	4.3	4.3	%100

يتضح من الجدول رقم (3) أن تخصصات أفراد العينة حوالى ثمانية تخصصات متباينة، لكن الأكثر عدداً منهم كانوا في تخصص (علوم شرعية) الذي يشمل القرآن الكريم والدراسات الإسلاميةحيث بلغ العدد (7) بنسبة (30.4%) ويليهم تخصص (اللغة العربية) وعددهم (4) بنسبة (17.4%) ويليهم تخصصي (الدراسات الاجتماعية) و(العلوم) والعدد في كل منهما(3) بنسبة (13.1%) ويليهما تخصصي (الرياضيات والإحصاء) و(المحاسبة) والعدد في كل منهما (2) بنسبة (8.7%) وأما تخصصي (التربية البدنية) و(علم النفس) فقد بلغ العدد في كل واحد منهما (1) بنسبة (4.3%)

جدول رقم (4) عينة البحث من حيث العمر

م	العمر	العدد	النسبة%
1	30-20	15	65.3
2	40-30	7	30.4
3	50-40	1	4.3
4	أكثر من 50	0	0
المجموع		23	%100

يتبين من الجدول رقم (4) أن غالبية أفراد العينة من الفئة العمرية (20-30) إذ بلغ عددهم (15) بنسبة (65.3%) تليهم الفئة العمرية (30-40) حيث بلغ عددهم (7) بنسبة (30%) فيما حلت الفئة العمرية (40-50) المرتبة الأخيرة إذ لم يتجاوز عددها (1) فرداً بنسبة (4.3%) بينما لم يوجد أحد من أفراد العينة عمره أكثر من(50) سنة. ويعتبر ذلك أمراً مناسباً بالنسبة لأعمار الطالبات اللائي يدرسن في مرحلة الماجستير، ويدل على الإقبال نحو مواصلة الدراسات العليا في مرحلة مبكرة من العمر نسبياً.

جدول رقم (5) عينة البحث من حيث الوسيلة المفضلة

م	نوع الوسيلة	العدد	النسبة%
1	الواتساب	20	87.0
2	الفيسبوك	3	13.0
3	الماسنجر	0	0
4	الآيمو	0	0
	أخرى (تذكر)	0	0
المجموع		23	%100

يتبين من الجدول رقم (5) أن العدد الأكبر من أفراد العينة يفضلون استخدام وسيلة التواصل الاجتماعي (الواتساب) إذ بلغ العدد (20) وبنسبة (87.0%) بينما الباقون وهم (3) بنسبة (13.0%) جميعهم يفضلون (الفيسبوك) وأما بقية الوسائل الأخرى ومع كثرتها فلا يوجد أحد من أفراد العينة يفضل استخدامها، ونعتقد أن ذلك لسهولة استخدام وسيلة (الواتس) وكثرة انتشاره، وارتباطه برقم شريحة المكالمات في جهاز التلفون الجوال، وأنه يعمل دون الحاجة إلى تغيير ذلك الرقم حتى ولو كانت الشريحة خارج الجهاز كذلك حتى لو تغير الجهاز. وبالنسبة ل(الفيسبوك) فتوجد تطبيقات تسهل من استخدامه على جهاز الجوال.

4:3: أداة البحث:

في الدراسة الميدانية لهذا البحث استخدمت أداة الاستبانة، التي تم إعدادها على الإنترنت بواسطة محرك البحث قوقل (Google) مستخدماً الحساب الشخصي للباحث، الذي يتيح خدمة إعداد الدراسات من خلال أداة درايف (Drive) والتي تعتبر هي الأخرى من أدوات وسائل التواصل الاجتماعي.

تكونت الاستبانة من قسمين: القسم الأول اشتمل على بيانات العينة وصفاتها، بينما اشتمل القسم الآخر على ثلاثة محاور: محور لأهمية وسائل التواصل الاجتماعي ومحور ثان للفوائد المتحققة من استخدامها، ومحور ثالث للصعوبات التي تواجهها، وقد كانت الاستبانة من النوع المغلق الذي يمتاز بسهولة التّفريغ ودقّة المعالجة الإحصائيّة، وقد صيغت الخيارات على أساس المدرّج الخماسيّ (أوافق بشدة، أوافق، متردد، لا أوافق، لا أوافق بشدة)

وقد مرت هذه الأداة بجميع مراحل التحقق من صلاحيتها، فتحقق للأداة الصدق الوصفيّ بأن قام بتحكيمها مجموعة الأساتذة المختصين في المناهج وطرق التدريس ومناهج البحث بالجامعات داخل السودان وخارجه،

وبناءً على آرائهم وملاحظاتهم أمكن إجراء التعديلات اللازمة، من تقديم وحذف وإضافة وإعادة صياغة ونحو ذلك.

كما تحقّق لها الثبات "الذي يعدّ مؤشراً للاتساق الداخلي للأداة وخلوّها من الأخطاء التي تشوب القياس"[19] وتم ذلك على اعتبار الاستجابات عينة استطلاعية، وباستخدام طريقة التّجزئة النصفيّة حُسِب نصف الثبات فبلغ (0.69) وبتطبيق معادلة التّنبؤ حسِب الثبات الكليّ وبلغ (0.82)، أما الصدق فقد كانت قيمته (0.91)، كل ذلك أدّى إلى الاطمئنان بأن الاستبانة غدت صالحة للاستخدام وللحصول على نتائج ذات درجةٍ عالية من الدّقة والموضوعيّة.

5:3: حدود البحث:

اقتصر هذا البحث على معالجة المسائل والمشكلات المتعلقة بمفهوم وسائل التواصل الاجتماعي وكيفية الاستفادة منها في العملية التعلمية في الدراسات العليا وخاصة الماجستير، وطبقت الأداة خلال العام2019/2018م على الدراسات ببرنامج ماجستير التربية بجامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية بالفصل الدراسي الثاني.

6:3: إجراءات جمع المعلومات:

بدأت الدراسة التطبيقية بإعداد الأداة على النحو الذي سبق بيانه، ثم قام الباحث بتعريف الطالبات الملتحقات ببرنامج ماجستير التربية بالجامعة (المجتمع) بموضوع الدراسة وهدفها وذلك أثناء تدريسه لهن مادة (كفايات المعلم) وشرح لهن كيفية ملء الاستبانة إلكترونياً، ومن ثم قام بتوزيع الاستبانة الكترونياً عبر شبكة الإنترنت من خلال حساب درايف (Drive) التابع لقوقل (Google) على الإنترنت، وذلك بعد أن تم التأكد من أنهن يمكنهن الاستجابة إلكترونياً، ثم تلقى الباحث استجابات (23) هي التي أجريت عليها الدراسة من أصل (26) طالبة، فقد كانت هناك ثلاث (3) طالبات حالت ظروفهن دون التمكّن من الإجابة الإلكترونية.

7:3: التحليل الإحصائي للمعلومات:

لأجل تحقيق أهداف البحث والحصول على النتائج استخدمت (النسبة المئوية)، حيث اعتمد البحث على التحليل الإلكتروني الذي تم بطريقة آلية عن طريق شبكة الإنترنت من خلال إدخال استجابات العينة بالأداة، ثم إعطاء

19 صلاح الدين محمود علام. القياس والتقويم التربويّ والنفسيّ، دار الفكر العربيّ، القاهرة، 2000م، ص31.

أوامر التحليل الإحصائي في تطبيق (Drive) وهو تحليل يعتمد على النسبة المئوية، وبناءً على نتائج هذا التحليل الإلكتروني قام الباحث بإكمال بقية التحليل يدوياً.

رابعاً: عرض نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها:

1:4: نتائج المحور الأول: أهمية وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التدريسية:

هذا المحور يبحث عن وجهة نظر أفراد عينة البحث عن أهمية وسائل التواصل الاجتماعي بالنسبة للعملية التعليمية وإمكانية توظيفها في تعزيز تعلم وتعليم المواد الدراسية، وهو محور مكون من عشرين فقرة تضمنتها الأداة، وقد أجاب عنه جميع أفراد العينة البالغ عددهم (23)؛ والجدول رقم (6) أدناه يوضح النسب المئوية لاستجابات عينة البحث للمحور الأول بصورة تفصيلية.

جدول رقم (6) النسب المئوية لاستجابات عينة البحث لفقرات المحور الأول

م	الفقرات / الاستعانة بوسائل التواصل الاجتماعي في الدراسة:	أوافق بشدة		أوافق		متردد		لا أوافق		لا أوافق بشدة	
		العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%
1	تقنع التربويين بأنها واحدة من التقنيات التعليمية المعتمدة	14	60.9	8	34.8	1	4.3	0	0	0	0
2	تمكن الأستاذ من تخصيص وقت مريح للتواصل مع طلابه	7	30.4	16	69.6	0	0	0	0	0	0
3	تستعمل لنشر الدروس والمحاضرات الفعاليات الصفية للطلاب	7	30.4	13	56.6	1	4.3	2	8.7	0	0
4	تفيد في تحويل العملية التعليمية من التعلم الجمعي إلى التعلم الذاتي	10	43.5	12	52.2	1	4.3	0	0	0	0

5	تمكن من متابعة وإدارة المهام والواجبات والمشروعات خارج الصف	7	30.4	11	47.8	2	8.7	2	8.7	1	4.3
6	تساعد على إشراك الطلاب في بناء المحتوى التعليمي للمادة الدراسية	3	13.0	16	69.6	3	13.0	1	4.3	0	0
7	تفتح قنوات الحوار الفردي والجماعي في المادة بين الأساتذة والطلاب	10	43.5	12	52.2	1	4.3	0	0	0	0
8	تمكن من ادخال أساليب تعلم متنوعة (صوت، فيديو، صور، نصوص..)	17	73.9	6	26.1	0	0	0	0	0	0
9	تنشط المهارات العلمية للطلاب لكونها توفر لهم فرص للتفكير والإبداع	7	30.4	13	56.6	2	8.7	1	4.3	0	0
10	تعزز أساليب التربية التعاونية بين الطلاب (مشاركة الكتب والمذكرات..)	16	69.6	6	26.1	1	4.3	0	0	0	0
11	تسهل مهمة الأستاذ بتقليل جهده المبذول في العمليات التدريسية	7	30.4	14	60.9	0	0	2	8.7	0	0
12	تفيد فيما يتعلق بنشر الثقافة العلمية والتقنية بين الطلاب	12	52.2	10	43.5	1	4.3	0	0	0	0
13	تمكن الأستاذ من مراسلة طلابه في صفحاتهم الشخصية عند الحاجة	9	39.1	13	56.6	1	4.3	0	0	0	0

14	تتيح إمكانية تبادل المراجع والكتب والمذكرات بين الأستاذ وطلابه	15	65.2	8	34.8	0	0	0	0	0	0
15	تزيد إمكانية التعارف والتواصل الاجتماعي الواقعي بين الأستاذ وطلابه	9	39.1	12	52.2	2	8.7	0	0	0	0
16	تعرف الأستاذ بقدرات طلابه ومواهبهم وإمكاناتهم ومقدار ثقتهم بأنفسهم	5	21.7	11	47.9	2	8.7	5	21.7	0	0
17	تمكن من طرح الاستفسارات والأسئلة على الأستاذ وتلقي إجاباتها	14	60.9	7	30.4	1	4.3	1	4.3	0	0
18	تسهل على الأستاذ عمليات تقييم الطلاب عند الحاجة لذلك	5	21.7	11	47.8	3	13.0	4	17.4	0	0
19	تشجع الطلاب على البحث والاطلاع على المصادر والأبحاث واقتنائها	11	47.9	10	43.5	1	4.3	1	4.3	0	0
20	تجعل الأستاذ في دور المشرف على المادة العلمية وليس ملقناً لها	13	56.6	9	39.1	1	4.3	0	0	0	0
المجموع		198	%43.0	218	47.4 %	24	5.2	19	4.1	1	0.3

النتيجة العامة للمحور الأول: أهمية الاستعانة بوسائل التواصل الاجتماعي في الدراسة:

بالنسبة لجملة النتائج في هذا المحور ومن حيث النسب المئوية عدد الخيارات التي وردت في إجابات أفراد العينة فإنها تتضح من الجدول رقم (7) أدناه.

جدول (7) النسب المئوية لمجموع استجابة أفراد العينة للخيارات في المحور الأول

م	الخيارات	العدد	النسبة%
1	أوفق بشدة	198	34.0
2	أوافق	218	47.4
3	متردد	24	5.2
4	لا أوافق	19	4.21
5	لا أوافق بشدة	1	0.3
المجموع		460	%100

بالنظر إلى الجدول (7) نلاحظ أن الخيار (أوافق) هو الأعلى حيث نال نسبة (47.4%) ويليه الخيار (أوافق بشدة) بنسبة (34.0%) ثم الخيار متردد بنسبة (5.2%) ثم الخيار لا أوافق بنسبة (4.21%) وأخيراً (لا أوافق بشدة) بنسبة (0.3%) فقط. كما نلاحظ أن الخيارين الإيجابين(أوافق بشدة وأوافق) تحصلا على مجموع (81.4%) ما يدل على أن النتيجة ترجح الموافقة بنسبة عالية.

بالإضافة إلى تلك النتيجة، ومن جملة ما تقدم نتائج الجدول السابق رقم (6) نجد أن هذه النتائج جميعها تشير إلى أن أفراد العينة من طالبات ماجستير التربية بجامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية يوافقن على فقرات المحور الأول، وأن إجاباتهن إيجابية وبنسب عالية نحو محور أهمية وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز التعلم بماجستير التربية، ويستنتج من ذلك وجود أهمية لوسائل التواصل الاجتماعي وإمكانية الاستعانة بها أو توظيفها في تعزيز تعلم المواد الدراسية ببرنامج الماجستير. تتفق النتيجة مع دراسة الصديق عبد الصادق (2019). ومع دراسة منيرة عبد الكريم الشديفات ومحمد سليم الزبون (2018) التي أشارت إلى تفضيل طلاب الدراسات العليا على طلاب البكالوريوس في تقدير أهمية لوسائل التواصل الاجتماعي، ومع دراسة أحمد حنتوش (2017) التي أثبتت أن لهذه المواقع تأثيراً كبيراً في التواصل الأكاديمي بين الطلاب، وأنها تسهم في إثراء الحصيلة المعرفية في التخصصات العلمية.

2:4: نتائج المحور الثاني: فوائد توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في التدريس:

هذا المحور يبحث عن الدور الفعلي لوسائل التواصل الاجتماعي في دراسة بعض المقررات من خلال الواقع، حيث إن هناك بعض الأساتذة – ومنهم الباحث نفسه – يستعينون بوسيلة أو أكثر من وسائل التواصل الاجتماعي في تدريسهم للمقررات ببرنامج الماجستير الذي تدرس به عينة هذا البحث، وقد تكون المحور من

عشرين فقرة، وقد أجاب عنه جميع أفراد العينة البالغ عددهم (23)؛ والجدول رقم (8) أدناه يوضح النسب المئوية لاستجابات عينة البحث لفقرات هذا المحور بصورة تفصيلية.

جدول رقم (8) النسب المئوية لاستجابات عينة البحث لفقرات المحور الثاني

م	الفقرات	أوافق بشدة		أوافق		متردد		لا أوافق		لا أوافق بشدة	
	من فوائد الاستعانة بوسائل التواصل الاجتماعي في الدراسة أنها:	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%
1	أقنعتني بأنها وسيلة للاستفادة العلمية وليست لمجرد التواصل والترفيه	16	69.6	7	30.4	0	0	0	0	0	0
2	عززت لدي مهارات التعلم النشط (مناقشة، كتابة، تعليق..)	9	39.1	11	47.8	3	13.0	0	0	0	0
3	كونت لدي فكرة أن التعامل مع المعلومات هو حق عام	7	30.4	14	60.9	1	4.3	1	4.3	0	0
4	ساعدتني على تكوين اتجاه نحو استدامة طلب المعرفة واكتسابه	8	34.8	12	52.2	3	13.0	0	0	0	0
5	ساعدتني على تنمية الشعور بالمسؤولية الفردية واستقلال الشخصية	6	26.1	12	52.2	3	13.0	2	8.7	0	0
6	مكنتني من مشاركة الأفكار العلمية مع المختصين والخبراء	7	30.4	10	43.5	4	17.4	2	8.7	0	0
7	عظمت دوري في الحوار والمشاركة الفاعلة مع الآخرين	7	30.4	15	65.2	0	0	1	4.3	0	0

8	شجعتني على الاحتفاظ بالمادة التعليمية ونشرها بين الزملاء	7	30.4	16	69.6	0	0	0	0	0	0
9	سهلت علي الوصول إلى مصادر المعلومات والكتب والمراجع	12	52.2	9	39.1	1	4.3	1	4.3	0	0
10	شجعتني على الاطلاع على أحدث المستجدات في المادة الدراسية	9	39.1	13	56.5	0	0	1	4.3	0	0
11	أفادتني في تسليم الواجبات والتكاليف الدراسية لأستاذ المادة	6	26.1	13	56.5	3	13.0	1	4.3	0	0
12	مكنتني من توصيل وجهة نظري حول المادة وطريقة تدريسها	5	21.7	15	65.2	2	8.7	1	4.3	0	0
13	جعلتني أشترك مع الآخرين المناقشات التفاعلية حول المادة	7	30.4	14	60.9	2	8.7	0	0	0	0
14	زادت قدراتي ومهاراتي في التعامل مع التقنيات التعليمية	9	39.1	13	56.5	1	4.3	0	0	0	0
15	ساعدتني على عملية المذاكرة وزيادة التحصيل في المادة الدراسية	6	26.1	13	56.5	3	13.0	1	4.3	0	0
16	شجعت طموحاتي في تعلم تطبيقات جديدة على الانترنت	8	34.8	15	65.2	0	0	0	0	0	0

17	جعلت تعلمي للمادة الدراسية أكثر متعة وحيوية	9	39.1	11	47.8	2	8.7	1	4.3	0	0
18	مكنتني من متابعة الجديد والحديث في تخصصي	7	30.4	14	60.9	2	8.7	0	0	0	0
19	عززت لدي الرغبة في التواصل مع بعض زميلاتي ومشاركتهن	6	26.1	16	69.6	0	0	1	4.3	0	0
20	سهلت لي الحصول على المادة الدراسية بصيغ إلكترونية مختلفة	12	52.2	9	39.1	2	8.7	0	0	0	0
المجموع		163	%35.4	252	%54.9	32	%6.9	13	%2.8	0	0

النتيجة العامة للمحور الثاني: فوائد توظيف بوسائل التواصل الاجتماعي في الدراسة:

تتمثل النتيجة العامة بالنسبة لجملة النتائج في هذا المحور ومن حيث النسب المئوية عدد الخيارات التي وردت في إجابات أفراد العينة فإنها تتضح من الجدول رقم (9) أدناه.

جدول (9) النسب المئوية لمجموع استجابة أفراد العينة للخيارات في المحور الثاني

م	الخيارات	العدد	النسبة%
1	أوفق بشدة	163	35.4
2	أوافق	252	54.9
3	متردد	32	6.9
4	لا أوافق	13	2.8
5	لا أوافق بشدة	0.0	0.0
المجموع		460	%100

بالنظر إلى الجدول (9) أعلاه نلاحظ أن الخيار (أوافق) هو الأعلى حيث نال نسبة (54.9%) ويليه الخيار (أوافق بشدة) بنسبة (35.4%) ثم الخيار متردد بنسبة (6.9%) ثم الخيار لا أوافق بنسبة (2.8%) وأخيراً (لا أوافق بشدة) بنسبة (0.0 %). كما نلاحظ أن الخيارين الإيجابيين(أوافق بشدة وأوافق) تحصلا على مجموع (90.3%) ما يدل على أن النتيجة ترجح الموافقة بنسبة عالية.

بالإضافة إلى تلك النتيجة، ومن جملة ما تقدم من نتائج الجدول السابق (8) نجد أن هذه النتائج جميعها تشير إلى أن أفراد العينة من طالبات ماجستير التربية بجامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية يوافقن على فقرات المحور الثاني، وأن إجاباتهن ايجابية وبنسب عالية نحو محور واقع توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في دراسة مقررات ماجستير التربية، وبذلك تكون النتيجة النهائية هي الواقع الفعلي يؤكد الفوائد الكثيرة لتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي وفاعليتها في تعزيز تعلم المواد الدراسية ببرنامج الماجستير. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الصديق عبد الصادق (2019). التي أكدت تلك الفاعلية، ومع دراسة أحمد حنتوش (2017) التي أكدت أن مواقع التواصل الاجتماعي لها عدة فوائد يمكن توظيفها في التعليم الجامعي، وكذلك مع دراسة الدريويش (2014) التي أشارت إلى أن الطالب يتعاون مع زملائه في أداء الواجبات التعليمية باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي، وأنه يشعر بالمتعة عند استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم.

3:4: نتائج المحور الثالث: صعوبات الاستعانة بوسائل التواصل الاجتماعي في عملية التدريس:

هذا المحور يتناول أبرز الصعوبات التي تواجه الاستعانة بوسائل التواصل الاجتماعي في حالة الاستفادة منها وتوظيفها في تدريس المقررات الدراسية، وقد تكون المحور من اثنتي عشرة فقرة وقد أجاب عنه (22) من أفراد العينة؛ فقد تم اسقاط استجابة (1) من أفراد العينة بسبب فقدانها؛ والجدول رقم (10) أدناه يوضح النسب المئوية لاستجابات عينة البحث لفقرات المحور الثالث بصورة تفصيلية.

جدول رقم (10) النسب المئوية لاستجابات عينة البحث لفقرات المحور الثالث

م	الفقرات	أوافق بشدة		أوافق		متردد		لا أوافق		لا أوافق بشدة	
	ما الصعوبات التي تواجه استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في الدراسة؟	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%
1	الاعتقاد السائد أن استخدام هذه الوسائل يؤثر سلباً على القيم والأخلاقيات	1	4.5	7	31.8	2	9.1	11	50.0	1	4.5
2	التخوف من أن تؤدي إلى إدمان الإنترنت الذي يسبب العزلة الاجتماعية	3	13.6	9	40.9	2	9.1	7	31.8	1	4.5
3	التضايق من وجود الأستاذ ضمن	2	9.1	5	22.7	1	4.5	11	50.0	3	13.6

	المواقع والصفحات الشخصية للطالب									
4	التخوف من انتهاك الحقوق الشخصية والخصوصيات الفردية للمستخدمين	2	9.1	8	36.4	3	13.6	8	36.4	1	4.5
5	مقاومة مقاومة بعض قدماء الأساتذة للمستحدثات التكنولوجية والعزوف عنها	4	18.2	9	40.9	1	4.5	6	27.3	2	9.1
6	القصور في التعريف الواضح بمجموعات التواصل والشك في أهداف نشائها	3	13.6	10	45.5	3	13.6	5	22.7	1	4.5
7	عدم قيام بعض الأساتذة بإثراء المادة بالمصادر والدراسات والروابط ذات العلاقة	4	18.2	8	36.4	2	9.1	6	27.3	2	9.1
8	التخوف من نشر مواضيع أو صور أو فديوهات لا علاقة لها بأهداف المادة	5	22.7	7	31.8	1	4.5	8	36.4	1	4.5
9	عدم توفر متطلبات تلك الوسائل بالبيئة الجامعية، كالمكان والشبكة والخدمة ..	8	36.4	10	45.5	1	4.5	2	9.1	1	4.5
10	التأثر بالنظرة السلبية للناس تجاه مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي ووسائله	2	9.1	8	36.4	1	4.5	9	40.9	2	9.1
11	عدم امتلاك بعض الطالبات للأجهزة كالهاتف الذكي واللابتوب والتاب.الخ	8	36.4	12	54.5	0	0	2	9.1	0	0
12	مشكلات تتشغيل تلك الوسائل، كانقطاع الشبكة ونفاد الرصيد أوالبطارية..	7	31.8	13	59.1	2	9.1	0	0	0	0
المجموع		49	18.6	106	40.2	19	7.2	75	28.4	15	5.6

النتيجة العامة للمحور الثالث: صعوبات تواجه استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في الدراسة:

تتمثل النتيجة العامة للمحور السابق في النسب المئوية لمجموع الاستجابات لجميع عناصر هذا المحور والتي تتضح من الجدول رقم (11) التالي:

جدول رقم (11) النسب المئوية لمجموع استجابة أفراد العينة للخيارات في المحور الثاني

م	الخيارات	العدد	النسبة%
1	أوفق بشدة	49	18.6
2	أوافق	106	40.2
3	متردد	19	7.2
4	لا أوافق	75	28.4
5	لا أوافق بشدة	15	4.6
المجموع		264	%100

بالنظر إلى الجدول رقم (11) أعلاه نلاحظ أن الخيار (أوافق) هو الأعلى حيث نال نسبة (40.2%) ويليه الخيار (لا أوافق) بنسبة (28.4%) ثم الخيار (أوافق بشدة) بنسبة (18.6%) ثم الخيار (متردد) بنسبة (7.2%) وأخيراً (لا أوافق بشدة) بنسبة (4.6%). ونلاحظ أن الخيارين الإيجابين(أوافق بشدة وأوافق) تحصلا على مجموع (58.8%) بينما تحصل الخيارين السلبيين (لا أوافق ولا أوافق بشدة) مجموع (33%) ما يدل على أن النتيجة ترجح الموافقة بنسبة أكبر.

بالإضافة إلى تلك النتيجة، ومن جملة ما تقدم نتائج الجدول السابق رقم (10) نجد أن هذه النتائج جميعها تشير إلى أن أفراد العينة من طالبات ماجستير التربية بجامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية يوافقن على فقرات المحور الثالث، محور صعوبات الاستعانة بوسائل التواصل الاجتماعي في دراسة مقررات ماجستير التربية، وأن إجاباتهن ايجابية وبنسب فوق الوسط، وبذلك تكون النتيجة النهائية هي أن هناك عدد من الصعوبات التي تواجه الاستعانة بوسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية ببرنامج الماجستير، وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة خديجة عبد العزيز (2014) التي أظهرت أن هناك ضعف في استخدام أعضاء هيئة التدريس لتلك الشبكات، وأنهم يعانون من معوقات إدارية تضعف استخدامهم، كذلك أشار أحمد كاظم حنتوش في دراسته (2017) إلى أن هناك مجموعةمنالمشاكلالتيتعيقاستعمالمواقعالتواصلالاجتماعيفيعمليةالتعليم منهاضعفالدوافعالحقيقيةفيتوفيربيئةاكاديميةتشجععلىاستثمارها في التعليم العالي ومنها عدمتوفرالمتخصصينفيالتعليم

الإلكتروني ومنها ظهورالمضامينالإباحيةعلىشكلاعلاناتمبوبةاجباريةعلىالصفحات الشخصية ومنها المضايقاتوالتدخلاتفيالخصوصياتالفردية[20]

4:4: تحليل نتائج السؤال المفتوح:

تضمن الاستبيان سؤالاً مفتوحاً في هذ المحور(اذكري صعوبات أخرى لم يرد ذكرها)، فتحصل الباحث على بعض الاستجابات التي ذكرت تلك الصعوبات نلخصهاعلى النحو التالي:

ما يزال هناك من ينظر إلى وسائل التواصل الاجتماعي بأن الغرض منها الترفيه واللهو أكثر من أنها وسائل للتعلم والاستفادة، وهذا ما توصلت إليه دراسة حسن محمد حسن منصور(2017) التي أشارت إلى أن الدوافع الطقوسية، مثل التسلية والترفيه من دوافع الطلاب لاستخدام تلك الوسائل.

كذلك بعض الأسر لا تسمح لبناتها باستخدام تلك الوسائل لأنها تتضمن روابط لا تدعو للاستفادة أو تدعو لأشياء لا تتلاءم معهن أو لتضمنها بعض المعاكسات خاصة للنساء، كذلك الظروف الاقتصادية لدى بعض الطالبات مما يجعلهن غير قادرات على التواصل والتصفح بسبب عدم اقتناء الأجهزة الذكية أو العجز عن دفع قيمة خدمات الإنترنت، كذلك قلة الخبرة وعدم المعرفة التامة لدى بعض الطالبات باستخدام هذه التقنيات، كذلك صعوبة الحصول على بعض المراجع والكتب عبر الانترنت، وكذلك انتشار معلومات كثيرة غير صحيحة أو غير موثقة علمياً على شبكة الإنترنت.

خامساً: ملخص البحث

1:5: خلاصة نتائج البحث:

1. هناك أهمية كبيرة لوسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز التدريس الجامعي بالدراسات العليا، حيث حازت هذه الأهمية نسبة (81.4%) من إجابات أفراد العينة، ما يعني أن هدف البحث في هذا الجانب تحقق بدرجة كبيرة.
2. هناك فوائد كثيرة لتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز التدريس الجامعي بالدراسات العليا، حيث حازت هذه الفوائد الواقعية نسبة (90.0%) من إجابات أفراد العينة، ما يعني أن هدف البحث في هذا الجانب تحقق بدرجة كبيرة جداً.

20 أحمد كاظم حنتوش ، تطبيقات الهواتف الذكية من قبل طالبات كلية علوم الحاسب والمعلومات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية –دراسة وصفية – المجلة الأردنية للعوم الاجتماعية: العدد1، مجلد9، ص 225.

3. هناك صعوبات كثيرة تواجه الاستعانة بوسائل التواصل الاجتماعي في التدريس الجامعي بالدراسات العليا، حيث حازت هذه الصعوبات نسبة (58.8%) من إجابات أفراد العينة ما يعني أن هدف البحث في هذا الجانب تحقق بدرجة فوق الوسط.

2:5: توصيات البحث:

1. ينبغي بيان أهمية وسائل التواصل الاجتماعي، بهدف خلق بيئة تعليمية تعاونية بين الطلاب والأساتذة لأجل تحقيق الافادة القصوى منها. مع حث أعضاء هيئات التدريس بالجامعات على استعمال وسائل التواصل الاجتماعي والاستعانة بها في مقرراتهم بغرض التواصل العلمي وتحقيق الفوائد المرجوة لطلابهم.
2. ضرورة نشر وتعزيز ثقافة استعمال وسائل التواصل الاجتماعي وتشجيع الطلاب الجامعيين على تفعيل تلك الوسائل وتوظيفها في الأغراض الأكاديمية. مع ضرورة توجيه الطلاب والطالبات إلى الاستعمال الصحيح لتلك الوسائل وحمايتهم من خطر الروابط والمواقع غير الملائمة.
3. دراسة المشكلات والصعوبات التي تواجه أطراف العملية التعليمية عند استخدام وسائل التواصل الاجتماعي والعمل على تذليلها. مع ضرورة أن تقوم الجامعات بتوفير البنية التحتية اللازمة لاستعمال مواقع التواصل الاجتماعي، وعليها أن تعتبرها جزءاً لا يتجزأ من مكونات البيئة التعليمية.

المصادر والمراجع

أولاً: مراجع عربية:

1. إبراهيم، خديجة عبد العزيز علي (2014) واقع استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية في جامعات صعيد مصر، مجلة العلوم التربوية: العدد 3، المجلد 2، ص 414-47.
2. بلة، الصديق عبد الصادق بدوي (2019) فاعلية استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم، دراسة ميدانية بكلية التربية – جامعة البطانة، المجلة السعودية للعلوم التربوية: العدد 64، ص 101- 118.
3. بوزيفي، وهبة (2016)، استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز العملية التعليمية – حالة عملية مع طلبة كلية علوم الاعلام والاتصال بجامعة الجزائر، ورقة قدمت في الملتقى الوطني لمركز جيل البحث العلمي حول تقنيات التعليم الحديثة، المكتبة الوطنية الجزائرية، يوم 20 ديسمبر.
4. الحربي، بشرى فيصل (2014م)، شبكات التواصل الاجتماعي ودورها في العملية التعليمية، ملتقى شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم، جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، السعودية.
5. حنتوش، أحمد كاظم (2017)، مواقع التواصل الاجتماعي ودورها في قطاع التعليم الجامعي – كلية الطب البيطري بجامعة القاسم الخضراء أنموذجاً، مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية: العدد 4، المجلد 7، ص 196-230.
6. الخثعمي، مسفرة بنت دخيل الله (2016)، تطبيقات الهواتف الذكية من قبل طالبات كلية علوم الحاسب والمعلومات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – دراسة وصفية – المجلة الأردنية للعوم الاجتماعية: العدد1، مجلد 9، ص75-92.
7. خليفة، نور الدين محمود (2016)، التعريف بمواقع التواصل الاجتماعي، منشورات اللجنة الوطنية المصرية للتربية والعلوم والثقافة.
8. الدريويش،أحمدبنعبدالله(2014) واقعاستخدامشبكاتالتواصل الاجتماعيفيالتعليملدىطلابكليةالمعلمين بجامعةالملك سعود،ورقةعلمية،مجلةاتحادالجامعاتالعربيةللبحوثفي التعليمالعالي: العدد 34 المجلد 2، ص 91-102.
9. الزبون، محمد سليم وأبو صعيليك، ضيف الله عودة (2014)، الآثار الاجتماعية والثقافية لشبكات التواصل الاجتماعي على الأطفال في سن المراهقة في الأردن، المجلة الأردنية الاجتماعية، المجلد 7، العدد 2.
10. الزميلي، زكريا إبراهيم (ب.ت)، الإيجابيات والسلبيات في إستخدام التقنيات الحديثة في خدمة الكليات الشرعية، مؤتمر التقنيات الحديثة وأثرها في الكليات الشرعية، الجامعة الإسلامية بغزة، ب.ت.

11. الشديفات، منيرة عبد الكريم والزبون، محمد سليم (2018)، واقع توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية في الجامعات الأردنية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي: العدد 34، المجلد 11، ص 78- 98.

12. الصديق عبد الصادق البدوي، المجلة السعودية للعلوم التربوية، عدد64، الرياض ، يونيو 2019م.

13. العبدلي، محمد فنخور (2015)، برنامج المهارات الإعلامية الناقدة، جامعة الإمام محمد بن سعود، منشورات جامعة الإمام محمد بن سعود.

14. علام ، صلاح الدين محمود(2000)، القياس والتقويم التربويّ والنفسيّ، دار الفكر العربيّ، القاهرة.

15. منصور، حسن محمد حسن (2017)، شبكات التواصل الاجتماعي كمصدر تعليمي وإخباري لدى طلبة الجامعة دراسة – مقارنة في إطار نموذج الاستخدام والاعتمادية، المجلة العربية للعلوم الإنسانية: العدد 2، ص12 – 59.

ثانياً: مراجع إنجليزية:

16. Neil Selwyn,social media in higher education,the european world of learning 2012 . www.worldoflearning.com
17. Stella Wen Tian, Angela Yan Yu, Douglas Vogel, Ron Chi-Wai Kwok. The impact of online social networking on learning: a social integration perspective. International Journal of Networking and Virtual Organisations, 2011; 8 (3/4): 264-280

ثالثاً: مواقع إلكترونية:

18. بيرراي، كريستينا نيو(2020)، تزايد استخدام وسائل الاعلام الاجتماعية، مدونة هوتسوت، مسترجع بتاريخ2020/2/20، الرابط: https://blog.hootsuite.com/social-media-statistics-for-/social-media-managers

19. عبد الحافظ، حسني (2019) ، التعليم عبر شبكات التواصل الاجتماعي مزايا ومآخذ، موقع المعرفة، مأخوذ بتاريخ 2019/9/2 م، الرابط: htpp://www.elmarefh.nt/show_cntent_sub.php

20. فوجلي، مونيكا (2014)، وسائل الإعلام الاجتماعية في التعليم: فوائد وعيوب وأشياء لتفاديها، مسترجع من موقع التربية، بتاريخ 15/ 2019/10م، الرابط: https://www.education.cu-portland.edu/blog

21. موقع الإحصاءات على الشبكة العنكبوتية: إحصاءات منشورة، مسترجع بتاريخ 2019/2/24م، الرابط: https://www.statista.com/statistics

22. موقع التربية الديمقراطية: كيف تستخدم وسائل التواصل الاجتماعي كوسلية للتدريس داخل الفصل، ، متاح حتى 2019/12/19م، الرابط: http://www.edudemic.com/how-to-use-social-media-as-a-learning-tool-in-the-classroom/

23. موقع التطبيقات الأكاديمية: محاسن التعليم بوسائل التواصل الاجتماعي، مأخوذ بتاريخ 2018/11/14 م، الرابط: https://www.academiaapps.com/advantages-social-media-education/

24. موقع ديوك للتعليم الإبداعي: وسائل التدريس الاجتماعية، متاح حتى 2019/2/24م، الرابط: https://www .learninginnovation.duke.edus

(7)

سمات الشخصية وعلاقتها بمفهوم بالتوافق الدراسي.

(دراسة ميدانية: وسط طلاب جامعة الجزيرة)

Personality Traits *and their* relationship with Scholastic Adjustment
A field study among the students of University of Gezira

أ. إمتثال أحمد محمد يوسف
معلمة بالمرحلة الثانوية محلية ودمدني الكبرى ولاية الجزيرة
د. صلاح الطيب محمد محكر
أستاذ علم النفس التربوي المشارك
كلية التربية الحصاحيصا/ جامعة الجزيرة.

المستخلص

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين بعض سمات الشخصية (العصابية, الإنبساطية, الإنفتاح على الخبرة, المقبولية, يقظة الضمير), والتوافق الدراسي, جامعة الجزيرة, تكونت العينة من (525) طالبا وطالبة, موزعين وفق متغيرات الدراسة: (النوع, التخصص, السكن). طبق الباحثان مقياس سمات الشخصية ومقياس التوافق الدراسي, وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي, ولتحليل البيانات استخدم الباحثان برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). وتوصلت الدراسة إليوجود علاقة ارتباطية موجبة بين سمات الشخصية والتوافق لدراسي. كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سمات الشخصية تبعا لمتغيرات: (النوع , التخصص, السكن). كذلك أكدت الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي تبعا لمتغيرات: (للنوع , التخصص, السكن).

في ضوء هذه النتائج أوصى الباحثان ببعض التوصيات والمقترحات .

Abstract

The study aimed to know the relationship between Personality Traits, (Neuroticism, Extraversion,and Openness to Experience, Agreeableness, and Conscientiousness), and their relationship with Self Concept, among the students of University of Gezira. "The sample consisted of (525) students, distributed according to the study variables as: (gender, specialization, residence). The researchers applied (Personality Traits, Self Concept Scales). Correlative descriptive method was used. For data analysis, the researchers used statistical pocket for social science program (SPSS). The study came to the following results: There is a positive correlative relation between guidance personality traits and self-concept. Also there are no significant statistical differences in the average scores of the students in personality trait, related to the variables of: (gender, specialization, residence). Also there are no significant statistical differences in the average scores of the students in personality trait according to: (gender, specialization, residence). In the light of these results the researchers recommended some recommendations, and suggestions.

.

مقدمة :

تشكل الشخصية مجموعة السمات والخصائص التي تميز كل فرد عن غيره, لذا اتجه العديد من الباحثين للقيام بالعديد من الدراسات التي تكشف عن أهمية الشخصية, وبالنظر للشخصية الإنسانية يلاحظ أنها تختلف من شخص لآخر, ولكل شخصية سماتها التي تحدد خصائصها, ونقاط ضعفها وقوتها, وأيضا مدى مرونتها وقدرتها على التوافق.

والشخصية هي تنظيم ديناميكي داخل الفرد للاجهزة النفسية والجسمية التي تحدد خصائص سلوكه وفكره ازاء المواقف المختلفة, وهي بمنظور علمي تخصصي, موضوع يشترك في دراسته عدة علوم أهمها علم النفس وعلم الاجتماع والطب النفسي (عبد الخالق، 1992 : 29)

يشهد العالم في الوقت الحالي تغيرات سريعة في كل الميادين، مما جعل أغلب المجتمعات تعطي أهمية لميدان التربية والتعليم بجميع مستوياتها باعتباره حق من حقوق الإنسان حيث توفر له أفضل الخدمات التربوية الحرص على بذل الجهد لبناء مجتمع متعلم, والاهتمام بالكادر البشري كثروة أساسية .

من هنا جاء دور المرحلة الجامعية, باعتبارها بيئة تسهم في بناء شخصية الطالب واكتمالها في جميع النواحي, الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية, حيث يكون متوافقاً مع ذاته. حيث يعتبر التعليم الجامعي أحد ركائز التي يعتمد عليها المجتمع, فهو الأساس في تقدمه وتطوره, ويقاس تطوره بسرعة استجابته وتجاوبه مع المتغيرات الاجتماعية والتحديات التربوية التي يطرحها مجتمع المعلومات, ويتوقف نجاح العملية التعليمية على العديد من العوامل التي تتطلب السعي المستمر والجاد لاستيعابها والإلمام بها, ويعتبر الطالب الجامعي المحور الأساسي الذي يقوم عليه التعليم الجامعي الذي يهدف إلى تنمية المهارات العقلية الاجتماعية, وتثقيف عقل الطالب, وتنمية ملكة البحث العلمي والفكر الحر. فالتعليم الجامعي يعتبر استثماراً للثروات البشرية التي ينتظر أن تحقق عائدا على المجتمع والفرد.

والتكيف الأكاديمي للطالب الجامعي يعتبر واحدا من أقوى المؤشرات المتعلقة بصحة الطالب النفسية حيث يقضي الطالب فترة من حياته بالجامعة, وتكيفه مع جو الجامعة وشعوره بالرضا والإرتياح, ينعكس ذلك علىإنتاجيته, ويمكن أن يسهم ذلك في تحديد مدى استعداده لتقبل الاتجاهات والقيم. والطلاب المتكيفين أكاديميا يحصلون على نتائج دراسية أفضل, ويشاركون في البرامج الطلابية, وأكثر اهتماماً لإنهاء برامجهم في الجامعة من الطلاب غير المتكيفين .(عبد اللطيف ،1996: 70)

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها :

إن بناء الشخصية وسماتها والتوافق الدراسي يؤثران لحد كبير في نوع الخبرات والمتغيرات التي يمر بها الطالب الجامعي من خلال تفاعله مع البيئة الجامعية التي يعيش فيها, والمتغيرات المؤثرة فيه. يمكن التعرف على شخصيتة ولو بشكل جزئي ومدى توافقها الدراسي.

وتتلخص مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي :

ما العلاقة بين سمات الشخصية والتوافق الدراسي لدى طلاب جامعة الجزيرة؟

وتتفرع من هذا السؤال الاسئلة التالية :

1. ما نوع العلاقة بين سمات الشخصية والتوافق الدراسي لدى طلاب جامعة الجزيرة؟ .
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات طلاب جامعة الجزيرة في مقياس سمات الشخصية تعزى لمتغير النوع (ذكر ، انثي)؟.
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات طلاب جامعة الجزيرة في مقياس سمات الشخصية تعزى لمتغير التخصص (علمي ، ادبي)؟.

4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات طلاب جامعة الجزيرة في مقياس سمات الشخصية تعزى لمكان اقامة الطالب (مدينة ، قرية)؟.
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات طلاب جامعة الجزيرة في مقياس التوافق الدراسي تعزى لمتغير النوع (ذكر ، انثي)؟.
6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات طلاب جامعة الجزيرة في مقياس التوافق الدراسي تعزى لمتغير التخصص (علمي ، ادبي)؟.
7. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات طلاب جامعة الجزيرة في مقياس التوافق الدراسي تعزى لمتغير السكن (مدينة ، قرية)؟.

أهمية الدراسة :

تتمثل في النقاط الآتية :

أ. في أنها دراسة نفسية تربوية تتناول المرحلة الجامعية وهي مرحلة مهمة تساهم في بناء شخصية الطالب وتزوده بالطرق التي يستعملها في التعامل مع بعض سمات الشخصية ومدى تقبله لذاته.

ب. تأتي الاهمية في دراسة في أنها تتناول سمات الشخصية باعتبارها من العوامل الأساسية المؤثرة في شخصية الطالب الجامعي وتوافقه الدراسي.

ج. تنبع أهمية الدراسة من أنها محاولة للكشف عن العلاقة بين المتغيرات الديمغرافية المطروحة ومدى تأثيرها في سمات الشخصية والتوافق الدراسي, عند طلاب جامعة الجزيرة

د. قد تُعد مساهمة علمية يستفيد منها الباحثون بما ما ستوفره لهم من أدوات لقياس ونتائج تعينهم في مناقشة وتفسير نتائج الدراسات التي تتناول متغيرات سمات الشخصية والتوافق الدراسي لطلاب المستوى الجامعي..

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى التعرف على:

أ. العلاقة الارتباطة بين سمات الشخصية والتوافق الدراسي لدىطلاب جامعة الجزيرة.

ب. الفروق الإحصائية في سمات الشخصية لدى طلاب جامعة الجزيرة وفق متغيرات: (النوع، التخصص، السكن).

ج. الفروق الإحصائية في التوافق الدراسي لدى طلاب جامعة الجزيرة وفق متغيرات: (النوع، التخصص، السكن).

فروض الدراسة :

1. توجد علاقة إرتباطية موجبة بين سمات الشخصية والتوافق الدراسي لدى طلاب جامعة الجزيرة.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات طلاب جامعة الجزيرة في مقياس سمات الشخصية تعزى لمتغير النوع (ذكر، انثي).

3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات طلاب جامعة الجزيرة في مقياس سمات الشخصية تعزى لمتغير التخصص (علمي، ادبي).
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات طلاب جامعة الجزيرة في مقياس سمات الشخصية تعزى لمكان اقامة الطالب (مدينة، قرية).
5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات طلاب جامعة الجزيرة في مقياس التوافق الدراسي تعزى لمتغير النوع (ذكر، انثي).
6. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات طلاب جامعة الجزيرة في مقياس التوافق الدراسي تعزى لمتغير التخصص (علمي، ادبي).
7. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات طلاب جامعة الجزيرة في مقياس التوافق الدراسي تعزى لمتغير السكن (مدينة، قرية).

حدود الدراسة :

الحدود الموضوعية: سمات الشخصية وعلاقتها بالتوافق الدراسي وبعض المتغيرات الديمغرافية .

الحدود المكانية : جامعة الجزيرة

الحدود الزمانية : العام الدراسي 2019م . 2020م

مصطلحات الدراسة :

- **السمة :** عرفها البورت *(Allport)* المذكور في رزق (2009 : 117) بانها نظام نفسي عصبي مركزي عام يتميز به الفرد ويعمل على جعل المثيرات المتعددة متساوية وظيفيا كما يعمل على إصدار وتوجيه أشكال متساوية من السلوك الكيفي.
- سمات الشخصية *Personality traits*: عرفها سعد(1993 : 33) المذكور في المرتضى،(2018 :7) بأنها السمات التي تظهر على شخصية الفرد من خلال مكوناته الجسمية أو العقلية أو الإنفعالية أو البيئة .

إجرائياً: هي الدرجة التي يتحصل عليها المفحوصون في مقياس العوامل الخمسه للشخصية الشخصية المستخدم في الدراسة.

- **التوافق الدراسي***Scholastic adjustment*: عرفه العدل(65:1991) بأنه حالة تبدو في سلوك الطالب المنتبه الهادي النشيط في التفاعل داخل حجرة الدراسة، المواظب ، المحافظ علي النظام الذي لايتحدث مع الآخرين أثناء شرح الدرس ، المؤدب المطيع لأساتذته والذي يكون علي علاقة طيبة معهم.

إجرائياً: هو الدرجة التي يتحصل عليها المفحوصين في مقياس التوافق الدراسي.

- **جامعة الجزيرة:** أونشئت في 5 ذو القعدة هـ1395, الموافق 9 نوفمبر 1975م. وترتكز فلسفة الجامعة على المنه الشمولي التكاملي للعلوم.

وتضم (24) كلية, و(9) معاهد بحثية, و(23) مركز تتبع للكليات والمعاهد. و(7) قطاعات.

الإطار النظري.

أولاً: سمات الشخصية.

مفهوم الشخصية:

مصطلح الشخصية من المصطلحات التي يصعب الحصول على تعريف شامل وموحد لها وربما يرجع السبب في ذلك كما أشار إليه وصفي,(1981: 102), إلى:

1. تنوع وتعدد نظريات الشخصية فكلٍ يعبر عن الشخصية وفقاً لنظريته وآرائه النظرية.
2. تعقد مفهوم الشخصية، فالشخصية تشمل جميع الصفات الجسمانية والعقلية والخلقية .
3. تعريف الشخصية مسألة افتراضية بحتة, فالشخصية مفهوم افتراضي .
4. أهمية موضوع الشخصية لكثير من التخصصات العلمية, فعلماء النفس والوراثة والاجتماع يؤكدون على أهمية موضوع الشخصية .

إكتسب لفظ الشخصية في اللغة الدارجة معاني كثيرة ومختلفة ولعل أكثرها شيوعاً تلك التي تنظر للشخصية من حيث قدرة الفرد على التأثير في الآخرين, مثلاً حين نتحدث عن شخص ما بأنه قوي الشخصية نقصد بذلك أن له تأثيرا واضحا على الأشخاص الآخرين الذين يتصل بهم, فالشخصية القوية تدل على أن صاحبها من القوة ما يجعله يفرض نفسه على الآخرين, بينما الشخصية الضعيفة يسهل التأثير عليها. (عبد الغني، 2000 : 49)

عرفها **منصور وآخرون** (1978 :336) بأنها نظام افتراضي نفسي لشخص ما بناء على ملاحظتنا لأنماط سلوكه, وهي ذلك النظام الذي نفترضه خاصة في محاولتنا لتوضيح السلوك ذي الدلالة والمعنى بين فرد وآخر, والعمليات التي تحدث بداخل الفرد.

عرفها **ألبورت**:(Allport, 1937: 48) المذكور في عبد الخالق, (1992: 39) بانها التنظيم الدينامي داخل الفرد لتلك الأجهزة النفسية الجسمية التي تحدد طابعه الخاص في توافقه لبيئته أو التي تحدد خصائص سلوكه وتفكره .

يقصد بالشخصية تلك المجموعة من الخصائص والنزعات التي تحدد العموميات والفروق في السلوك النفسي {الأفكار – المشاعر – التصرفات للأفراد.(}شهيب ,1982: 58)

وهي مجموعة من المميزات السلوكية والتصرفات والأحاسيس الشعورية واللاشعورية, والتصورات العقلية, وهي الفكرة الكلية غير الثابتة التي يكونها كل إنسان عن ذاته وذات الآخرين .(الشريف, 1992: 10).

وهي مجموعة من الصفات الجسدية, والنفسية [موروثة ومكتسبة] والعادات, والتقاليد, والقيم والعواطف, متفاعلة كما يراها الآخرون من خلال التعامل في الحياة الاجتماعية(*www.Bafree.com*)

الشخصية هي التنظيم الدينامي في الفرد لتلك الأجهزة الجسمية والنفسية التي تحدد طابعه الفريد في توافقه مع بيئته, فعلماء النفس ينظرون إلى الفرد ككل متكامل, يعمل ويستجيب كوحدة تنتظم وتتفاعل فيها جميع أجهزته البدنية, والنفسية, وتحدد سلوكه واستجاباته بطريقة يتميز بها عن غيره(نجاتي, 1993: 223)

من خلال التعريفات السابقة للشخصية يتضح أن الشخصية تنظيم ثابت نسبياً, أي أن الشخصية لا تبقى على حالها بشكل مطلق, بل تتغير نتيجة للتفاعل بين العوامل الشخصية والمادية والاجتماعية والثقافية, ويظهر ذلك في عدة امور منها:

أ. تميل الشخصية لتأكيد الاختلافات بين الأفراد في الوظائف السيكولوجية كالانفعال والواقعية, والإدراك, والتعلم, والتذكر , واللغة, والفكر , وغيرها

ب. تعتبر الأجهزة المكونة للشخصية أجهزة محددة, لذلك يبدو تأثيرها مباشرا في جميع النواحي التعبيرية والتكيفية.

ج. ليست الشخصية وجوداً نفسياً ولاعصبياً صرفاً, بل مزيجاً من هذين الوجودين في وحدة متكاملة.

د. إن أهم معيار في هذا الوجود للإنسان هو , عنصر التكيف مع البيئة والمجتمع الذي يوجد فيه, ويتم ذلك عبر سلوك وفكر معينين يلجأ إليهما الفرد من خلال عملية التكيف.

إن هذه الصفات منها مايبرز أثره ويثقل وزنه, حين نتحدث عن شخصية فرد من الأفراد, فحدة الحواس أو قدرة الفرد على التذكر أو مهارته اليدوية, أو استعداده الدراسي لا يكون لها وزن كبير إذا قيست بقدرته على التعاون مع الناس أو ضبط نفسه, أو مسايرته للمعايير الاجتماعية والخلقية في بيئته, بل إن الذكاء نفسه قد يحجب أثره ما يتسم به الفرد من سمات اجتماعية وخلقية (عبد الغني، 2000: 52)

مكونات الشخصية: *Personality Components*

ينظر البعض إلى الشخصية على أنها شبكة معقدة يتداخل فيها عدد من العناصر , حيث أن تكوين الشخصية الإنسانية يتأثر بالتفاعل المتبادل بين عدد من العوامل, وعلى الرغم من كثرة هذه العوامل إلا أن خبراء السلوك الإنساني اتفقوا على التقسيم التالي لهذه العوامل أو المحددات

1. **المكوّنات الأساسية:**

تشير هذه المحددات إلى الخصائص الموروثة *Basic Components*, التي يولد بها الفرد, وتؤثر الخصائص الموروثة بدرجات مختلفة على إمكانيات وقدرات الفرد المرتقبة بالنسبة لمجالات كثيرة منها: التَعلم, والطَاقة, والنَشاط

ويعتبر الجنس والسن من العوامل الأساسية المهمة والمؤثرة في شخصية الأفراد (*Cattell,1970: 154*)

والوراثة تؤثر في شخصية الفرد من خلال الصفات الطبيعية [الجسمية] والنفسية التي تنتقل من جيل إلى جيل عن طريق الوراثة, كما أن المظهر الخارجي للإنسان يعتبر أحد الأركان الأساسية في تكوين الشخصية, فعلى

سبيل المثال تختلف درجة تأثير الفرد على الآخرين باختلاف الحجم والطول ودرجة الذكاء والاستعداد, حيث أن هذه الصفات لها تأثيرها على مفهوم الذات .(عمران, د ت : 183)

2. **المكوِّنات الاجتماعية**: (*Social Components*)

تعتبر الأسرة والمجتمع الصغير من أهم العوامل التي تؤثر في تطور ونمو الشخصية, ويمكن إدراك هذه العوامل فيما يلي: (شهيب, 1982: 59)

- **المكوِّنات الخاصة بعضوية الفرد في الجماعة.**

الإنسان اجتماعي بطبعه, لذلك يتصل بجماعات مختلفة خلال حياته, ونظرا للاحتكاك بهذه الجماعة, يلاحظ اختلاف الأفراد من حيث المعتقدات والقيم التي يكتسبها من الثقافة السائدة في تلك الجماعات, كما يلاحظ أن القيم والمعتقدات الخاصة بالأفراد تنتقل إليهم عن طريق الأسرة والتعليم والديانة وغيرها, ويترتب على ذلك أن كل فرد يقوم بتطوير مجموعة العلاقات التي اكتسبها من مختلف الجماعات بشكل يؤثر على شخصيته, والطريقة التي ينظر بها إلى الحياة.

- **المكونِات الخاصة بالدور :**

يؤدي كل منا أدوارا متعددة في أوقات مختلفة من حياته اليومية, ولذلك فإن الأدوار التي يقوم بها الفرد لتحقيق إنجازات معينة, إنما تتحدد بواسطة الجماعة التي يوجد مركز الشخص فيها, وعلى سبيل المثال, فإن الأدوار الخاصة بالزوج أو الأب, تتحدد طبقا للعوامل الثقافية السائدة في البيئة التي يوجد بها, في حين أن الأدوار الخاصة بضابط الجيش, أو أستاذ الجامعة تتأثر بشكل واضح بالجماعات المرجعية. أي أن تلك الأدوار يتم تحديدها من خلال أثر الجماعات المرجعية على كل من الضابط والأستاذ.

ج. ترتيب الفرد في العائلة .

وجدت العديد من الدراسات أن هنالك علاقة بين ترتيب الطفل بين إخوته وبين نمو شخصيته, والأهمية النسبية للدوافع المختلفة بالنسبة له, فقد اتضح أن الطفل الأول عادة ما يلقى قدرا من الحنان والرعاية, أكثر من الطفل الذي يليه, كذلك أن الطفل الذي يأتي في الأخر قد يلقى نفس الدرجة, ولاشك أن هذه الدرجة من الرعاية والحنان لها تأثيرها على تكوين الشخصية, فقد يؤدي التدليل الزائد إلى فقدان الطفل لشخصيته . (عمران, د ت: 184)

د. **عملية التَّقمُّص** (الهوية): *Identification*

في الواقع, إن الوالدين لهما دور كبير في هذه العملية حيث أن الطفل عادة ما يحاول تقمص شخصية الكبار وخاصة والديه في المرحلة المبكرة من حياته, فالطفل يعتبر والده مثل الأعلى والطفلة تعتبر والدتها المثل الأعلى لها.

3. **المكونات العقديّة للشخصية.**

يهتم علماء النفس المحدثون بالعوامل البيولوجية والاجتماعية والثقافية, كمكونات أساسية للشخصية, فهم يهتمون بالعوامل الوراثية والتكوين البدني, وطبيعة الجهاز العصبي والجهاز الغددي, وتأثير العوامل الاجتماعية على الشخصية. كذلك يهتمون بخبرات الطفولة وطريقة معاملة الوالدين, وتأثير الثقافات والطبقات الاجتماعية, وجماعات الرفاق والأصدقاء, على شخصية الفرد.

والعوامل المكونة للشخصية من وجهة نظر علماء النفس المحدثين يمكن تصنيفها إلى مجموعتين رئيستين:

أ. عوامل وراثية, وهي عوامل منبعثة من الفرد ذاته .

ب. عوامل بيئية, وهي عوامل منبعثة من البيئة الخارجية, الاجتماعية والثقافية.

فحينما يدرس علماء النفس مكونات الشخصية المنبعثة من طبيعة تكوين الفرد ذاته, فإنهم يقصرون اهتمامهم على دراسة العوامل الجسمية, البيولوجية فقط متناسين أو مغافلين الجانب الروحي من الإنسان, وذلك تمشيا مع أسلوبهم في البحث العلمي الذي يقتصر على دراسة ما يمكن ملاحظته وإخضاعه للبحث في المختبرات العلمية, ولذلك يهمل علماء النفس المحدثون دراسة الجانب الروحي من الإنسان وأثره على الشخصية.

إن إغفال علماء النفس المحدثين للجانب الروحي من الإنسان في دراستهم للشخصية, قد أدى إلى قصور واضح في فهم الإنسان, وفي محاولة معرفتهم للعوامل المحددة للشخصية السوية وغير السوية, كما أدى ذلك أيضا إلى عدم اهتدائهم إلى الطريقة المثلى في العلاج النفسي لاضطرابات الشخصية. (نجاتي, 1993: 224) غير أن الشخصية(المسلمة) تنطلق من توحيد الله وحده, ويعتزز هذا التوحيد من منطلقات أساسية أهمها كما ذكرها عروة, (1987: 89) هي:

العقيدة الإيمانية, والعلم والمعرفة, والأخلاق والسلوك.

هذه المكونات العقيديّة تنبثق من ثلاثة عناصر أساسية هي : الفطرة . العقل . الوحي .

وتظهر تلك المكونات في ثلاثة ميادين تطبيقية هي : الإيمان. العلم. العمل.

الشخصية في ضوء نظرية السمات :

تعود لنظرية السمات إلى علم النفس الفارق وقياس الفروق الفردية, وتهتم بتحديد سمات الشخصية وتحليل عواملها من أجل تصنيف الناس والتعرف على السمات التي تحدد السلوك التي يمكن قياسه, وتمكن من التنبؤ به, وتركز على العوامل المحددة التي تفسر السلوك البشري وتمكّن من تحديد سمات الشخصية. (جابر 2010 : 105).

ومن أهم نظريات السمات:

أولاً: نظرية السمات عند ألبورت *Allport Theory:*

يعتبر جوردن ألبورت عميد سيكولوجية سمات الشخصية ومن الرواد الأوائل الذين ساهموا إسهاماً مباشراً وفعالاً في سيكولوجية سمات الشخصية .

فقد نظر ألبورت للسمات باعتبارها الوحدة الطبيعية لوصف الشخصية, وقد اعتبر هذه السمات نقطة البداية الحقيقية لداراسة الشخصية (لازاروس 1993 : 55)

وقال البورت إن السمات هي, خصائص متكاملة للشخص, وليست مجرد جزء من خيال الملاحظ, وهي تشير لخصائص نفسية وعصبية واقعية تحدد كيفية سلوك الشخص ويمكن التعرف عليها من خلال الملاحظة وعن طريق الإستدلال, مما هو مركزي وأساسي, ومما هو هامشي وغير مهم بالنسبة للشخص. (خوري 1996 : 42)

واهتم ألبورت بالتصورات الجزئية واعتبرها كالأفعال المنعكسة الواعية, وهو يعتبر أن التصورات الشاملة هي السمات الأصلية الجوهر ولها قدر من الأهمية في فهم السلوك, إلا أن تركيزه الأساسي إنصب على السمات كتكوينات نفسية عصبية يعتبرها ألبورت واقعاً حقيقاً للتنظيم السيكولوجي .

ولقد ميز ألبورت بين نوعين أساسيين من السمات هما: السمات المشتركة والسمات الفردية كما ذكرهما, رزق,(2009: 117), وهما:

أ. **السمات المشتركة** : هي السمات الشائعة بين عدد كبير من الأفراد في بيئة معينة.

ب. **السمات الفردية** : هي السمات التي يتفرد بها الشخص عن الآخرين, وتحدد طريقته في السلوك وتحدد المعالم المميزة لشخصية الفرد عن غيره من الأفراد.

في ضوء ما تقدم تقيّم نظرية ألبورت في السمات بابراز أهم ميزاتها وإيضاح بعض المأخذ التي أخذت عليها :(جبل 2000 : 358)

مميزات نظرية ألبورت :

أ. صنف ألبورت السمات إلى ثلاث (رئيسية، ثانوية، مركزية) وهذا يعني أن البورت أكد على أن بعض السمات أكثر أهمية من غيرها في بناء الشخصية .

ب. أكد البورت على أن السمات خصائص متكاملة للشخص وليست جزءاً من خيال الملاحظ.

ج. إستطاع إحصاء السمات التي يمكن أن تصف الشخصية, وأعد قائمة تشمل (4541 سمة) يصف بها سلوك الانسان.

بعض المأخذ على نظرية البورت :

1. يعتبر العدد الذي توصل ليه من السمات عدد كبير جداً يجعل من الصعب وصف الشخصية.

2. إن السمة نستنتجها من سلوك الفرد, لأن السلوك يتوقف على المثيرات البيئية, معنى ذلك أن ظهور السمة يتوقف على التفاعل بينه وبين البيئة.
3. الشخصية بناء كلي متكامل ديناميكي, تفاعل فيه السمات, وتتأثر معاً ببعضها البعض, كما أن تفردها لا يعطي فكرة كاملة عن الشخصية التي تتضافر فيها السمات معاً.
4. إن السمة صفة غامضة مبهمة غير واضحة يفهمها كل فرد فهماً خاصاً مما يؤدي لعدم الحكم الصحيح .

ثانياً: نظرية السمات عند كاتل: *Cattel Theory*:

إن العنصر الأساسي في بناء الشخصية عند كاتل هو السمة ويعرفها بأنها اتجاه إستجابي عريض ودائمي نسبياً (Cattel 1965 : 28)

يرى كاتل أن الوحدات الأساسية للشخصية, هي تلك العوامل التي يكشف عنها التحليل العاملي, وعلى هذا فقد قدم تعريفاً بالغ الأهمية للشخصية, وفيه يقول بأن الشخصية هي التي تمكننا من التنبؤ بما سوف يفعله الشخص في موقف معين (رزق 2009 : 104)

السمة عند كاتل هي أهم مفهوم في نظريته, فقد كرس أبحاثه التحليلة العاملية للبحث عن السمة وعن الشخصية, حيث كشفت هذه الأبحاث عن عدد من السمات يمكن تصنيفها كما يلي:

أ. من حيث الشمولية وتنقسم الي :

1. **السمات السطحية***Surface Traits*: هي تجمعات من الأفعال السلوكية الملاحظة على الأفراد, مثال تناول وجبة الطعام النابعة أساساً من استثارة دافع الجوع الذي يعد سمة مصدرية. (رزق 2009 : 106)
2. **السمات المصدرية** *Source Traits*: هي سمات داخلية أساسية ذات خصائص عميقة في الشخصية يصعب ملاحظتها, وهي تعبر عن محددات الشخصية ومنها تتفرع السمات السطحية.(سعد ونعامة, 1993: 47).

ب. من حيث العمومية تنقسم إلى :

1. **سمات عامة** (مشتركة) *Common Traits*.هي سمات مشتركة يتسم بها الافراد جميعاً (خبرات اجتماعية معينة) مثل العطاء ، الطيبة ، التعاون ، المحبة (رزق, 2009 : 106)
2. **سمات فريدة** (فردية)*Unique Traits*: لاتتوافر إلا لدى أفراد معينين ولا يمكن أن توجد لدى شخص آخر , وقد أبرز كاتل أن السمات الفريدة يمكن تقسيمها لسمات فريدة نسبياً {*تستمد تفردها من فروق طفيفة في ترتيب العناصر التي تكون السمة* } وسمات فريدة جوهرياً {*يتسم الفرد بسمة مختلفة جوهريا أصلا ولا يتسم بها أي شخص آخر* }(الشميري, 2006 : 95).

ج. **من حيث النوعية وتنقسم إلى :**

1. **سمات القدرة** *Ability Traits***أو السمات المعرفية**, التي ترجع إلى كفاية الفرد في الحصول على الهدف وفقاً لتكوينه المهاراتي والجسدي, وتتعلق بفاعلية الفرد التي تصل من خلالها للهدف مثل الذكاء والقدرات الثقافة والمعارف العامة والمهنية, وفكرة الفرد عن نفسه, ووجهة نظره وإدراكه للناس والواقع والمهارات الحركية كما تعني قدرة استجابة الفرد لموقف معين لتحقيق هدف معين (الشميري 2006 : 95)
2. **سمات دينامية** *Dynamic Traits*: وهي الدوافع المختلفة للسلوك وأهدافه, أي أنها تهيئ الشخص للحركة نحو بعض الأهداف.
3. **سمات مزاجية** *Temperament Traits*: وهي السمات الإنفعالية للشخص التي ترتبط بسرعة الاستجابة والإندفاع والفعل الإنفعالي ونشاطه (سعد ونعامة 1993: 48)

مزايا نظرية كاتل :

أ. استخدم كاتل أسلوب التحليل العاملي لخفض قائمة السمات التي توصل إليها ألبورت .

ب. إستخدام التحليل العاملي أسلوب من الأساليب الإحصائية التي تختزل أو تختصر كل البيانات الكمية في عدد محدود من النتائج وتسمى عوامل, ويقوم على فكرة الإرتباط وفق منطق كل مجموعة متشابهة تجتمع مع بعضها البعض. (فرج,1991: 18)

ويؤخذ على نظرية كاتل كما ذكرها, السرخي (2002 : 120)

1. بالرغم من الإضافة التي قدمها كاتل إلى نظريات السمات من خلال خفض قائمة السمات التي توصل إليها ألبورت إلا أن هذه العوامل التي توصلت إليها لا زالت كبيرة ويمكن اختزالها.
2. تعتمد النظرية على الآلات الحاسبة أكثر من اعتمادها على المواقف الإكلينكية المرتبطة مباشرة بسلوك الشخصية مما جعل علماء النفس ينظرون إليها على أنها تخلق نظاماً من الحقائق المصطنعة التي ليس لها علاقة حقيقية بأي فرد بالذات, وبالتالي فهي تحرف الحقيقة.
3. تعتبر العوامل المستخرجة من النظرية ليس لها معنىً سيكولوجياً, وبالتالي فإنها لا تتفق مع ملاحظات بقية الدارسين للسلوك الإنساني .
4. أغلب العلماء يجدون أن عوامل الشخصية لا تفيد في وصف سلوك الفرد وأن ما يقدمه التحليل العاملي لا يزيد عما يقدم غليه .

ثالثاً: نظرية السمات عند آيزنك *Eysenck*:

يرى آيزنك أهمية دراسة الشخصية على نطاق واسع, وقد جمع آيزنك بين الامتياز التقليدي وعلماء النفس البريطانيين في استخدام الأساليب الكمية وبين الإهتمام بدراسة ظاهرة الشخصية في موقف طبي نفسي، ويعتقد آيزنك أنه في المدى البعيد يجب أن تسير النظرية جنباً إلى جنب مع التجربة.

حاول آيزنك الربط بين نظرية (الأنماط والسمات والسلوك) ويرى أن الشخصية تأخذ شكلاً هرمياً فكل فرد يملك عددا أكبر أو أصغر من سمات محدده، وتميل هذه السمات إلى التجمع في أنماط نسقية وتحدد هذه التجمعات درجة أعلى في وصف أنماط الشخصية. .(رزق 2009 : 101)

أبعاد الشخصية عند ايزنك :

توصل لنظريته عند تطبيق منهج التحليل العاملي لتحليل معطيات الشخصية المستمد من دراسته التي أجراها على (700 جندي) أعياهم عناء الحرب فشُخصوا بالإصابة بالعصابية, أي الأمراض النفسية التي تشمل القلق، الإكتئاب، الفوبيا، الهستريا والوسواس القهري ... وانتهت دراسته إلى الإعتقاد بأن الشخصية يمكن وصفها بثلاث أبعاد كما ذكرها العيسوي ،(2002 : 66) هي:

1. **بعد الإنبساطية الإنطواء:** عامل ثنائي القطب يوجد في طرفيه المنبسط الشديد والمنطوي الشديد مع درجات بينية عديدة بينهما وهي الاكثر شيوعاً وتكراراً .
2. **بُعد العصابية ـ الاتزان النفعالي :** ثنائي القطب على شكل متصل يجمع بين حسن التوافق والنضج أو الثبات الإنفعالي كطرف وبين اختلال هذا التوافق وعدم الثبات الانفعالي كطرف, فالفرق بين العصابي وغيره فورق كمية ليست كيفية .
3. **بُعد الزهانية:** ليست درجة متطورة من العصابية, بل هي بُعد مستقل متعامد معه وغير مرتبط به, وعلى الرغم من أن الذهانية ليست هي المرض العقلي أو الذهان. ويوصف الشخص الذي يحصل على درجة مرتفعة من الذهانية بأنه بارد وعدواني وقاسي مما يؤدي لأنواع من السلوك المضاد للمخيخ, ويظهر الفصاميون ومرضى الهوس والإكتئاب والسيكوباتيون.

يرى الباحثان أن نظرية آيزنك من النظريات التي تؤكد على مبدأ الفروق الفردية, وأنها تناولت الربط بين نظرية السمات والأنماط, حيث كانت الأكثر تطورا من نظرية البورت في السمات, بينما استخدم كاتل التحليل العاملي واختصر سمات البورت إلى 16 عاملا, ثم جاء آيزنك واستخدم التحليل العاملي على نسق كاتل واختصرها في ثلاثة أبعاد رئيسة .

نظرية العوامل الخمس الكبري للشخصية :

يعتقد معظم الباحثين أن الأبعاد التي قدمها آيزنك مهمة ولكنها لا تفسر الشخصية ويعد كوستكا وماكريه *Costa & Mecrae* رائدان في فتح المجال أمام الكثير من الباحثين للاقتناع بوجود خمسة أبعاد للشخصية توصلا إليها بمنهج التحليل العملي, ويسمى هذا النموذج, نموذج الخمس الكبار *five big models*, ونموذج العوامل الخمس *five factor models* وهي: (الإنبساطية ، العصابية ، الطيبة ، يقظة الضمير ، الانفتاح على الخبرة) (الوقفي، 1998 : 593)

وقد قامت هذه الدراسة على هذه العوامل الخمسة, وهي كما أوردها ملحم (2009 : 35) المذكور في البيطار،(2016 : 26).

1. **الإنبساطية** :*(Extraversion)* إنها سمة تتميز بالاهتمام الشديد بالآخرين, وبالأحداث الخارجية وهي تعكس مقدار العلاقات مع البيئة الاجتماعية للشخص وقوتها وتشير إلى الميل للسعي وراء توصيلات مع البيئة مشحونة بالطاقة والحيوية والحماس والثقة, ويعيش التجارب بشكل ايجابي
2. **العصابية** :*(Neuroticism)*: أحد الأبعاد التقليدية للشخصية وهي عكس الإنبساطية وتشير للتوتر وانخفاض تقدير الذات، الشعور بالاثم والاكتئاب ، القلق ،الانفعالية السالبة، تقلب المزاج والتواصل مع الآخرين, وعدم القدرة على إنشاء علاقة حميمية معهم مما ينعكس سلبا على انجازاته وصحته النفسية
3. **الطيبة أو الوداعة** (المقبولية): *(Agreeableness)* تسمى أحيانا التكيف الاجتماعي, أو الجاذبية الاجتماعية, هذا العامل يركز على التعاون والتعاطف, ويؤثر بشكل إيجابي على العلاقات مع الآخرين والأفراد الذين يحصلون على درجات مرتفعة على هذا العامل يتميزون بالإيثار والتعاطف مع الآخرين والتلهف لمساعدتهم, وطيبة القلب والتسامح, وأصحاب الدرجات المنخفضة يتميزون باللاجتماعية والنرجسية ومحاولة فرض شخصيتهم وارائهمعلي الاخرين ولديهم قابلية للغضب بشكل سريع
4. **الإنفتاح على الخبرة** : *(Openness to Experience)*. أحد العوامل الأساسية الخمسة تشير إلى مستوى عالٍ من المرونة تمكِّن الفرد من الانفتاح على الآخرين والإقبال عليهم وتبادل التأثير معهم على المستويات كافة النفسية والمعرفية والاجتماعية
5. **يقظة الضمير أو التفاني**:*(Conscientiousness)* أحد العوامل الخمسة للشخصية وهو يركز على مسائل مثل التوجيه، المثابرة في السلوك, والتحكم بالنزوات, والسعي الدؤوب لتحقيق الأهداف, والعمل على حسن استثمارها لصالح الفرد أو الجماعة, وعدم المبالغة أو التطرف باتجاه المثالية.

ثانياً: التوافق الدراسي

تمهيد :

تطرأ على الفرد تغيرات نمائية وبيئية كثيرة منذ الولادة وتستمر مدى حياته, وفي كل مرة يمس التغير جانباً من جوانب حياته, وبالتالي فهو مطالب بالتوافق من أجل مواكبة التغيير, وكلما كانت التغيرات سريعة يصبح التوافق معها ضرورية, من أجل الإستقرار واستمرار الحياة, ونجد أن العمليات التوافقية تختلف باختلاف الأفراد والفئات العمرية والمواقف الحياتية, فالتوافق يكون شخصياً، أسرياً، دراسياً، مهنياً، زواجياً. لتبقى سلسلة مستمرة من العمليات التوافقية .

التوافق لغة يعني:

المطابقة بين الشيئين، ووافق الأمر بمعنى صادفه،والتوافق تلاؤم الكائن الحي مع بيئته,إما بتغيير سلوكه أو بتغيير بيئته,أو بتغييرهما معاً. (عبد المتعال، 2005 : 108)

التوفق اصطلاحاً:

أشارالتميمي (2013: 36)نقلا عن فرويد, بأن الشخص الحسن التوافق هو الذي عنده الأنا بمثابة المدبر والمنفذ للشخصية,أي أنه يسيطر على كل من الهو والأنا الأعلى ويتحكم فيها.

عرفهيونج *Young* المذكور في الخالدي (2002: 89) بأنه المرونة التي يشكل بها الفرد اتجاهاته وسلوكه لمواجهة المواقف الجديدة بحيث يكون هناك نوعاً من التكامل بين تعبيره عن طموحه وتوقعات مطالب المحتمع. التوافق عملية دينامية مستمرة تتناول السلوك والبيئة الطبيعية والاجتماعية بالتغيير والتعديل حيث يحدث التوازن (حبل,2000: 65)

وعرفه**فرج طه وآخرون**(1993: 259) بأنه كل سلوك أو نشاط يقوم به الإنسان خاصة, والكائن الحي عامة, يهدف إلى تحقيق التوافق. ويعني بالتوافق أن يحقق الفرد نجاحاً في مواقف حياته المختلفة.

عرفه**لازاروس** المذكورفيالخالدي(2009: 100)بأنه سلوك الفرد إزاء الضغوط الاجتماعية الشخصية التي تؤثر بدورها على التكوين والتوظيف النفسي له.

عرفته**مياسا**(1997: 24)بأنه عملية سلوكية,أو مجموعة ردود فعل استدعت حصولها تغيرات معينة أصابت المحيط الذي يوجد فيه الفرد, وهدفها توفير التوازن والتلاؤم بين الفرد ومختلف التغيرات.

وهو مفهوم مركزي في علم النفس بصفة عامة وفي الصحة النفسية بصفة خاصة, فمعظم سلوك الفرد هو محاولات من جانبه لتحقيق توافقه,إما على المستوى الشخصي أو على المستوى الاجتماعي, كذلك فإن مظاهر عدم السواء في معظمها ليست إلا تعبيرا عن سوء التوافق أو الفشل (عبد الغني، 2001 : 85)

يرى الباحثان مما سبق أن معظم هذه التعريفات تكاد تتفق على أن التوافق هو, عملية مستمرة بين الفرد وذاته وبيئته, وأنه يعني قدرة الفرد على التغيير والتعديل واستخدام الأسلوب المناسب لمواجهة متطلبات الحياة من أجل إشباع حاجاته,إشباعا مقبولا والحصول على حالة من الرضا النفسي

مجالات التوافق:

ذكر **عبد الخالق**(1991 : 48)أن أهم مجالات التوافق هي: التوافق الدراسي والمهني والأسري, غير أن هنالك مجالات متعددة تناولها العلماء لها علاقة بالتوافق منها:

1. **التوافق الاجتماعي** *social Adjustment*: يعني أن ينشئ الفرد علاقة منسجمة مع البيئة التي يعيش فيها كما يقول و**ولمان** *Wolman*أن تحقيق الإنسجام الداخلي في الشخصية شرط لتحقيق الإنسجام مع البيئة الخارجية, وتتضمن السعادة مع الآخرين والإلتزام باخلاقيات المجتمع ومعاييره الاجتماعية,وتقبل التغيير والتفاعل

الاجتماعي السليم, والعمل لخير الجماعة والمشاركة في النشاط الاجتماعي مما يؤدي إلى تحقيق الصحة الاجتماعية:(عبد الغني 2001 : 87)

ويرى**زهران**(1979: 284)أن التوافق الاجتماعي يقوم علىأساس شعور الفرد بالأمن الاجتماعي والإلتزام باخلاقيات المجتمع لقواعد الضبط الاجتماعي والتكامل الاجتماعي السليم والعمل لخير الجماعة.

2/ **التوافق الاسري** *family Adjustment*. يعني أن تسود المحبة بين أفراد الأسرة وأن ينظر الزوج والزوجة إلى العلاقات بينهما علىأنها سكن ومودة ورحمة, فإن لم تكن الأولى كانت الثانية, وإلا فلتكن الثالثة وهذا أضعف الايمان، وتقوم العلاقات بين أفراد الأسرة المتوافقة على الحب والإحترام والتعاون, وهذه العلاقات على ثلاثة محاور بين الزوجين, بين كل منهما والابناء، بين الأبناء بعضهم البعض, ويعتمد التوافق بين الزوجين على عدة عوامل من بينها حسن اختيار القرين، التقارب في الثقافة والتعليم والمستوى الاجتماعي.(عبد الخالق 2009 :61)

3/**التوافق المهني** *Occupational Adjustment*.يضمن نجاح العامل وانسجامه في عمله, ويتحقق ذلك بعدة ظروف أهمها حسن اختيار المهنة والتدريب عليها وتقبلها, بقبول حسن ورضا النفس عنها والاقتناع بها.

4/**التوافق الدراسي** *Scholastic Adjustment*. يتضمن نجاح المؤسسة التعليمية في وظيفتها والتواؤم بين المعلم والطالب بما يهيئ للأخير ظروفاً أفضل للنمو السلوكي, معرفياً وانفعالياً واجتماعياً مع علاج ما يهم في مجال الدراسي من مشكلات كالتخلف الدراسي والغياب والتسرب: (عبد الخالق 1993 : 362).

يرى الباحثانأن مجالات التوافق مرتبطة ارتباطاً وثيقاً مع بعضها البعض ومن الصعب فصلها لأن الفرد يتفاعل بشكل كلي وشمولي مع البيئة .

توافق الطالب الجامعي :

يعتبر طلاب الجامعة في مرحلة انتقالية بين مرحلتي المراهقة والرشد ولهم أنماط خاصة من الضغوط النفسية التي يواجهونها في حياتهم وتتمثل في مواجهة ضغوط الإمتحانات, والمنافسة من أجل النجاح, وإقامة بعض الطلاب في المدن الجامعية وتعرضهم للعديد من المشكلات النفسية والاجتماعية دون المسانده الكاملة والدعم الاسري، كل هذه الأشكال من المشكلات, تخلق لدى هؤلاء مستويات مرتفعة من الضغوط وإن كانت هذه الضغوط مسألة نفسية تهم الجميع إلا أنها في ميدان الطلبة تأخذ منحنىًآخر قد يختلف نسبياً عن طبقات المجتمع الأخرى وذلك لعدة اسباب منها :

أ. يعد طلاب الجامعة في بداية سن النضج التي تتضح فيها آفاق لمستقبل تحدده الظروف المحيطة وقدراتهم الخاصة .

ب. الطلاب في مراحل دراستهم كأي شريحة يُعد وجودها واستمرارها ودعمها ورعايتها مهما للجميع, فهم قادة المستقبل وعلماؤه ومفكروه وشبابه وبناة حضارته في جوانبها كافة .

ج. الطلاب الجامعيون في مرحلة قابلة للتأثير بالمتغيرات المحيطة وبدرجة ليست قليلة, ودرجة استجابتهم لها عادة ما تكون أكثر من الفئات الاجتماعية الأخرى .

د. يقع عبء التطور والتغير في الميادين السياسية والاجتماعية والاقتصادية والصناعية وغيرها من الميادين على عاتق الطلاب حاضرا ومستقبلا,كماأنهم يسهمون بشكل كبير في تلك العمليات.

هـ. يتحدد اختيارالمهن لدى الطلاب في هذه المرحلة بغية الإستقرار الإقتصادي, وكذلك الزواج والإستقرار النفسي والاجتماعي.

وكما هو معلوم أن مرحلة الدراسة الجامعية تشهد زيادة التوقعات الاجتماعية ومطالب النمو, وما يصاحب ذلك من صراع نفسي اجتماعي, وزيادة التوتر في السنة الأولى من التحاق الطالب بالجامعة, تظهر بعض مشكلات التوافق لدى كثير منهم ويرجع ذلك إلى مرور الشباب أو الفتيات بذهول وحيرة أساسية تتعلق بالإستقلال, والمسؤولية علاوة علىأن كثيراً من الشباب يمرون بحيرة الإختلاط بالجنس الآخر لأول مرة في حياتهم الدراسية, مما يشكل مصدراً للتوتر، أما في السنوات النهائية فيزداد التوتر المرتبط بالتحصيل الدراسي والاقتراب من سوق العمل واتخاذ الطلاب لقرارات متعلقة بالمستقبل المهني. (احمد، ومصطفي 2016: 291)

عليه فإن الحياة الجامعية عبارة عن عملية توافقية وإذا رفض الفرد هذه العملية فسيكون مصيره الإضطرابات النفسية, فكل تصرف مهما كان, ما هو إلا سلوك توافقي (نعيسة : 2014 ، 14)

الدراسات السابقة.

فيما يلي عرضا لبعض الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة (سمات الشخصية – التوافق الدراسي) في ضوء المتغيرات الديموغرافية والعينة.

1. **دراسة المخلافي (2010): بعنوان " فعالية الذات الاكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة صنعاء"**

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلبة الجامعة ، تكونت العينة من (110) طالبا وطالبة (40) من التخصصات العلمية و(70) من تخصصات إنسانية. واستخدمت الدراسة مقياس فعالية الذات الأكاديمية.واظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات الأكاديمية وبعض سمات الشخصية. وكشفت الدراسة عن وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس فعالية الذات الأكاديمية وفقاً لمتغير التخصص لصالح التخصصات العلمية، كذلك وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس فعالية الذات الاكاديمية وفقاً لمتغير الجنس لصالح الإناث.

2. **دراسة ابوناهية (1997): بعنوان " الفروق بين الذكور والإناث في بعض سمات الشخصية لدى طلبة الجامعة.** هدفت الدراسة لمعرفة الفروق بين الذكور والإناث في بعض سمات الشخصية لدى طلبة الجامعة

على عينة تكونت من (80) طالباً و(90) طالبة من المستوى الثالث بكلية التربية جامعة الازهر بغزة، واستخدم الباحث إختبار آيزنك للشخصية, ومقياس التفضيل الشخصي لجوردون, وأظهرت النتائج أن هناك فروقا دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في السمات الآتية الذهانية, السيطرة, المسؤلية, والإتزان النفعالي.. لصالح الذكور.... وفي العصابية والجاذبية الاجتماعية, لصالح الإناث .

3. **دراسة الفرماوي (1990) :بعنوان " توقعات الفاعلية الذاتية وسمات الشخصية لدى طلاب الجامعة** هدفت الدراسة للتعرف على العلاقة بين فعالية الذات وبعض سمات الشخصية لدى طلاب الجامعة. تكونت العينة من (126) طالباً من طلاب الجامعة الذين تراوحت أعمارهم بين 19 – 22 سنة . واستخدم مقياس فعالية الذات واختبار كالفورنيا للشخصية، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة احصائية بين منخفضي ومتوسطي ومرتفعي التوقع لفعالية الذات في سمات (السيطرة, والقدرة على بلوغ المكانة, والحضور الاجتماعي, والمجاراة, والنضج الاجتماعي, وضبط الذات, والتسامح, وإجادة الانجاز , والإستقلال فيالإنجاز) لصالح المجموعة مرتفعة التنوع في فاعلية الذات, وكانت الفروق غير دالة في سمة الميل الاجتماعي بين المجموعات.

4. **دراسة عبد العزيز احمد وعلي مصطفي احمد(2016) بعنوان التوافق الدراسي لدى طلبة كلية التربية جامعة أم درمان الإسلامية وعلاقتة ببعض المتغيرات"**. هدفت الدراسة لمعرفة التوافق الدراسي لدى طلبة كلية التربية جامعة أم درمان الإسلامية وعلاقتة ببعض المتغيرات في ضوء بعض المتغيرات النوع (ذكر, أنثى)، التخصص (أدبي، علمي) المستوى الدراسي (أول،ثاني، ثالث، رابع) العمر ونوع السكن (داخلي ، خارجي) . استخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي .وحجم العينة (396) طالب وطالبة منهم (208) ذكور (188) إناث تم اختيار العينة عشوائياً. استخدم الباحثان مقياس التوافق الدراسي لمحمود الزيادي استخدمت طرق متعددة في المعالجات الاحصائية تمثلت في اختبار (ت) ومعامل ارتباط بيرسون وتحليل التباين الاوحادي . توصلت الدرسة للنتائج الآتية: أن التوافق الدراسي لدى طلبة كلية التربية مرتفع, وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في التوافق الدراسي تُعزى لمتغير النوع . وأن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متغير العمر والتوافق الدراسي, وجود فروق ذات دلالة احصائية في التوافق الدراسي تعزى لمتغير التخصص لصالح الأدبيين . ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي وفقاً للمستويات, لصالح المستويات الدراسية العليا (ثالث ورابع) وجود فروق ذات دلالة احصائية في التوافق الدراسي تعزى لمتغير السكن, لصالح السكن الخارجي.

5. **ـ دراسة رغداء علي نعيسة (2013)بعنوان التوافق الدراسي ومستوى النضج الانفعالي وعلاقتهما ببعض المتغيرات لدى عينة من طلبة جامعة دمشق"**. هدفت الدراسة:. لمعرفة مستوى التوافق الدراسي والنضج الإنفعالي لدى عينة من طلبة جامعة دمشق والعرف على العلاقة بينهما. والعرف على دلالة الفروق في

إجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التوافق الدراسي, ومقياس النضج الإنفعالي وفق متغيرات الدراسة: (نوع التخصص الجامعي . السنة الدراسية). العينة (400) طالب وطالبة من كليتي الإقتصاد والتربية في جامعة دمشق .

توصلت للنتائج الاتية : وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة احصائية بين درجات الطلبة على مقياس التوافق ودرجاتهم على مقياس النضج الإنفعالي.وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس التوافقالدراسيتعزى لمتغير التخصص الدراسي, لصالح طلبة كلية الإقتصاد. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس التوافقالدراسيتعزى لمتغيرالسنة الدراسية لصالح السنة الرابعة .

6. **ـ دراسة كريمة(2012) بعنوان : الإغتراب النفسي وعلاقته بالتوافقالاكاديمي لدى طلاب الجامعة.**

هدفت الدراسة لكشف العلاقة بين الإغتراب النفسي والتوافق الأكاديمي, وكشف ظاهرة الإغتراب ودرجة التوافق الاكاديمي تبعاً للمتغيرات التالية (الجنس ، مكان الاقامة ، نوع الكلية والتخصص) تكونت العينة من (220) طالباً وطالبة، استخدمت الباحثة مقياس الإغتراب للمرحلة الجامعية لـ (سميرة حسن ابكر) واختبار التوافق الاكاديمي لـ (هنري يورو)

أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين ظاهرة الإغتراب النفسي ودرجة التوافق الأكاديمي, وكذلك عدم وجود فروق في التوافق الدراسي تبعا لمتغير الجنس ومكان الإقامة ووجود فروق في كل من متغير الكلية لصالح طلاب كلية الطب.

7. **ـ دراسة حبايب وابو مرق(2009): بعنوان التوافق الجامعي لدى طلبةجامعة النجاح الوطنية في ضوء بعض المتغيرات .**

هدفت الدراسة لمعرفة واقع التوافق بمجالاته الأربعة (الاجتماعي ، الدراسي ، الانضباطي والانفعالي) ولمعرفة الفروق تبعاً لمتغيرات الدراسة والتفاعل فيما بينها (الكلية ، الجنس ، تغيير التخصص ، الاقامة في مكان وجود الجامعة) تكونت العينة من (845) طالباً وطالبة منهم (346) طالب, و(499) طالبة في الفصل الدراسي الثاني لعام 2007. أدوات الدراسة مقياس التوافق الجامعي من إعداد (جمل الليل 1993) . وأظهرت الدراسة النتائج عن التوافق بجميع أبعاده إيجابي لدىأفراد العينة, فجاء في المرتبة الاولى المجال الاجتماعي بنسبة 74.8% ثم الانفعالي 56.4% ثم الانضباطي 54.8% ثم الدراسي 51.5% واسفرت الدراسة عن وجود فروق في المجالين (الدراسي والإنضباطي)بالنسبة لمتغير الجنس لصالح الذكور في المجال الانضباطي والإناث في الدراسي, وأسفرت عن وجود فروق في مكان الإقامة,وكانت الفروق في المجالين (الاجتماعي والدراسي)لصالح الطلبة الذين يقيمون في مكانوجود الجامعة .

تعليق عن الدراسات السابقة :

يلاحظ في الدراسات السابقة:

- **من حيث الأهداف:** معظم الدراسات هدفت إلى التعرف على متغيرات: سمات الشخصية والتوافق الدراسي وعلاقتهما ببعض المتغيرات الديموغرافية.
- **من حيث العينة:** طبقت الدراسات على طلاب المستوى الجامعي وفقا لمتغيرات: النوع, التخصص, المستوى الدراسي, الكلية.
- **من حيث العينات.** تراوحت العينة في دراسات التي مرتبطة بسمات الشخصية من (40- 845)في ضوء المتغيرات.
- **من حيث المقاييس:** أستخدمت الدراسات مقاييس مختلفة مثل (مقياس العوامل الكبري للشخصية واختبار ايزنك واختبار كالفورنيا للشخصية, ومقياس التوافق الدراسي)

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة :

من خلال الإطلاع على الدراسات السابقة وجد الباحثانأن الدراسة الحالية قد اتفقت مع الدراسات السابقة في بعض الجوانب من ناحية, واختلفت في بعض الجوانب من ناحية أخرى وبالتالي فإن الدراسة الحالية تتفق مع الدراسات السابقة التي تم عرضها في تناولها لسمات الشخصية وعلاقتها بالتوافق الدراسي والأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

مدى استفادة الباحثان من الدراسات :

الإستفادة تمثلت في إسهام ودعم الإطار النظري بالمعلومات وزيادة المعرفة بالنسبة للباحثين في الدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة ، وسيستفيد منها الباحثان في مرحلة التحليل لاحقاً.

كما تمثلت الإستفادة في إختيار أدوات القياس وجمع المعلومات.. كذلك تحديد حجم العينة.

كذلك تتم الإستفادة منها في مناقشة وتفسير النتائج التي سيتم التوصل إليها بعد الإجراءات الميدانية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة :

إستخدم الباحثن المنهج الوصفي الارتباطي لمناسبته لطبيعة الدراسة .

مجتمع الدراسة: تمثل في طلاب جامعة الجزيرة

عينة الدراسة: تم اختيار عينة ممثلةتتكون من (525) طالبا وطالبة, والجدول التالي يوضح عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية.

جدول رقم(1) يوضح عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية.

المجموع	النوع			
525	ذكر		أنثى	
	عدد	النسبة	عدد	النسبة
	264	%51	261	%49
	التخصص			
	علمي		أدبي	
	عدد	النسبة	عدد	النسبة
	309	%59	216	%41
	مكان إقامة الأسرة			
	مدينة		قرية	
	عدد	النسبة	عدد	النسبة
	305	%58	220	%42

أداوت الدراسة:لجمع البيانات الخاصة بـ:

سمات الشخصية وعلاقتها بالتوافق الدراسي وبعض المتغيرات."دراسة ميدانية وسط طلاب جامعة الجزيرة". .

استخدم الباحثانأداتان.

أولا: سمات الشخصية (العصابية–الإنبساطية– الانفتاح على الخبرة – المقبولية–يقظة الضمير).

يتكون المقياس من خمسة أبعاد تمثل السمات الفرعية تشمل(60) عبارة.

الجدول التالي يوضح تلك الأبعاد.

جدول رقم(2) يوضح أبعاد الشخصية الخمسة وعدد عباراتها.

رقم	السمة	عدد العبارات
1	العصابية	13
2	الإنبساطية.	11
3	الإنفتاح على الخبرة.	12
4	المقبولية.	11
5	يقظة الضمير..	13
	مجموع عبارات المقياس	60

الخصائص القياسية للمقياس.

الصدق الظاهري:

حتى يتأكد الباحثان من الصدق الظاهري للمقياس, تم عرضه على عدد من المختصين في مجال التربية وعلم النفس لمعرفة آرائهم حول صلاحيته, وقد أوصى المحكمون بصلاحية المقياس لقياس ما وضع لقياسه.

من ثم تم توزيعه على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة قوامها (50) طالباً وطالبة, لاستخراج معاملات الارتباط لكل عبارة, لمعرفة اتساقها الداخلي مع عبارات المقياس ككل. والجدول أدناه يشير إلى المؤشرات الإحصائية لمعاملات الارتباط.

جدول رقم (3) يوضح المؤشرات الإحصائية لمعاملات الارتباط لعبارات أبعاد المقياس .

البعد	معامـــــــــــــلات الارتبـــــــــــاط				
رقم	العصابية	الإنبساطية	الانفتاح على الخبرة	المقبولية	يقظة الضمير
1	.302	.231	.473	.324	.323
2	.354	.213	.320	.478	.307
3	.341	.215	.571	.576	.393
4	.342	.201	.373	.564	.417
5	.436	.300	.220	.341	.471
6	.355	.203	.342	.463	.482
7	.390	.282	.288	.507	.408
8	.289	.279	.281	.334	.397
9	.324	.294	.351	.475	.312
10	.314	.358	.309	.439	.308
11	.343	.206	.340	.506	.442
12	.367		.301		.362
13	.355				.341

من خلال قيم معاملات الارتباط الخاصة بكل عبارة, كانت جميعها دالة إحصائيا عند مستوى (05..), وهذا يدل على تمايز العبارات وفي ارتباطها بالمقياس.

كما تم استخدام التجزئة النصفية*Half Split* لإيجاد معمل الارتباط عن طريق معادلة بيرسون (*Pearson*):

كما تم حساب معمل الثبات عن طريق معادلة سبيرمان – براون(*Spearman- Brown*) .

كذلك معامل الصدق للمقياس ككل, كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (4) يوضح المؤشرات الإحصائية لمعاملات الارتباط والثبات والصدق لأبعاد مقياس سمات الشخصية.

السمة	الارتباط	الثبات	الصدق
العصابية	.343	.511	.715
الإنبساطية	.253	.404	.637
الإنفتاح على الخبرة	.347	.515	.718
المقبولية	.455	.625	.791
يقظة الضمير	.382	.553	.744
المقياس ككل	.356	.522	.721

من الجدول أعلاه يتضح أن جميع معاملات الارتباط والثبات والصدق دالة إحصائيا ومقبولة, هذه المؤشرات الإحصائية تشير إلى أن المقياس صالح لقياس متغير: "سمات الشخصية".

مفتاح التصحيح: تنطبق كثيرا (3 درجات), تنطبق أحيانا (درجتان),لا تنطبق أبدا (درجة واحدة).

ثانيا: مقياس التوافق الدراسي .

يتكون المقياس من (58) عبارة.

الصدق الظاهري:

حتى يتأكد الباحثان من الصدق الظاهري للمقياس, تم عرضه على عدد من المختصين في مجال التربية وعلم النفس لمعرفة آرائهم حول صلاحيته,(نفس المحكمين الذين عرض عليهم مقياس سمات الشخصية) وقد أوصى المحكمون بصلاحية المقياس لقياس ما وضع لقياسه.

من ثم تم توزيعه على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة (نفس العينة التي عرض عليها مقياس سمات الشخصية)لاستخراج معاملات الارتباط لكل عبارة, لمعرفة اتساقها الداخلي مع عبارات المقياس ككل. والجدول أدناه يشير إلى المؤشرات الإحصائية لمعاملات الارتباط.

جدول رقم (5) يوضح المؤشرات الإحصائية لمعاملات الارتباط لعبارات المقياس .

معامـــــــــــــــلات الارتبـــــــــــاط						
العلاقة بالزملاء		العلاقة بالمعلم	المشاركة في الأنشطة	الإتجاه نحو المواد الدراسية	تنظيم الوقت	طريقة الإستذكار
303.	1	319.	303.	289.	301.	321.
405.	2	290.	384.	370.	362.	306.
343.	3	354.	378.	334.	391.	371.
307.	4	328.	235.	336.	283.	344.
397.	5	283.	229.	310.	362.	518.
283.	6	301.	397.	378.	326.	367.
398.	7	377.	212.	334.	319.	359.
380.	8	287.	334.	223.	278.	356.
330.	9	296.	342.		335.	480.
397.	10	464.	323.		337.	259.

من خلال قيم معاملات الإرتباط الخاصة بكل عبارة, كانت جميعها دالة إحصائيا عند مستوى (05..), وهذا يدل على تمايز العبارات وفي ارتباطها بالمقياس.

كما تم استخدام التجزئة النصفية*HalfSplit* لإيجاد معامل الارتباط عن طريق معادلة بيرسون (*Pearson*):

$$ر = \frac{ن\ مج\ س\ ص - مج\ س\ مج\ ص}{\sqrt{\{ن\ مج\ س2 - (مج\ س)2\} - \{ن\ مج\ ص2 - (مج\ ص)2\}}}$$

كما تم حساب معمل الثبات لمحاور المقياس عن طريق معادلة سبيرمان – براون(*Spearman-Brown*) .

كذلك معامل الصدق للمقياس ككل, كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (6) يوضح المؤشرات الإحصائية لمعاملات الارتباط والثبات والصدق لمقياس التوافق الدراسي.

المحور	الارتباط	الثبات	الصدق
العلاقة بالزملاء	.354	.423	.723
العلاقة بالمعلم	.330	.496	.704
المشاركة في الأنشطة	.315	.504	.710
الإتجاه نحو المواد الدراسية	.322	.487	.698
تنظيم الوقت	.329	.495	.704
طريقة الإستذكار	.368	.538	.733
المقياس ككل	**.333**	**.501**	**.707**

من الجدول أعلاه يتضح أن جميع معاملات الارتباط والثبات والصدق دالة إحصائيا ومقبولة, هذه المؤشرات الإحصائية تشير إلى أن المقياس صالح لقياس متغير: "التوافق الدراسي".

مفتاح التصحيح: أوافق (3 درجات), لحد ما (درجتان),لا أوافق (درجة واحدة).

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة .

لتحليل النتائج وتفسير الفروض, استخدم الباحثان برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) مستخدمان الأساليب التالية :

- معامل ارتباط بيرسون, *Correlation CoefficientPearson* .
- المتوسطات والانحرافات المعيارية .
- اختبار (ت) *T. Test*
- تحليل التباين الآحادي.

عرض ومناقشة النتائج.

هذا الجزء من الدراسة يتضمن عرضا للنتائج التي توصل إليها الباحثان من خلال التأكد من صحة الفروض التي أثارتها الدراسة, كما يتضمن مناقشة لهذه النتائج, كما يتضمن التوصيات والمقترحات .

عرض ومناقشة الفرض الأول: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين سمات الشخصية والتوافق الدراسيلدى طلاب جامعة الجزيرة

لمعرفة العلاقة الإرتباطية بين سمات الشخصية والتوافق الدراسي, استخدم الباحثان, معامل ارتباط بيرسون (*Pearson*), والجدول أدناه يشير إلى ذلك.

جدول رقم (7) يوضح المؤشرات الإحصائية للعلاقة الإرتباطية بين سمات الشخصية ومفهوم الذات لدى طلاب جامعة الجزيرة.

المتغير	العدد	قيمة (ر)	مستوى الدلالة	التفسير
سمات الشخصية	525	.191	.037	توجد علاقــة ارتباطية موجبة
التوافق الدراسي				

الجدول أعلاه يشير إلى مجود علاقة إرتباطية موجبة بين سمات الشخصية والتوافق الدراسي لدى طلاب جامعة الجزيرة.هذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسات:

دراسة **المخلافي** (2010): بعنوان " فعالية الذات الاكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة صنعاء"حيثأظهرت نتيجتها وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات الأكاديمية وبعض سمات الشخصية,

كذلك نتيجة دراسة **رغداء علي نعيسة** (2013)بعنوان التوافق الدراسي ومستوى النضج الانفعالي وعلاقتهما ببعض المتغيرات لدى عينة من طلبة جامعة دمشق.أكدت على وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة احصائية بين درجات الطلبة على مقياس التوافق ودرجاتهم على مقياس النضج الإنفعالي, والنضج الإنفعالي يمثل منطلقا من منطلقات الشخصية السوية, ويدخل في دائرة مكوِّن الإنبساطية.

كما أن دراسة **حبايب وابو مرق**(2009): بعنوان التوافق الجامعي لدى طلبةجامعة النجاح الوطنية في ضوء بعض المتغيرات, والتيأظهرت نتيجتهاأن التوافق بجميع أبعاده إيجابي لدىأفراد العينة,ومن ضمن أبعاد التوافق التي تم قياسها, التوافق الدراسي.

دراسة عبد العزيز احمد وعلي مصطفي احمد(2016) **بعنوان التوافق الدراسي لدى طلبة كلية التربية جامعة أم درمان الإسلامية وعلاقتة ببعض المتغيرات**, توصلت الدرسة إلى أن التوافق الدراسي لدى طلبة كلية التربية مرتفع, وهذا يؤكد العلاقة الإرتباطية بين سمات الشخصية والتوافق الدراسي.

حيال هذه النتائج يشير **عبد الخالق** (1993: 362).إلى أن**التوافق الدراسي***Scholastic Adjustment* يتضمن نجاح المؤسسة التعليمية في وظيفتها والتواؤم بين المعلم والطالب بما يهيئ للأخير ظروفاً أفضل للنمو السلوكي, معرفياً وانفعالياً واجتماعياً مع علاج ما يهم في مجال الدراسي من مشكلات كالتخلف الدراسي والغياب والتسرب:

عليه يمكن قبول النتيجة بأنه توجد علاقة إرتباطية موجبة بين سمات الشخصية والتوافق الدراسي لدى طلاب جامعة الجزيرة.

عرض وتحليل الفرض الثاني: في مقياس سمات الشخصية, تعزى لمتغير: النوع,(ذكر – أنثى)ى

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات طلاب جامعة الجزيرة

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية, والانحرافات المعيارية, وقيمة(ت) المحسوبة والإحتمالية ومستوى الدلالة, لاستجابات طلاب جامعة الجزيرة في مقياس سمات الشخصية, تعزى لمتغير النوع: (ذكر – أنثى)

جدول رقم (8)يوضح قيمة(ت)لاستجابات طلاب جامعة الجزيرة

في مقياس سمات الشخصية, تعزى لمتغي: النوع (ذكر – أنثى)

السمة	النوع	أفراد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة	الاستنتاج
العصابية	ذكر	264	1.85	.516	523	1.647	.537	غير دالة	لا توجد فروق
	أنثى	261	1.78	.492					
الإنبساطية	ذكر	264	2.28	.549	523	-.145-	.268	غير دالة	لا توجد فروق
	أنثى	261	2.29	.571					
الإنفتاح على الخبرة	ذكر	264	1.86	.486	523	-.240-	.109	غير دالة	لا توجد فروق
	أنثى	261	1.87	.459					
المقبولية	ذكر	264	1.85	.583	523	1.728	.644	غير دالة	لا توجد فروق
	أنثى	261	1.76	.557					
يقظة الضمير	**ذكر**	264	**2.00**	.504	523	3.925	**.040**	**دالة**	**توجد فروق**
	أنثى	261	1.83	.503					
المقياس ككل	ذكر	264	1.93	.549	523	3.368	.148	غير دالة	لا توجد فروق
	أنثى	261	1.78	.483					

على مستوى المقياس ككل لا توجد فروق دالة إحصائيا, لكن على مستوى السمات.... توجد فروق دالة إحصائيا في سمة يقظة الضمير لصالح..... ذكر.

النتيجة تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سمات الشخصية موضع الدراسة, على مستوى المقياس ككل,... لكن هنالك فروقا دالة إحصائيا في واحد من أبعاد المقياس وهو سمة **(يقظة الضمير)**.. حيث كانت الفروق لصالح الذكور.

هذه النتيجة تتقارب مع نتيجة **دراسة ابوناهية** (1997), وأظهرت بعض نتائجها,أن هناك فروقا دالة احصائياً بين الذكور والإناث في المسؤلية والإتزان النفعالي.. لصالح الذكور , ويقظة الضمير تمثل الاتزان الانفعالي, وبالتالي نقول أن الفرض جزئيا قد تحقق صدقه.

دراسة الفرماوي(1990) :بعنوان توقعات الفاعلية الذاتية وسمات الشخصية لدى طلاب الجامعة, وأسفرت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة احصائية بين منخفضي ومتوسطي ومرتفعي التوقع لفعالية الذات في سمات (السيطرة, والقدرة على بلوغ المكانة والحضور الاجتماعي وضبط الذات) لصالح المجموعة مرتفعة التنوع في فاعلية الذات, وكانت الفروق غير دالة في سمة الميل الاجتماعي بين المجموعات. وكل هذه السمات تدخل ضمنا في يقظة الضمير..

عليه يمكن قبول النتيجة بأنه لاتوجد فروق دالة إحصائيا في سمات الشخصية(**عدا سمة يقظة الضمير**) تبعا لمتغير النوع (ذكر – أنثى).

عرض ومناقشة الفرض الثالث: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات طلاب جامعة الجزيرة في مقياس سمات الشخصية, تعزى لمتغير: التخصص,(علمي – أدبي)

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية,والانحرافات المعيارية, وقيمة(ت) المحسوبة والاحتمالية ومستوى الدلالة, لاستجابات طلاب جامعة الجزيرة في مقياس سمات الشخصية, تعزى لمتغير التخصص: (علمي–أدبي)

جدول رقم (9)يوضح قيمة(ت)لاستجابات طلاب جامعة الجزيرة

في مقياس سمات الشخصية, تعزى لمتغير: التخصص: (علمي – أدبي)

السمة	التخصص	أفراد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة	الاستنتاج
العصابية	علمي	309	1.76	.466	523	-3.148-	.056	غير دالة	لا توجد فروق
	أدبي	216	1.90	.548					
الإنبساطية	علمي	309	2.30	.541	523	.747	.074	غير دالة	لا توجد فروق
	أدبي	216	2.26	.587					
الإنفتاح على الخبرة	علمي	309	1.82	.459	523	-2.986-	.558	غير دالة	لاتوجد فروق
	أدبي	216	1.94	.483					
المقبولية	علمي	309	1.77	.570	523	-1.534-	.903	غير دالة	لا توجد فروق
	أدبي	216	1.85	.572					
يقظة الضمير	**علمي**	309	**1.93**	.485	523	.938	**.006**	**دالة**	**توجد فروق**
	أدبي	216	1.89	.544					
المقياس ككل	علمي	309	1.82	.503	523	-1.781-	.513	غير دالة	لا توجد فروق
	أدبي	216	1.90	.548					

على مستوى المقياس ككل لا توجد فروق دالة إحصائيا.. لكن على مستوى السمات.... توجد فروق دالة إحصائيا في سمة يقظة الضمير, لصالح....**علمي**.

هذه النتيجة جزئيا تشير إلى فروق دالة إحصائيا في سمة (يقظة الضمير) لصالح التخصص العلمي, لكن على مستوى المقياس ككل لا توجد فروق دالة إحصائيا, وهذا راجع إلى مكونات الشخصية, والتي تمثل في الفروق الفردية محورا مهما في التمييز بين الأفراد, وهذا واضح فيما أشار إليه رزق,(2009: 117), حيث قال إن ألبورت ميز بين نوعين أساسيين من السمات هما السمات المشتركة والسمات الفردية, وهما:

أ. **السمات المشتركة:** وهي السمات الشائعة بين عدد كبير من الأفراد في بيئة معينة

ب. **السمات الفردية:** هي السمات التي يتفرد بها الشخص عن الآخرين, وتحدد طريقته في السلوك وتحدد المعالم المميزة لشخصية الفرد عن غيره من الافراد.

عليه يمكن قبول نتيجة الفرضية بأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا على مستوى المقياس ككل, تبعا لمتغير التخصص (علمي, أدبي)

عرض ومناقشة الفرض الرابع: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات طلاب جامعة الجزيرة في مقياس سمات الشخصية, تعزى لمتغير, مكان إقامة الطالب:(مدينة – قرية)

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية, والانحرافات المعيارية, وقيمة(ت) المحسوبة والاحتمالية ومستوى الدلالة, لاستجابات طلاب جامعة الجزيرة في مقياس سمات الشخصية تعزى لمتغير مكان إقامة الطالب: (مدينة – قرية)

جدول رقم (10)يوضح قيمة(ت)لاستجابات طلاب جامعة الجزيرة في مقياس سمات الشخصيةتعزى لمتغير مكان إقامة الطالب: (مدينة – قرية)

السمة	مكان إقامة الطالب	أفراد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة	الاستنتاج
العصابية	مدينة	305	1.80	.497	523	-.772-	.396	غير دالة	لا توجد فروق
	قرية	220	1.84	.518					
الإنبساطية	مدينة	305	2.27	.544	523	-.827-	.238	غير دالة	لا توجد فروق
	قرية	220	2.31	.580					
الإنفتاح على الخبرة	مدينة	305	1.85	.461	523	-.703-	.604	غير دالة	لا توجد فروق
	قرية	220	1.88	.489					
المقبولية	مدينة	305	1.81	.565	523	.102	.536	غير دالة	لا توجد فروق
	قرية	220	1.80	.583					
يقظة الضمير	مدينة	305	1.92	.501	523	.453	.164	غير دالة	لا توجد فروق
	قرية	220	1.90	.524					
المقياس ككل	مدينة	305	1.84	.525	523	-.672-	.633	غير دالة	لا توجد فروق
	قرية	220	1.87	.519					

النتيجة أعلاه تشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متغير سمات الشخصية بعواملها الخمسة تبعا للسكن (مدينة, قرية).

يهتم علماء النفس المحدثون بالعوامل البيولوجية والاجتماعية والثقافية, وخبرات الطفولة ومعاملة الوالدين,والثقافات, وجماعات الرفاق كمكونات أساسية للشخصية, وتأثيرها على الشخصية.

والعوامل المكونة للشخصية من وجهة نظر علماء النفس المحدثين يمكن تصنيفها إلى مجموعتين رئيستين, كما أوردها نجاتي(1993: 224)

- عوامل وراثية, وهي عوامل منبعثة من الفرد ذاته .
- عوامل بيئية, وهي عوامل منبعثة من البيئة الخارجية, الاجتماعية والثقافية.

والأسرة تتحلى بالقيم الإيمانية المنبعثة من التشريع الإسلامي, حيث أن الشخصية(المسلمة) تنطلق من توحيد الله وحده, ويعتزز هذا التوحيد من منطلقات أساسية أهمها كما ذكرها عروة, (1987: 89) هي: العقيدة الإيمانية, والعلم والمعرفة, والأخلاق والسلوك.

هذه المكونات العقيديّة تنبثق من ثلاثة عناصر أساسية هي :الفطرة .العقل . الوحي .

وتظهر تلك المكونات في ثلاثة ميادين تطبيقية هي : الإيمان.العلم.العمل.

عليه يمكن قبول النتيجة بأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في سمات الشخصية تبعا للسكن.

عرض ومناقشة الفرض الخامس: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات طلاب جامعة الجزيرة في مقياس التوافق الدراسي تعزى لمتغير النوع (ذكر ، انثي).

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية,والانحرافات المعيارية, وقيمة(ت) المحسوبة والاحتمالية ومستوى الدلالة, لاستجابات طلاب جامعة الجزيرة في مقياس التوافق الدراسي, تعزى لمتغير النوع: (ذكر – أنثى)

جدول رقم (11) يوضح قيمة(ت)لاستجابات طلاب جامعة الجزيرة في مقياس التوافق الدراسي,

تعزى لمتغير: النوع (ذكر - أنثى)

المحور	النوع	أفراد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة	الاستنتاج
العلاقة بالزملاء	ذكر	261	2.26	.425	523	4.52	.128	غير دالة	لا توجد فروق
	أنثى	264	2.09	.444					
العلاقة بالمعلم	ذكر	261	1.92	.472	523	2.30	.175	غير دالة	لا توجد فروق
	أنثى	264	1.84	.394					
المشاركة في الأنشطة	ذكر	261	2.14	.457	523	3.21	.070	غير دالة	لا توجد فروق
	أنثى	264	2.01	.461					
الإتجاه نحو المواد الدراسية	ذكر	261	1.98	.453	523	-.205-	**.002**	**دالة**	توجد فروق
	أنثى	264	**2.01**	.375					
تنظيم الوقت	ذكر	261	2.14	.432	523	.316	.244	غير دال	لا توجد فروق
	أنثى	264	2.12	.426					
طريقة الإستذكار	ذكر	261	2.14	.432	523	.316	.244	غير دالة	لا توجد فروق
	أنثى	264	2.12	.426					
المقياس ككل	ذكر	261	2.25	.414	523	2.98	.915	غير دالة	لا توجد فروق
	أنثى	264	2.131	.449					

على مستوى المقياس ككل, لا توجد فروق دالة إحصائيا,وهذا يتوافق مع:

نتيجة **دراسة عبد العزيز احمد وعلي مصطفي احمد**(2016) **بعنوان التوافق الدراسي لدى طلبة كلية التربية جامعة أم درمان الإسلامية وعلاقتة ببعض** حيث أكدت عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في التوافق الدراسي تُعزى لمتغير النوع

كذلك نتيجة **ـ دراسة كريمة**(2012) **بعنوان : الإغتراب النفسي وعلاقته بالتوافقالاكاديمي لدى طلاب الجامعة.** حيث أظهرت النتائج, عدم وجود فروق في التوافق الدراسي تبعا لمتغير الجنس.

لكن على مستوى المحاور , توجد فروق في محور الإتجاه نحو المواد الدراسية, لصالح... أنثى.

قد تكون هذه النتيجة ناتجة من التباين بين العينتين من حيث العدد والظروف البيئية, وهذه النتيجة تتوافق مع نتيجة **دراسة حبايب وابو مرق**(2009): **بعنوان التوافق الجامعي لدى طلبةجامعة النجاح الوطنية في ضوء بعض المتغيرات**, والتي أظهرت وجود فروق في التوافق الجامعي (الدراسي) لصالح الإناث.الإناث في التوافق الدراسي.

والتوافق عملية دينامية مستمرة تتناول السلوك والبيئة الطبيعية والاجتماعية بالتغيير والتعديل حيث يحدث التوازن, كما أشار إلى ذلك حبل,(2000: 65)

عليه تقبل النتيجة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي لدى طلاب جامعة الجزيرة تبعا لمتغير النوع: (ذكر , أنثى).

عرض ومناقشة الفرض السادس:توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات طلاب جامعة الجزيرة في مقياس التوافق الدراسي تعزى لمتغير التخصص (علمي ، ادبي).

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية,والانحرافات المعيارية, وقيمة(ت) المحسوبة والاحتمالية ومستوى الدلالة, لاستجابات طلاب جامعة الجزيرة في مقياس التوافق الدراسي, تعزى لمتغير **التخصص (علمي ، ادبي).**

جدول رقم (12) يوضح قيمة(ت)لاستجابات طلاب جامعة الجزيرة في مقياس التوافق الدراسي, تعزى لمتغير: التخصص (علمي ، ادبي).

المحور	التخصص	أفراد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة	الاستنتاج
العلاقة بالزملاء	علمي	309	2.15	.437	523	-1.713-	.148	غير دالة	لا توجد فروق
	أدبي	216	2.22	.449					
العلاقة بالمعلم	علمي	309	1.84	.444	523	-2.391-	.091	غير دالة	لا توجد فروق
	أدبي	216	1.94	.421					
المشاركة في الأنشطة	علمي	309	2.08	.477	523	.166	.123	غير دالة	لا توجد فروق
	أدبي	216	2.07	.444					
الإتجاه نحو المواد الدراسية	علمي	309	1.96	.417	523	-1.882-	.145	غير دالة	لا توجد فروق
	أدبي	216	2.03	.409					
تنظيم الوقت	علمي	309	2.12	.411	523	-.686-	.120	غير دالة	لا توجد فروق
	أدبي	216	2.15	.453					
طريقة الإستذكار	علمي	309	2.12	.411	523	-.686-	.120	غير دالة	لا توجد فروق
	أدبي	216	2.15	.453					
المقياس ككل	علمي	309	2.16	.414	523	-1.915-	.010	غير دالة	لا توجد فروق
	أدبي	216	**2.23**	.459					

الجدول أعلاه يشير غلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي لدى طلاب جامعة الجزيرة تبعا لمتغير التخصص: (علمي, أدبي).

هذه النتيجة تختلف عن نتيجة **دراسة المخلافي** (2010): **بعنوان " فعالية الذات الاكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة صنعاء", حيث** وكشفت الدراسة عن وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس فعالية الذات الأكاديمية وفقاً لمتغير التخصص لصالح التخصصات العلمية، وفاعلية الذات الأكاديمية تمثل بُعدا من أبعاد التوافق الدراسي.

أما دراسة **عبد العزيز احمد وعلي مصطفي احمد**(2016) **بعنوان التوافق الدراسي لدى طلبة كلية التربية جامعة أم درمان الإسلامية وعلاقتة ببعض المتغيرات. أكدت** وجود فروق ذات دلالة احصائية في التوافق الدراسي تعزى لمتغير التخصص لصالح الأدبيين .

دراسة **رغداء علي نعيسة** (2013)**بعنوان التوافق الدراسي ومستوى النضج الانفعالي وعلاقتهما ببعض المتغيرات لدى عينة من طلبة جامعة دمشق** توصلت للنتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس التوافقالدراسيتعزى لمتغير التخصص الدراسي, لصالح طلبة كلية الإقتصاد (أدبي). توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس التوافقالدراسيتعزى لمتغيرالسنة الدراسية لصالح السنة الرابعة .

أما دراسة **دراسة كريمة**(2012) **بعنوان : الإغتراب النفسي وعلاقته بالتوافقالاكاديمي لدى طلاب الجامعة.** أظهرت وجود فروق في كل من متغير الكلية لصالح طلاب كلية الطب (علمي).

النتائج أعلاه تشير إلى تنوع في النتائج, فبعضها كان لصالح التخصص الأدبي, وبعضها لصالح التخصص العلمي, وكما سبق الإشارة إلى أن هذا التباين في النتائج مردّه إختلاف البيئات والعينات, ووقت إجراء الدراسات, فكل هذه تعتبر متغيرات متخلة تؤثر سالبا وإيجابا في نتائج تلك الدراسات.

عموما تقبل النتيجة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير التوافق الدراسي لدى طلاب جامعة الجزيرة تبعا للتخصص: (علمي, أدبي).

عرض ومناقشة الفرض السابع: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات طلاب جامعة الجزيرة في مقياس التوافق الدراسي تعزى لمتغير السكن (مدينة ، قرية).

جدول رقم (13) يوضح قيمة(ت)لاستجابات طلاب جامعة الجزيرة في مقياس التوافق الدراسي, تعزى تعزى لمتغير السكن (مدينة ، قرية).

المحور	السكن	أفراد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة	الاستنتاج
العلاقة بالزملاء	مدينة	305	2.18	.438	523	-.064-	.806	غير دالة	لا توجد فروق
	قرية	220	2.18	.449					
العلاقة بالمعلم	مدينة	305	1.85	.440	523	-1.765-	.271	غير دالة	لا توجد فروق
	قرية	220	1.92	.429					
المشاركة في الأنشطة	مدينة	305	2.08	.459	523	.321	.746	غير دالة	لا توجد فروق
	قرية	220	2.07	.469					
الإتجاه نحو المواد الدراسية	مدينة	305	1.94	.390	523	-2.755-	.194	غير دالة	لا توجد فروق
	قرية	220	2.04	.442					
تنظيم الوقت	مدينة	305	2.17	.427	523	2.423	.099	غير دالة	لا توجد فروق
	قرية	220	2.08	.426					
طريقة الإستذكار	مدينة	305	2.17	.427	523	2.416	.097	غير دالة	لا توجد فروق
	قرية	220	2.08	.426					
المقياس ككل	مدينة	305	**2.21**	.450	523	1.305	.037	غير دالة	لا توجد فروق
	قرية	220	2.16	.411					

الجدول أعلاه يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إستجابات طلاب جامعة الجزيرة في مقياس التوافق الدراسي تبعا لمتغير السكن: (مدينة, قرية).

دراسة عبد العزيز احمد وعلي مصطفي احمد(2016) بعنوان التوافق الدراسي لدى طلبة كلية التربية جامعة أم درمان الإسلامية وعلاقتة ببعض المتغيرات . النوع (ذكر, أنثى)، التخصص (أدبي، علمي) المستوى الدراسي (أول،ثاني، ثالث، رابع) العمر ونوع السكن (داخلي ، خارجي)

توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في التوافق الدراسي تعزى لمتغير السكن, لصالح السكن الخارجي, والسكن الخارجي يحمل إحتمالين (في المدينة أو في القرية, والباحثان يرجحان متغير المدينة على اعتبار قرب المسافة بين السكن ومحل الدراسة.

دراسة **كريمة(2012) بعنوان : الإغتراب النفسي وعلاقته بالتوافقالاكاديمي لدى طلاب الجامعة.**

أظهرت النتائج عدم وجود فروق في التوافق الدراسي تبعا لمتغير مكان الإقامة, وهذا يدعم نتيجة الفرض بأنه لا توجد فروق في التوافق الدراسي تبعا لمتغير السكن (مدينة, قرية)

دراسة **حبايب وابو مرق(2009): بعنوان التوافق الجامعي لدى طلبةجامعة النجاح الوطنية في ضوء بعض المتغيرات.** أسفرت عن وجود فروق في مكان الإقامة, لصالح الطلبة الذين يقيمون في مكانوجود الجامعة. و السكن بالقرب من الجامعة بمثابة مدن جامعية تتوافر فيها مقومات المدينة.

ووجود الطلاب في مقر واحد يشكل رافدا من روافد التوافق الاجتماعي, وهذا وضحه **زهران**(1979: 284), حيث يرى أن التوافق الاجتماعي يقوم علىأساس شعور الفرد بالأمن الاجتماعي والإلتزام باخلاقيات المجتمع لقواعد الضبط والتكامل الاجتماعي السليم والعمل لخير الجماعة.

عليه يمكن قبول النتيجة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة غحصائية في متغير التوافق الدراسي تبعا لمتغير السكن: (مدينة, قرية).

الخاتمة والتوصيات.

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين سمات الشخصية والتوافق الدراسي لدى طلاب جامعة الجزيرة, وقد توصلت الدراسة إلىوجود علاقة إرتباطية بين سمات الشخصية والتوافق الدراسي لدى طلاب جامعة الجزيرة. كذلك نتائج الدراسة وضحت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سمات الشخصية, والتوافق الدراسي تبعا لمتغيرات: (النوع, التخصص, محل إقامة أسرة الطالب).

بناءً على تلك النتائج توصي الدراسة بالآتي:

أ. تكثيف البرامج الإرشاد والتوجيه, والتركيز على البرامج التي تهتم بالتوافق النفسي والدراسي , والتحصيل الأكاديمي (الإرشاد الأكاديمي)..

ب. خلق صلة توجيهية وإرشادية بين الطالب وبيئته من جهة, وبين الجامعة والأسرة من جهة أخري , وأن يكون الطالب هو حلقة الوصل بين المتغيرين, وذلك بتوفير كافة المعينات لعمادة شؤون الطلاب.

كما يقترح الباحثان البحوث والدراسات التالية, حتى تتكامل الدراسة من جميع وجوهها :

1. . سمات الشخصية وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي.
2. التوافق الدراسي وعلاقته بالتفاعل الاجتماعي.
3. اتجاهات الطلاب نحو التخصصات العلمية وعلاقتها بالرضا المهني
4. تصميم برامج إرشادية تتناول مكونات التوافق وعلاقتها بالتكيف البيئي .

المصادر والمراجع.

أولاً: المصادر.

- القرآن الكريم.

ثانياً: المراجع.

1. أبوناهية،صلاح الدين .(1997)**الفروق بين الذكور والإناث, وبعض سمات الشخصية لدى طلبة الجامعة**" مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي العدد (23).
2. أحمد، عبد العزيز –أحمد، علي مصطفي(2016)**التوافق الدراسي لدى طلبة كلية التربية جامعة ام درمان الاسلامية وعلاقتة ببعض المتغيرات**، كلية التربية، جامعة أم درمان الإسلامية.
3. التميمي، محمود كاظم (2013)**الصحة النفسية**، ط 1، دار النفائس، الأردن.
4. الفرماوي، حمدي (1990)**توقعات الفاعلية الذاتية وسمات الشخصية لدى الطلاب الجامعة**، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة ، العدد(14) المجلد (2)
5. البيطار, علاء الدين يوسف (2016)**سمات الشخصية لدى الطلاب المتفوقين وغير المتفوقين دراسياً في الصف الاول ثانوي** . دراسة ميدانية في مدارس المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم ، السودان ، جامعة الجزيرة ، كلية التربية الحصاحيصا ، رسالة دكتوراة غير منشورة.
6. الخالدي، أديب محمد (2009),**مرجعي في الصحة النفسية النظرية الجديدة** ، ط3، دار وائل، عمان الأردن.
7. الخالدي، عطا الله فؤاد (2009),**الصحة النفسية وعلاقتها بالتكيف والتوافق**، ط 1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
8. المخلافي، عبد الحكيم (2010)**فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة** دراسة ميدانية علي عينة من طلبة جامعة صنعاء" ، مجلة جامعة دمشق ، المجلد (26) ملحق 2010.
9. المرتضي، أمل محمد(2018)،**سمات الشخصية وعلاقتها بالتفكير الإبتكاري والتوافق الشخصي والاجتماعي** ، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية العلوم التربوية, الكاملين ، جامعة الجزيرة .
10. الشريف, عدنان (1992)**من علم النفس القرآني** , دار العلم للملايين , بيروت .
11. التوم, نادية عبد الغني محمد (2012) **مفهوم الذات وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طالبات**
12. مياسا، محمد (1997) الصحة النفسية والامراض العقلية، د ط ، دار الجيل، بيروت، لبنان
13. نعيسة، رغداء علي (2014)**التوافق الدراسي ومستوي النضج الانفعالي وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى عينة من طلبة دمشق**، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، المجلد (36) العدد(2).
14. **كلية التربية حنتوب في ضوء بعض المتغيرات**, رسالة ماجستير غير منشورة,كلية التربية حنتوب, جامعة الجزيرة.

15. السرخي، ابراهيم (2002)**السلوك وبناء الشخصية بين النظريات الغربية وبين المنظور الاسلامي** دراسات تربوية.
16. العيسوي، عبد الرحمن (2002)**سيكولوجية الشخصية**، منشأة المعارف، الإسكندرية.
17. القذافي، رمضان محمد (1993)**الشخصية** (نظريات واختبارتها واساليب قياسها). دار الكتب الوطنية بنغازي . ليبيا.
18. الشمري، صادق حسن غالب (2006) التوجه **نحو مساعدة الآخرين وعلاقته ببعض سمات الشخصية** ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية لتربية ، جامعة دمشق
19. جابر , عبد القاسم جابر (2010)**إسهام معلم التربية الإسلامية في بناء شخصية تلميذ المرحلة الإبتدائية** رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة ام القري ، السعودية
20. جبل ، فوزي محمد(2000)**الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية**، المكتبة الجامعية، الإسكندرية.
21. وصفي، عاطف،(1981), **الثقافة والشخصية**، دار النهضة العربية، القاهرة.
22. زهران، حامد عبدالسلام(1995)**الصحة النفسية والعلاج النفسي**، ط3، القاهرة، عالم الكتب.
23. حبايب، علي –أبو مرق، جمال (2009), **التوافق الجامعي لدي طلبة جامعة النجاح الوطنية** في ضوء بعض المتغيرات، مجلة جامعة النجاح للأبحاث في العلوم الانسانية، المجلد (23) العدد(3)
24. كريمة، يونسي(2012),الإغتراب **النفسي وعلاقته بالتوافق الاكاديمي لدى طلاب الجامعة**،رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية العلوم الإنسانية، جامعة مولود معمري بيزي . وزو الجزائر.
25. لازاروس، ريتشارد (1993): **الشخصية**، ترجمة غنيم ونجاتي،ط 4، دار الشروق، القاهرة.
26. منصور واخرون ، (1978) **أسس علم النفس العام** ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة
27. نجاتي , محمد عثمان (1993) **القرآن وعلم النفس**,ط 5, دار الشروق, القاهرة .
28. سعد، علي ونعامة، سليم(1993),**الشخصية السوية والإنتاج**، ط 1، دمشق.
29. فرج ، صفوت (1991) : **التحليل العاملي** ، القاهرة ، الانجلو المصرية
30. رزق، أمينة (2009)، **نظريات الشخصية**، منشورات جامعة دمشق.
31. شهيب, محمد علي (1982)**السلوك الإنساني في التنظيم** , دار الفكر العربي, بيروت.
32. خوري، توما (1996) **الشخصية مفهومها. سلوكها وعلاقتها بالتعلم**، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت.
33. عبد الخالق، أحمد محمد (2009),**أصول الصحة النفسية** ، ط 2، دار المعرفة الجامعية، القاهرة.
34. ــــــــــــــــــــ (1993)أصول الصحة النفسية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

35. ـــــــــــــــــــ(1992)**الأبعاد الأساسية للشخصية**، تقديم هـ. ج.آيزنك،الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

36. عبد المتعال، السيد محمد عبد المجيد (2005) **المفاهيم النفسية في القرآن الكريم** ، تقديم ومراجعة ، فؤاد حامد، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

37. عبد الغني، صلاح الدين (2000)**في الصحة النفسية**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.

38. عروة, أحمد (1987)**العلم والدين:** مناهج ومفاهيم, دار الفكر, دمشق.

39. عمران, كامل متولي (د . ت) **مقدمة في العلوم السلوكية** , مطبوعات جامعة القاهرة .

40. **.Cattell, R.B**. (1970) .*The Scientific Analysis of Personality*.Penguin. London

41. . www **.Bafree** .net. com

(8)

أسباب ظاهرة التسرب من جامعة السودان المفتوحة

د. عبد الباسط محمد شريف محمد
أستاذ مشارك – جامعة أفريقيا –القناة التعليمية
أ. أسعد أحمد علي
جامعة السودان المفتوحة
أ. وليد مهدي الشيخ
جامعة السودان المفتوحة

مستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أهم أسباب التسرب من جامعة السودان المفتوحة،إضافة إلى التعرف إلى أي فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة، تبعًا لمتغيرات الوضع الأكاديمي للطالب: النوع، طريقة الالتحاق بالجامعة، العمر،التخصص، المنطقة التعليمية،...الخ وكذلك طرح بعض الحلول الممكنة من منظور الدارسين والتي قد تفيد في تذليل وإزالة أهم أسباب التسرب، وتقديم توصيات للمسئولين عن الجامعة السودان المفتوحة للتغلب على المعوقات التي قد تحول دون تحقيق أهدافها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكان مجتمعها عينة بلغت(528) من الدارسين المسجلين في قطاعات الجامعة في الأعوام من 2003 الى 2007م، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة حيث بلغت عدد مفرداتها 29 فقرة موزعة على أربعة محاور رئيسة. توصلت الدراسة إلى أن دارسي جامعة السودان المفتوحة تواجههم عدد من الأسباب التي قد تؤثر وتُحد من فاعلية التعليم الجامعي المفتوح وتؤدي إلى التسرب وتتلخص في التالي: أسباب اجتماعية وشخصية، أسباب بيئية وفنية، أسباب أكاديمية، أسباب إدارية.

الكلمات المفتاحية: التعليم المفتوح، التسرب، المشرف الأكاديمي

Abstract

This study aimed to identify the most important causes of dropout from the Open University of Sudan, in addition to identifying any differences related to the statistical significance between the average scores of individuals in the study sample, according to the variables of the student's academic status: type, way of joining the university, age, specialization and educational area. In addition to providing some possible solutions from the viewpoint of scientists, which may be useful in overcoming the most important causes of the spill and its removal, and providing recommendations for the responsibility of the Sudanese Open University to overcome the obstacles that may prevent the achievement of its goals, the study used the descriptive analytical approach, and its community was a sample (528) . The questionnaire was used as a study tool among the students registered in the university sectors in the period from 2003 to 2007, where the number of vocabularies reached 29 subjects distributed on four main axes. The study concluded that the students of the Sudan Open University face them from the reasons that may be and that they are from the effectiveness of open university education and Leads to dropout and summarizes the following: Social and personal reasons, environmental and technical reasons, academicReasons, administrative reasons

Key words: open learning, dropout, Academic supervisor

أولاً: الإطار العام للدراسة

مقدمة:

تشكّل قضية الهدر التربوي (التسرب والرسوب) تحديا كبيرا للجامعات، ومن أكثر مشكلات النظام التعليمي وهي مشكلة عالمية تشكو منها الأنظمة التعليمية في معظم دول العالم المتقدمة والنامية (عبد الهادي،2005).

ويؤثر هذا التسرب على النظام التعليمي من خلال الخسارة الاقتصادية الناجمة من ضياع قدر من الموارد المادية، والجهود الفكرية المبذولة فيالتعليم دون أن يقابل ذلك تحقيق الأهداف المرسومة من الناحيتين الكمية، والنوعية. أما الآثار الاجتماعية، فتتمثل في خروج الطالب و هو غير مزود بالمهارات اللازمة، إلى المجتمع محدود التعليمً للحياة، وتطوارتها حيث يصبح إنسانا ينقصه الكثير من الخبرات، والمهارات الحياتية، والتكوين النفسي، والنضج الاجتماعي، هذا بالإضافة إلى خيبة الأمل، وعدم الرضا الذي يصيب الأسرة نتيجة، لتسرب الطالب، وفقدانهاعاملاً مسانداً كانت تعول عليه في قوتها الاقتصادية، والمعنوية على حد سواء، مما يجعل الأسرة تتحمل العبء الأكبر في توفير الحلول البديلة، لضمان مستقبل أبنائها، وهي تختلف باختلاف إمكانات الأسرة، (عدس، 1988 م).

مشكلة الدراسة

تتلخص مشكلة الدراسة في التساؤل التالي:

ما أسباب تسرب الدارسين بجامعة السودان المفتوحة من وجهة نظرهم؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما حجم تسرب الدارسين بالجامعة خلال الأعوام (2012/2007 م) ؟
2. ما السبب الرئيس لترك الدارسين لجامعة السودان المفتوحة من وجهة نطر الدارسين؟
3. هل تختلف درجة تقدير الدارسين لتلك الأسباب باختلاف " الجنس، والتخصص، طريقة الالتحاق بالجامعة، العمر،...الخ) ؟

أهداف الدراسة

الدراسة الراهنة تحاول رصد الأسباب والعوامل التي تؤدي إلى ظاهرة التسرب من جامعة السودان المفتوحة:

تعريفها، وأسبابها، آثارها، وتحليلها بناء على الاحصائيات، وسنحاول أن نستشرف بعض الحلول المقترحة للحد منها، وذلك من خلالى السعي الى تحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف على الأسباب والعوامل الحقيقية التي تقف وراء تسرب الدارسين من الجامعة.
2. بحث فعالية بعض الإجراءات العلاجية التي تساعد على عودة المتسربين الى مقاعد الدراسة.
3. بناء قاعدة معلوماتية شاملة وعميقة عن واقع ظاهرة التسرب واسبابها.
4. بناء ادوات متابعة لرصد ظاهرة التسرب من قبل المراكز التعليمية.

أهمية الدراسة:

تبدو أهمية الدراسة في جانبين هما: –

أولا – الأهمية العلمية: تبدو أهمية الدراسة في: –

1- تلقي الضوء على أسباب التسرب بجامعة السودان المفتوحة من وجهة نظر دارسيها، وهي من الظواهر التي تؤثر سلباً على كفاءة الجامعة الداخلية.

ثانيا – الأهمية التطبيقية: تبدو الأهمية التطبيقية للدراسة في: –

1- قد تساهم الدراسة في نتائج ومقترحات قد تفيد المسؤولين بالجامعة لحل هذه المعضلة.

2- جاءت هذه الدراسة لتسد العجز الناجم عن قلة الدراسات في هذا المجال.

3- قد تكون هذه الدراسة محطة من محطات علاج ظاهرة التسرب في التعليم المفتوح لا سيما أن الدراسات السابقة لم تتطرق كثيرا إلى وضع الحلول الواقعية لهذه الظاهرة.

4- قد يستفيد منها العاملون في القبول والتسجيل بالجامعة وذلك بإعادة النظر في سياسة قبول الدارسين في جامعة السودان المفتوحة.

5- قد تفيد مصممي المناهج في الجامعة بإعادة النظر في بعض المقررات.

حدود الدراسة:

حدود موضوعية: اقتصرت الدراسة على دراسة إحدى صور الهدر أو الفاقد التعليمي – التربوي– وهي التسرب.

حدود زمانية: اقتصرت الدراسة على الدارسين المتسربين من العام 2003 الى 2007م.

حدود مكانية: اقتصرت الدراسة على جامعة السودان المفتوحة.

حدود بشرية: اقتصرت الدراسة على عينة من الدارسين المتسربين منجامعة السودان المفتوحة.

مصطلحات الدراسة:

التعلم المفتوح

يعرفه (الراشد،1424هـ) بأنه "توسيع عملية التعليم والتعلم لتتجاوز حدود جدران الفصول التقليدية، والانطلاق لبيئة غنية متعددة المصادر، يكون لتقنيات التعليم التفاعلي عن بعد العامل الأساسي فيها بحيث تعاد صياغة عمل كل من المعلم والمتعلم". ويعرفه معجم (اليونسكو لمصطلحات تكنولوجيا التعليم،1987م) بأنه" منظومة تتيح للناس جميعًا التعليم، بغض النظر عن الشروط الرسمية للتعليم التقليدي"

ويعرفه معجم الإنترنت(Webopedia,2007) التعليم المفتوح " بأنه طريقة في التعليم تمنح الطلاب المرونة والاختيار الواسع حول ماذا، ومتى، وأين وكيف يتعلمون".

التسربDrop Out :

يعرف الغامدي (2002/1422) التسرب بأنه" ترك الطالب الدراسة قبل نهاية المرحلة التي سجل فيها".

التعريف الإجرائي: انقطاع الطالب عن الدراسة تماما، وعدم الرغبة في إكمالها بعد أن مكث في الدراسة بالبرنامج مستويين على الأقل.

المشرف الأكاديمي:

يعرفه (كمال،2002) بأنه "الشخص الذي يمثل حلقة الاتصال الشخصي بين الدارس والجامعة وفق نظامها التعليمي وهو التربية المفتوحة عن بعد، وهو إما أن يكون متفرغاً يتحمل عبئاً دراسياً كاملا أو غير متفرغ يحمل عبئاً جزئياً، وتتعدد أعباء المشرف الأكاديمي وتشمل اللقاءات الصفية، ومساعدة الدارس على حل مشكلاته الأكاديمية التي تصادفه أثناء تعلمه الذاتي "

ويعرفه الباحثون إجرائيا هو عضو هيئة التدريس الذي يحمل درجة الماجستير أو الدكتوراه يقوم بعملية التدريس للدارسين في جامعة السودان المفتوحة من خلال نظام إدارة التعلم (المودل) ونظام إدارة المحتوى، ونظام الصفوف الافتراضية، ونظام البث التدفقي المرئي، بالإضافة إلى المحاضرات بالقاعات الدراسية.

ثانياً: الإطار النظري والدراسات السابقة

تواجه معظم دول العالم مشكلة تلبية الطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم العالي، كما أن التعليم والتعلّم المستمر أصبح حاجةأساسية للفرد في القرن الحادي والعشرين، وهناك تنامٍ واضحٌ على مستوى العالم،لسياسات العدالة وتكافؤ الفرص التعليمية للجميع. ويبرز التعلم عن بعد Distance Educationأو التعليم المفتوح Open Education كخيار ملائم لمواجهة هذه القضاياالتعليمية، وتوفير التعليم العالي لكل من يطلبه. فالتعليم العالي عن بعد، والتعليم الجامعي المفتوح متحرر – بدرجة كبيرة جدًا – من قيود الزمان، والمكان، والعمر ،والتفرّغ للدراسة أو المتطلبات والمؤهلات السابقة وغيرها من القيود. (شريف، 2012)

التعلم المفتوح والتعليمعن بعد

التعلم المفتوح: التعلّم المفتوح هو "كل الرتيبات التي يقصد بها التغلب على القيود التي تعوق وصول المعرفة للراغبين في التعليم". وتعرّفه الموسوعة الدولية للتعليم العالي بأنه: "التعلّم الذي لا يكون مقيداً أو مشروطاً أو قاصراً على فئة معينة، بل متاحاً للجميع، ويتضمن سهولة القبول في مؤسسات التعليم، وسهولة الحصول على الفرص التعليمية أمامهم." (الخالدي، 2005).

التعليم عن بعد: هو "نظام تعليمي لا يخضع لإشراف مباشر ومستمر من قبل المعلم، أي يتم بانفصال المعلم عن المتعلم شبه الدائم، مع إيجاد تواصل ثنائي متبادل، وحوار بينهما عبر وسائط متعددة بما فيها الكلمة المطبوعة والوسائل التعليمية المسموعة والمرئية " (الكيلاني، 1998).

"ويعنى نظام التعلم عن بعد بصفة عامة بنقل التعليم إلى الدارس في موقع إقامته أو عمله، وبذلك له أن يزاوج –إن شاء– بين التعليم والعمل وفق قدراته وأوضاعه.. وذلك عبر توظيف تقنيات مطبوعة وغير مطبوعة. (الفرا، 2007)

من التعاريف التي وردت يتضح أن التعليم المفتوح والتعلم عن بعد لا يقتصر على مستوى أو نوع من التعليم، فهو يتناسب وطبيعة حاجات المجتمع وأفراده، وطموحاتهم، وتطوير مهنهم. كما أنه لا يعتمد على المواجهة بين المعلم والمتعلم، بل على نقل المعرفة إلى المتعلم، أو الدارس بوسائط تعليمية متعددة تغني عن حضوره إلى غرفة الصف كما هو الحال في المؤسسات التربوية التقليدية. وقد عزز هذا الاتجاه التطورات التقنية

المتسارعة التي سهلت الاتصال بين الدارسين من جهة، ومدرسيهم والمراكز الدراسية من جهة أخرى. ومن هنا يمكن تعريف مفهوم التعليم عن بعد بأنه نظام تعليمي لا يخضع لإشراف مباشر ومستمر من قبل المعلم، أي إن انفصال المعلم عن المتعلم شبه دائم مع إيجاد تواصل ثنائي متبادل وحوار بينهما عبر وسائط متعددة بما فيها الكلمة المطبوعة، والوسائط التعليمية المسموعة والمرئية. (شريف،2012).

التسرب

تكمن الثروة الحقيقية لأي مجتمع من المجتمعات في ثروته البشرية، ويقاس تقدم الأمم بتقدم شعوبها، ومن ثم فقد اعتبرت الدول أن الإنسان هو الهدف الحقيقي للتنمية ووسيلتها، ومن ثم فإن الخطوات الأولى للتقدم والتنمية تكمن في بناء الإنسان. ويعد التعليم وسيلة المجتمع في هذا البناء، ويعتبر التعليم الجامعي المرحلة الأساسية في إعداد الفرد للتعامل مع المجتمع، والإسهام في تنميته وحل مشكلاته وذلك بما يُكسبه للفرد من مهارات وخبرات إلى حد الإتقان، وأي مجتمع من المجتمعات لا يستغني عن جهود أي فرد من أفراده في سبيل التقدم والتنمية. (حكيم،2007م)

وعلى الرغم من حاجة المجتمع إلى جهود أفراده إلا أننا نرى أن هناك نسبة من الطلاب لا بأس بها تنقطع عن الدراسة ولا تكمل مسيرتها الدراسية، وهو ما يعرف بالفاقد أو الهدر التعليمي– التربوي–والهدر آو الفاقد التعليمي– التربوي–مشكلة من أكثر مشكلات النظام التعليمي، وهي مشكلة عالمية، تشكو منها الأنظمة التعليمية في معظم دول العالم المتقدمة والنامية.و يعني الهدر أو الفاقد التعليمي – التربوي– : وجود خلل بالتوازن الوظيفي للعملية التعليمية فيصبح حجم مدخلاتها أكبر بكثير من حجم مخرجاتها، وهو ما يمثل عبئاً إضافياً على ميزانية التعليم، ويعتبر تحدياً يواجه الجهات المشرفة على التعليم بكافة أنواعه وتبديد لأهدافها وطاقاتها. (الحامد وآخرون، 2002م).

وللهدر أو الفاقد التعليمي – التربوي – العديد من الصور، منها: الغياب، والرسوب والتسرب، وعجز الهيكل التعليمي عن مواكبة الهيكل الوظيفي، وتعيين الخريجين في غير تخصصاتهم.....الخ.ولقد أكدت العديد من الدراسات على أن مردود التعليم يفوق مردود أي مشروع استثماري آخر، أصبح ينظر للتعليم من المنظور الاقتصادي على أنه عمل استثماري، ولذا تغيرت النظرة للصرف على التعليم، وتزايد بالتالي الصرف على التعليم. (الغامدي وآخرون، 2002م).

ولذا أصبح التعليم من أهم العوامل التي تساعد على تحقيق التنمية في المجتمع. وبتغير النظرة إلى التعليم تزايد الصرف عليه لتحقيق التنمية من جهة، ولتلبية الطلب الاجتماعي المتزايد عليه من جهة أخرى،

وبتزايد الصرف والاعتمادات المالية على التعليم، بدت الحاجة إلى دراسة مدخلات ومخرجات التعليم، ومعرفة حجم وأسباب الهدر أو الفاقد التعليمي، والذي من أهم صوره التسرب. (السنبل وآخرون، 1996م) وهو موضوع الدراسة الحالية.

أدركت بعض الدول العربية أهمية التعليم المفتوح وبادرت إلى إنشاءجامعات ومؤسسات ومراكز تعليم مفتوحة ؛إلا أن هناك العديد من القضاياالرئيسة التي ينبغي على صانعي السياسات والقائمين عليه اعتبارها في أثناءتخطيط وتفعيل هذا النوع من التعليم، حتى لا يقع في مشاكل التعليم التقليديويتحول إلى حالة أخرى من الإحباط التعليمي.ويُشير (فرجاني،1998م) إلى بعضمن هذه القضايا ومن أهمها أن برامج التعليم المفتوح تعاني من التسربوالانقطاع بدرجة أعلى من برامج التعليم التقليدي،كما تعاني من التكلفةالعالية للمعدات والبرامج التفاعلية،وندرة المواد الدراسية المناسبة لهباللغة العربية،وافتقار التربويين لمهارات التعامل مع التقانات الحديثة،والتدريب الفعال والصيانة المستمرة، إضافة إلى صعوبة عملية التقويموالموازنة بين التكلفة والعائد.

أسباب التسرب:

ظاهرة التسرب من النظام التعليمي لها أسباب متعددة ومتشعبة بحيث يصعب الفصل بينها, فهذه الظاهرة هي نتاج لمجموعة من الأسباب تتفاعل وتتراكم مع بعضها تصاعديا لتدفع الدارس إلى الخروج من النظام التعليمي.تتفاوت حدة أسباب التسرب من حيث درجة تأثيرها على الدارس المتسرب منها ما يكون رئيسي ومنها ما يكون تأثيرها ثانوي ومؤثره وأسباب أخرى ليس لها تأثير يذكر.وتعتبر ظاهرة التسرب من معوقات التنمية في المجتمع، وحسب اقتصاديات التعليم فإن التسرب يعتبر هدراً في استثمار القوى البشرية التي تعتبر الهدف الحقيقي للتنمية ووسيلتها.

ولقد كان التسرب الدراسي في القديم لا يُرى إلا في المرحلة الابتدائية، وبمرور الزمن أصبح ظاهرة في جميع مراحل التعليم، وللتسرب الدراسي أسباب وعوامل عديدة: **يلخصها ويندي سكويرتز Wendy Schwartz فيما يلي:** (حكيم،2007)

العوامل الشخصية: الزواج وتحمل مسئولية الأسرة، عدم قدرة الطالب على السيطرة على حياته الشخصية.

العوامل الأسرية: النزاعات الأسرية، عدم اهتمام الأسرة بالتعليم، شعور الطالب بأنه منبوذ من جانب الأبوين، تحمل الطالب بعض مسئوليات في أسرته غالبا ما تعوقه عن الدراسة.

عوامل متعلقة بالمؤسسة: الاتجاهات السالبة نحو الكلية، الفشل في إنجاز الواجبات الدراسية، عدم التكيف والانسجام مع المعلمين، عدم الشعور بالأمان داخل الكلية.

الدراسات السابقة:

دراسة كردي(1434هـ) بعنوان "دراسة ظاهرة التسرب الدراسي لدى طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من وجهة نظر الطلاب والإداريين" هدفت إلى التعرف على العوامل المؤدية للتسرب الطلابي لدى طلاب الجامعة الإسلامية. وقد خرجت الدارسة بنتائج من أهمها: من أسباب ظاهرة التسرب الدارسي لدى طلاب ا لجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة عدم توفر المرشد الطلابي الذي يعتني بمشكلات الطلاب النفسية والاجتماعية، وتأثير رفقاء السوء، وكثرة المقررات غير المتخصصة والتي تمثل عبئا على الطالب، وأن المكافأة الشهرية التي تصرف للطالب غير كافية لشراء مستلزمات الدارسة.
دارسة اورلام بجم ورفاقه (2007 م) هدفت إلى تحليل محددات احتمال تسرب الطالب من الكلية الصحية medical school في المملكة المتحدة خلال السنة الدارسية الأولى ومقارنة تلك النتائج في فترات مختلفة في عشر سنوات، وقد استخدم الباحثون تحليل الانحدار المنطقي لست مجموعات في الأعوام 1990 – 1992 والأعوام 1998–2000 وكانت نتائج الدراسة ما يلي:
–زيادة كبيرة في مدخلات الفرق الدارسية وكذلك في متوسط أعداد الطلاب المتسربين من الكلية.
–احتمالية التسرب تعتمد على أمرين: اهتمام الكليات الصحية بالطالب، والصفات الشخصية له ويشمل ذلك إعداده الأكاديمي
–معظم الزيادة في معدلات التسرب يمكن تفسيرها بالارتباط بين التغيرات في مستوى المؤسسة والتغيرات في صفات الطالب غير المطلوبة مثل التزام الطالب ودوافعه نحو دارسة الطب. وقد وجد الباحثون أن احتمالية التسرب تكون أقل: لدى الطلاب الذين يعيشون في حرم الجامعة، وكذا لدى الطلاب المُعدين بصورة أكاديمية أفضل قبل الالتحاق بالكلية.

دارسة تشاي Chae (2006): فقد قام بدارسة الأسباب التي تقف وارء تسرب الطالب من الجامعة الامريكية، وكذلك الفترة التي يتسرب خلالها الطالب من الجامعة، وذلك من خلال دارسة مسحية للطلبة. وخلصت الدارسة إلى أن الطلبة – في الغالب– قد يتركون الدارسة، أو ينتقلون في السنة الأولى، أو قد يؤجلون الدارسة في السنة الأولى ذاتها، وكشفت الدارسة عن علاقة إيجابية بين دمج الطلبة، ومساعدتهم على التكيف في الجامعة، واستمرارهم، أو عدم توقفهم عن الدارسة؛ لذلك أوصت الدارسة بالعمل على مساعدة الطلبة على الاندماج في الحياة الجامعية.

دارسة كتلو، وبنات (2006)، بعنوان: المشاكل الدارسية لدى طلبة جامعة الخليل وعلاقتها ببعض المتغيرات. وهدفت الدارسة إلى التعرف على المشاكل الدارسية لدى طلاب جامعة الخليل، وعلاقتها ببعض المتغيرات باعتبارها ظاهرة متعددة الأبعاد، وقد طور الباحثان استبانه تضمنت (84) فقرة موزعة

على ستة أبعاد، وقد طبقت على عينة من الطلاب والطالبات بلغت(689)، وأظهرت النتائج شيوع المشاكل الدارسية للطلاب بدرجة متوسطة، ووجدت فروق في درجة المشاكل الدارسية تعزى لمتغير مكان السكن لصالح الطلاب من سكان القرى، ولم تظهر أي فروق تعزى لمتغيرات، نوع الجنس، والمستوى الدارسي، والكلية .

دراسة عبد القادر (1993) بعنوان " عوامل الإهدار في التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية":

هدفت إلى معرفة حجم الإهدار في التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية في الفترة من(1974–1980)، والكشف عن أهم العوامل المرتبطة بظاهرة الإهدار كما يتصورها أفراد العينة الذين تمثلوا في أعضاء هيئة التدريس العاملين والطلبة المتخلفين بالدراسة الجامعية في مؤسسات التعليم العالي بالمنطقة الشرقية في المملكة، ولتحقيق هذه الأهداف اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي مطبقاً استبانة على عينة قوامها (600) طالب وطالبة وعضو هيئة تدريس، وقد تضمنت الاستبانة (78) فقرة موزعة على أربعة عوامل (الذاتية، الأسرية، الاجتماعية والاقتصادية، التربوية)، وكان من أهم نتائج الدراسة أن نسبة المتسربين من الكليات العلمية (العلوم، الطب الهندسة) تتراوح ما بين(45%– 68%)، بينما تراوحت نسبة المتسربين من الكليات النظرية ما بين (20%– 45%).

أجرى مبارك والحارثي وكيس (2000) دراسة هدفت إلى التعرف على الأسباب الكامنة وراء ظاهرتي الرسوب والتسرب في جامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية، ومن نتائج الدراسة فيما يتعلق بالأسباب والعوامل ما يلي: عدم إمكانية اختيار التخصص المناسب من قبل الطلاب يؤدي بهم إلى دراسة مواد وموضوعات قد لا تتوافق مع ميولهم واستعداداتهم وقدراتهم،والانشغال بتأمين مستلزمات الحياة والسكن، غياب دور التوجيه والإرشاد في تكوين مفاهيم صحيحة عن الدراسة الجامعية، ونقص القدرة المالية للطالب بما يؤدي إلى انشغاله بممارسة مهنة ما وتركه للدراسة.

وأجرى المخلافي(2002) دراسة هدفت إلى معرفة العوامل المسؤولة عن الهدر التربوي في كليات التربية بجامعة صنعاء في اليمن كما يتصورها الطلاب، وتوصلت الدراسة إلى أن مصدر عوامل الهدر التربوي هو البيئة الخارجية وتشمل: عوامل مرتبطة بالطالب نفسه أو بالأسرة أو بالحالة الاجتماعية والاقتصادية، والبيئة الداخلية وتشمل: عوامل مرتبطة بعضو هيئة التدريس، أو بالبرنامج الدراسي، أو بالاختبارات، أو بالقبول والتآلف، أو بشئون الطلاب، وأشارت النتائج إلى اتفاق في الرأي بين طلاب كلية التربية وفقا للجنس حول درجة تأثير العوامل المتعلقة بعضو هيئة التدريس، والبرنامج الدراسي والاختبارات، و أن هناك اتفاق في الرأي بين طلبة كلية التربية تبعا . للتخصص لصالح الكليات العلمية .

وأجرى قدوري (2005) دراسة هدفت التعرف على مشكلة الإهدار التربوي لدى طلاب كلية العلوم والعلوم الهندسية بجامعة ورقلة بالجزائر والمتمثلة في ظاهرة الرسوب والتسرب، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي

من خلال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، وكذلك استمارة استبيان لخدمة الدراسة الميدانية، وطبقت هذه الدراسة على جميع الطلاب المعيدين التابعين لكلية العلوم والعلوم الهندسية بجامعة ورقلة بالجزائر، وهم الطلاب الذين فشلوا في الدراسة، ولم يكملوا دراستهم في المدة المحددة لذلك. وتوصلت الدراسة إلى أن نسبة فشل وأن أكبر نسب الرسوب كانت في السنة الأولى، في معظم الدفعات الطلاب كانت عالية جدا والثانية، ومن أبرز أسباب تسرب الطلاب ورسوبهم كانت: صعوبة البرنامج الدراسي، صعوبة الاختبارات، تقصير بعض الاساتذة عن القيام بواجبهم، والحالة المادية الصعبة التي يعيشها الطالب.

وهدفت دراسة الغنيم (2009) الكشف عن العوامل المؤدية إلى تسرب بعض طالبات المستوى الأول_أي السنة الأولى– في مرحلة البكالوريوس من وجهة نظر الطالبات والمسئولات الإداريات، حيث تكونت العينة من(475) طالبة من المستوى الأول من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وعدد (24) مسئولة إدارية، وتم تطبيق استبيان مقنن لمعرفة عوامل التسرب، وانتهت الدراسة إلى أن المشكلات الأكاديمية مثل: حصول الطالبات على معدلات منخفضة وكذلك معاناة الطالبات من مشكلات أسرية تعد من العوامل الشخصية المسئولة عن حدوث التسرب من وجهة نظر كل من الطالبات والموظفات الإداريات.

وأجرى الحولي وشلدان (2012) دراسة هدفت لبتعرف إلى أسباب الهدر التربوي بين طلبة الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية بغزة ووضع العلاج المناسب لها، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي لمناسبته لمثل هذه الدراسات وبلغت عينة الدراسة (65) طالباً وطالبة يشكلون نسبة (20%) من المجتمع الكلي المكون من (333) طالباً وطالبة في الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بغزة ممن انقطعوا عن الدراسة. وصمم الباحثان استبانه مكونة من (42) فقرة موزعة على أربعة مجالات (الأسباب الشخصية، الأسباب التعليمية، الأسباب الاجتماعية، الأسباب الاقتصادية)، وتوصلت الدراسة إلى أن طلبة قسم إدارة الأعمال بكلية التجارة هم أكثر الطلبة انقطاعاً عن الدراسة مقارنة بباقي الأقسام، يليه طلبة قسم العقيدة بكلية أصول الدين، وأن الأسباب الاقتصادية من أكثر الأسباب التي أثرت سلبا على مواصلة الطلبة لدراستهم العليا،من أبرزها: التكاليف المالية للأبحاث والنفقات والمواصلات ارتفاع رسوم الساعات الدراسية، تليها الأسباب الاجتماعية، من أبرزها: انشغال الطالب بتحسين وضعه المعيشي وكثرة المشكلات الأسرية، ثم الأسباب التعليمية، من أبرزها: كثرة الواجبات المطلوبة للمساقات وصعوبة الحصول على عنوان للدراسة، ثم الأسباب الشخصية، من أبرزها: قلة وجود وقت الفراغ لدى الطالب وتعارض مواعيد العمل مع مواعيد الدراسة. واتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، والمعدل التراكمي، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الكلية (إنسانية، علمية) في المجال الأول والثاني والثالث والدرجة الكلية باستثناء المجال الرابع: (الأسباب الاقتصادية) إذ كانت الفروق لصالح الكليات العلمية.

دراسة ألين ثومبسون Eileen Thompson 1995م:

أجرت الباحثة دراسة كان الهدف من البحث دراسة مدى تأثير العوامل الأكاديمية والإدارية والديموغرافية في التسرب لدى طلاب جامعة Edith Cowan University في استراليا وتوصلت الدراسة إلى المعلومات التالية:

1- المعدل العام لدى الطلاب المتسربين أقل من منه لدى الطلاب الذين واصلوا تعليمهم.

2- الطلاب المتسربين أقل رضي بخصوص تعليقات المشرفين على تعييناتهم.

3- غالبية الطلاب المتسربين ارجعوا الأسباب الرئيسة لتسربهم لستة أشياء رئيسة وهي بالترتيب كالآتي: أعباء العمل – وأعباء أسرية – وأعباء دراسية – والوقت للدراسة لم يكن كافياً – وأسباب صحية وحجم المقرر.

4- لم تكن العوامل الديموغرافية والإدارية ذات أثر في تسرب الطلاب.

5- 75% من الطلاب قالوا أن العمل كان له أثر سلبي على دراستهم.

دراسة ويندي سكويرتز Wendy Schwartz 1995:

أجرى الباحث دراسة كان الهدف منها التعرف على أسباب التسرب من المدارس العليا في أمريكا كمشكلة قديمة، وأشارت النتائج إلى أنه من أهم هذه الأسباب:

1. ارتباط الطلاب بعمل يدر عليهم دخل. 2.عدم الاستقرار الأسري. 3.مفهوم الذات السلبي، فهم يشعرون بالدونية، وليس لديهم القدرة على السيطرة على حياتهم.4. الحصول على معدلات سيئة، وعدم إمكانية إنجاز الواجبات.5. عدم القدرة على الانسجام مع المعلمين.

دراسة ماريا كامبوري Maria Kambouri 1996 م:

أجرت الباحثة دراسة كان الهدف منها: التعرف على أسباب تسرب الطلاب من برامج تعليم الإنجليزية للمتكلمين باللغات الأخرى، وأشارت النتائج إلى أن من أهم الأسباب (عدم رضا الطلاب عن قاعات الدراسة، عوامل ذاتية تتعلق بالطلاب أنفسهم، عوامل تتعلق بالأساتذة).

دراسة لين والكر Lynn Walker 1999م:

أجرت الباحثة دراسة كان الهدف منها: التعرف على العوامل الأساسية في تسرب الطلاب من جامعة جلاسجو، وأشارت النتائج إلى أنه من أهم العوامل في هذه الظاهرة:

1. عوامل أسرية. 2. عوامل ذاتية (ضعف الدافع للتعلم، تدني المستوى). 3. عوامل تتعلق بالكلية (عدم توافر الأنشطة المناسبة لمثل هؤلاء الطلاب).

دراسة ديميتريس وكريس Dimitris Vergidis and Chris Panagiotakopoulos 2002م:

هدفت الدراسة للتعرف على العوامل تسرب الطلاب في الجامعة المفتوحة اليونانية: تقييم برنامج الدراسات العليا، والدراسات في التعليم، وأشارت النتائج إلى أنه من أهم العوامل التي تُسهم في ذلك:

عوامل أسرية وكثرة الالتزامات للدارسين– عبء العمل الأكاديمي مع التزامات العمل والالتزامات العائلية (وخصوصا للدارسات).

التعليق على الدراسات السابقة:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في توزيع الفقرات على المحاور وتحديد المعالجات الإحصائية المناسبة وتحليل البيانات.

وبالنظر إلى الدراسات السابقة يتضح أن نتائجها تدور حول أربعة عوامل أساسية هي السبب الأساسي في التسرب وهي: –

1. **أسباب إدارية: دراسة دراسة لين والكر Lynn Walker**، دراسة **المخلافي**، دراسة **مبارك والحارثي وكيس.**
2. **أسباب أكاديمية** وانقسمت إلى ثلاثة أبعاد (المقررات الدراسية، الإشراف الأكاديمي، اللقاءات الإشرافية): **دراسة دراسة ماريا كامبوري**Maria Kambouri، دراسة ويندي سكويرتز Wendy Schwartz، دراسة ماريا كامبوري Maria Kambouri، دراسة **المخلافي**، دراسة **قدوري**، **دراسة الغنيم**، دراسة **الحولي وشلدان.**
3. **الأسباب البيئية والفنية:** دراسة لين والكر Lynn Walker، دراسة **المخلافي.**
4. **الأسباب الاجتماعية والشخصية:** دراسة ماريا كامبوري Maria Kambouri، دراسة ويندي سكويرتز Wendy Schwartz، دراسة لين والكر Lynn Walker، دراسة **مبارك والحارثي وكيس**، **دراسة المخلافي**، دراسة **قدوري**، **دراسة الغنيم**، دراسة **الحولي وشلدان.**

ثالثاً: منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم "بدراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا"(عبيدات،1997م)؛ ونظرًا لتعدد أساليبه، استخدمت الورقة أسلوب الدراسة المسحية للتعرف إلى استجابات أفراد عينة الدراسة من دارسين جامعة السودان المفتوحة إزاء أسباب التسرب الجامعي، من خلال استبانة قام الباحثون بتصميمها.

مجتمع وعينة الدراسة:

تألف مجتمع الدراسة من جميع الدارسين المسجلين في جامعة السودان المفتوحة للعام الدراسي2003م إلى2007م في كافة تخصصات الجامعة. أما عينة الدراسة فقد شملت 528 دارس ودارسة من مختلف التخصصات، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية ممثلة لجميع فئات مجتمع الدراسة.

العينة: اشتملت العينة على عدد (528) دارساً، من جملة الطلاب المتسربين وعددهم (114734) دارساً من جميع التخصصات. (إحصائية الشوؤن العلمية)

توصيف أفراد عينة الدراسة: 1 – **النوع:**

جدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب الجنس

النوع	ذكر	أنثى	غير محدد	المجموع
التكرار	147	371	10	528
النسب المئوية	%27.8	%70.3	%1.9	%100

تُشير نتائج الجدول رقم (1) إلى أن نسبة (27.8%) من مجموع أفراد عينة الدراسة من الذكور، بينما بلغت نسبة الإناث (70.3%).

2 – طريقة الالتحاق بالجامعة:

جدول (2) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق طريقة الالتحاق بالجامعة

الوضع الأكاديمي	مبتعث	خاص (تمويل ذاتي)	غير محدد	المجموع
التكرار	449	60	19	528
النسب المئوية	%85	%11.4	%3.6	%100

تُشير نتائج الجدول رقم (2) إلى أن نسبة (85%) من مجموع أفراد عينة الدراسة من الدارسين المبتعثين للجامعة، بينما بلغت نسبة الخاص (تمويل ذاتي) (11.4%) مما يعني أن معظم الملتحقين بالجامعة من الدارسين هم من الفئة مبتعث.

3 – العمر

جدول (3) توزيع عينة الدراسة حسب العمر

العمر	أقل من 30 سنة	30 – 39 عام	40 – 49 عام	50 عاماً أو أكثر	المجموع
التكرار	24	190	222	85	528
النسب المئوية	%4.5	% 36	%42	%16.2	%100

تُشير نتائج الجدول رقم (3) إلى أن نسبة (4.5%) من مجموع أفراد عينة الدراسة من الطلاب والطالبات أقل من 30 عام، يليهم الذين تتراوح أعمارهم بين 30 إلى 39 عام بنسبة (36%)، يليهم الذين تتراوح أعمارهم بين40الى49عام بنسبة (42%)، أما نسبة الذين بلغت أعمارهم 50 عام فأكثر (16,2 %)، ما يدل على أن معظم أفراد عينة الدراسة من فئة الشباب المتحمس للتعليم والمتطلع لاستكمال دراسته الجامعية.

الأدوات: – استبيان أسباب التسرب الدراسي:

بعد استعراض كل من الإطار النظري والدراسات السابقة قام الباحثون بتحديد الأبعاد الأساسية للاستبيان وهي:

أسباب إدارية – أسباب أكاديمية وانقسمت إلى ثلاثة أبعاد (المقررات الدراسية، الإشراف الأكاديمي، اللقاءات الإشرافية) – أسباب بيئية وفنية – أسباب اجتماعية وشخصية.

والجدول التالي يوضح الأبعاد وعدد بنود كل بُعد:

جدول (4) يوضح الأبعاد وعدد بنود كل بُعد

م	الأبعـــاد		عدد البنود	أرقام البنود بالاستبيان
1	أسباب إدارية		8	19،17،16،15،6،5,4،3
2	أسباب أكاديمية	المقررات الدراسية	8	21،20،14،11
		الإشراف الأكاديمي		18،13،10
		اللقاءات الإشرافية		8
3	أسباب بيئية وفنية		5	12،9،7،2،1
4	أسباب اجتماعية وشخصية		8	29،28،27،26،25،24،23،22
	جمـلة البنـود			**29**

وبعد ذلك تم عرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال التربية وعلم النفس.

وقد قام الباحثون بإجراء التعديلات التي تتفق ووجهات نظر المحكمين بالحذف والإضافة، وإعادة الصياغة، كما تم تحديد خمس استجابات لكل بند من تلك البنود وهي (أوافق بشدة، أوافق، أحيانا، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، وتكونت بنود الاستبيان من (29) بنداً.

صدق وثبات أداة الدراسة

اعتمدت المجموعة على صدق المحكمين للتحقق من صدق الاستبانة في كل محور من محاورها على النحو التالي:

- تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على بعض أعضاء هيئة التدريس في جامعة السودان المفتوحة، لإبداء مرئياتهم بالموافقة أو التعديل أو الحذف أو الدمج أو الترحيل لعبارات كل محور. وفي ضوء توجيهات المحكمين بلغ عدد عبارات الاستبانة في صورتها النهائية (29) عبارة، منها (8)عبارات خاصة بالاسباب الادارية،(8)عبارات خاصة بالاسباب الأكاديمية، و(5)عبارات خاصة بالاسباب البيئية والفنية،(8)عبارات خاصة بالاسباب الاجتماعية والشخصية، كما اشتملت الاستبانة على أربعة أسئلة مفتوحة للتعرف إلى الحلول الممكنة

لتذليل وإزالة الاسباب التي تؤدي الى تسرب الدارسين من جامعة السودان المفتوحة وذلك من منظورهم.أما متغيرات الدراسة فشملت: النوع،العمر والتخصص،الدفعة،...الخ وقد أُعطيت كل عبارة من عبارات الاستبانة وزناً متدرجاً وفق سلم ليكرت اوافق بشدة (5)،اوافق (4)،محايد (3)،لا اوافق (2)،لا اوافق بشدة (1).

ثبات أداة الدراسة: قام الباحثون بتطبيق أداة الدراسة في صورتها النهائية على عينة عشوائية بلغ عددها (528) دارسا من جامعة السودان المفتوحة، لحساب ثبات درجات الأداة ككل من ناحية، ولحساب درجات ثبات كل محور من محاورها من ناحية أخرى، مستخدمين في ذلك معامل ألفا كرونباخ، وكانت القيمة النهائية لمعامل الثبات للدرجة الكلية هو (0,71) ما يشير إلى أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات ويمكن الوثوق بها لتحقيق أهداف الدراسة.

المعالجة الإحصائية: تضمنت الدراسة أربعة عشر متغيرا مستقلا وهي:

النوع، المنطقة التعليمية، الدراسة التي كنت مسجلاً لها، التخصص (البرنامج الأكاديمي) الذي كنت مسجلا له، الشهادة التي كنت تحملها قبل الالتحاق بالجامعة، الدفعة، طريقة الالتحاق بالجامعة، العمر، الفصل الذي تركت فيه الدراسة، الحالة الاجتماعية، عدد الأبناء، طبيعة العمل، عدد ساعات العمل اليومي، معدل الدخل الشهري، وبعد تطبيق أداة الدراسة على أفراد العينة، قام الباحثون بتفريغ بياناتها، واستخدام برنامج SPSS لمعالجة الأساليب الإحصائية التالية:

التكرارات، النسب المئوية لتوصيف عينة الدراسة. المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لوصف استجابات عينة الدراسة على عبارات الاستبانة، وحيث إن عدد درجات سلم الاستجابة لمدى وجود الاسباب هو خمس نقاط، قام الباحثون بتحديد محكات ليكر الخاصة بالمقياس الخماسي (مدى المقياس (5-1)، ثم قسمته على عدد درجاته (5) فكانت النتيجة (0.8))، وبناءً على ذلك احتسبت متوسطات إجابات عينة الدراسة على النحو التالي:

جدول (5) يوضح الوسط المرجح لأوزان المقياس

الوسط المرجح	المستوى	اوزان المقياس
1.0-1.79	لا اوافق بشدة	لا اوافق بشدة =1، لا اوافق=2، محايد = 3، اوافق = 4، اوافق بشدة =5
2.59-1.80	لا أوافق	
3.39-2.60	محايد	
4.19-3.40	أوافق	
5.0-4.20	اوافق بشدة	

اختبار "ت"t-test؛ لمعرفة أي فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة إزاء متغيرات: النوع، طريقة الالتحاق بالجامعة. اختبار تحليل التباين الأحادي الاتجاهOne way Anova، لمعرفة أي فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة إزاء متغيرات العمر، التخصص (البرنامج الأكاديمي) الذي كنت مسجلا له. اختبار تحليل الأسئلة المفتوحة Multiple Response لوصف إستجابات الأسئلة المفتوحة. معامل ألفا كرونباخ لحساب معامل ثبات درجات أداة الدراسة.

رابعاً: عرض البيانات ومناقشة النتائج:

للإجابة عن التساؤل الرئيس للدراسة وهو: ما العوامل والأسباب التي أدت إلى تسرب عدد من دارسي جامعة السودان المفتوحة قبل استكمال دراستهم بالجامعة؟ قام الباحثون بعمل التحليل الإحصائي اللازم، وللإجابة على السؤال الأول من الدراسة والذي ينص على:" ما حجم تسرب الدارسين بالجامعة خلال الأعوام (2007/2003م)"؟ للإجابة على هذا السؤال تم مخاطبة أمانة الشؤون العلمية لموافتنا بأعداد الدارسين بالجامعة، وتم إيفادنا بالإحصائية التالية:

جدول (6) يوضح نسبة المتسربين بالجامعة في الفترة من 2003 الى 2007م

المقبولون	المسجلون بالفصل الأخير	الخريجون	المتسربون	نسبة المتسربين
127218	51916	12484	114734	%90.2

وللإجابة عن السؤال الثاني ما الأسباب التي تؤدي إلى تسرب الدارسين بالجامعة من وجهة نظر الدارسين؟

عوامل وأسباب إدارية

جدول (7) ترتيب العوامل والأسباب الإدارية التي تؤدي إلى التسرب من وجهة نظر دارسي جامعة السودان المفتوحة:

رقم العبارة	الفقرة (السبب)	قيمة المتوسط الحسابي	ترتيب العبارة	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
4	كانت عملية التقديم والقبول في الجامعة سهلة وميسرة	3,978	1	1.216	كبيرة
5	تعامل معي موظفو الجامعة بأسلوب جيد خلال فترة وجودي في الجامعة	3,864	2	1.179	كبيرة
6	وفرت لي الجامعة الكتب بشكل سهل وميسَر	3,732	3	1.273	كبيرة
3	كانت لدي معلومات واضحة عن نظام التعلّم المفتوح عن بعد قبل القبول	3,283	4	1.286	متوسطة
19	كان تأخير النتائج وعدم انتظامها سبب تركي للجامعة	3,247	5	1.480	متوسطة
15	كان تأخير وصول الكتاب المنهجي أحد أسباب تركي للجامعة	2,953	6	1.352	متوسطة
17	كانت إدارة المناطق التعليمية والمراكز أحد أسباب تركي للجامعة	2,540	7	1.244	ضعيفة
16	كان سلوك الموظفين في الجامعة أحد أسباب تركي للجامعة	2,398	8	1.186	ضعيفة
المتوسط الحسابي العام للمحور		3,261			

تُشير نتائج الجدول السابق إلى أن الأسباب التي أدت إلي ظاهرة التسرب من الجوانب الإدارية تتراوح في حدتها من درجة "ضعيفة" إلى درجة "كبيرة جدا"، إذ بلغت قيمة أدنى متوسط حسابي للعبارات (2,398) بانحراف معياري قدره (1,186)، وبلغ أعلى متوسط حسابي للعبارات قيمة قدرها (3,978)، بانحراف معياري قدره (1.216)، كما تُشير إلى أن أغلب الأسباب في هذا الجانب هي "بدرجة متوسطة" إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لكافة العبارات (3,261).

وفيما يلي ترتيب الأسباب التي يراها دارسي الجامعة والتي تؤدي إلى التسرب حسب ترتيبها تنازليًا: العبارة (4) احتلت المرتبة الأولى بدرجة موافقة (كبيرة جدا) وهي" كانت عملية التقديم والقبول في الجامعة سهلة وميسرة " ما يدل إلى أن عملية التقديم والقبول لم تكن من ضمن أسباب التسرب وترك الجامعة. العبارة (5) احتلت المرتبة الثانية بدرجة موافقة (كبيرة) وهي " تعامل معي موظفو الجامعة بأسلوب جيد خلال فترة وجودي في الجامعة " ما يدل إلى أن تعامل موظفي الجامعة لم يكن من ضمن أسباب التسرب من الجامعة. العبارات (3) بدرجة موافقة (متوسطة) وهي " كانت لدي معلومات واضحة عن نظام التعلّم المفتوح عن بعد قبل القبول " ما يدل على وجود قصور نسبي في تعريف الدارسين بنظام التعليم الجامعي المفتوح. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (تشاريChari،2005م) في وجود قصور في أنظمة دعم المتعلم والتعريف بأنظمة التعليم الجامعي المفتوح، و(مهيهي Mhehe،2002م) في عدم وضوح فكرة التعليم المفتوح لدى الطلاب، و(بكليBuckley، 1994م) في تأخر عملية الإرشاد الأكاديمي للطلاب المستجدين، وضعف التنسيق بين المرشد الأكاديمي والطلاب، وكذلك جهله بعملية الإرشاد الأكاديمي.

العبارة (19) بدرجة موافقة (متوسطة) وهي " كان تأخير النتائج وعدم انتظامها سبب تركي للجامعة " ما يدل على وجود قصور نسبي من إدارة الجامعة في تلمس احتياجات الدارسين.

العبارة (15)بدرجة موافقة (متوسطة) وهي " كان تأخير وصول الكتاب المنهجي أحد أسباب تركي للجامعة "وقد شكلت هذه العبارة من وجهة نظر الدارسين سبب من أسباب التسرب من الجامعة. وتتفق هذه النتيجة من العبارتين السابقتين مع نتائج دراسة كل من (تشاريChari، 2005م) في أهمية حل مشكلات الطلاب وتلبية اهتماماتهم، و(أروم Arome،2002م) في وجود معوقات إدارية تُحد من عملية التعليم المفتوح، و(جالوشا Galusha، 1997م) و(مصطفى، 1998م) في ضعف العلاقة بين السلطة والإدارة والطلاب.

العبارة (17) بدرجة موافقة (ضعيفة) وهي "كانت إدارة المناطق التعليمية والمراكز أحد أسباب تركي للجامعة" لم تكن إدارة المناطق التعليمية والمراكز من وجهة نظر الدارسين سببا من أسباب ترك الجامعة.

العبارة (16) بدرجة موافقة (ضعيفة) وهي " كان سلوك الموظفين في الجامعة أحد أسباب تركي للجامعة " ما يدل على أن سلوك الموظفين في الجامعة لم يكن من ضمن أسباب ترك الجامعة.

بالنظر إلى الجدول السابق (7) والذي يوضح نتائج التحليل الإحصائي لدرجات أفراد العينة على بنود هذا البعد يتضح لنا أن هذا البعد لا يمثل عاملا أساسيا في تسرب الدارسين إلا بنسبة قليلة تتمثل في: المعلومات عن نظام التعلّم المفتوح والتعليم عن بعد لم تكن واضحة قبل القبول لدي الدارسين. تأخير النتائج وعدم انتظامها تأخير وصول الكتاب المنهجي.

أسباب أكاديمية

جدول (8) ترتيب العوامل والأسباب الأكاديمية التي تؤدي إلى التسرب من وجهة نظر دارسي جامعة السودان المفتوحة

رقم العبارة	الفقرة (السبب)	قيمة المتوسط الحسابي	ترتيب العبارة	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
10	كانت الخطط الدراسية واضحة بالنسبة لي.	3,470	1	1,229	كبيرة
8	كانت مواعيد المحاضرات والإشراف الأكاديمي واضحة ومعلنة مسبقا.	3,241	2	1,366	متوسطة
11	كانت مواعيد اللقاءات الإشرافية والإشراف الأكاديمي غير مناسبة.	3,221	3	1,229	متوسطة
13	عدم وجود إشراف أكاديمي لبعض المواد أحد أسباب تركي للجامعة.	3,196	4	1,385	متوسطة
21	عدد المقررات الكبير (عدد الساعات المعتمدة) كان سبب تركي للجامعة.	3,004	5	1,409	متوسطة
20	طبيعة وحجم المقررات كانت سبب تركي للجامعة.	2,988	6	1,397	متوسطة
14	كان النظام التعليمي المعتمد في الجامعة أحد أسباب تركي الجامعة.	2,740	7	1,258	متوسطة
18	كان أداء المشرفين الأكاديميين أحد أسباب تركي للجامعة.	2,403	8	1,191	ضعيفة
المتوسط الحسابي العام للمحور		3,053			

تُشير نتائج الجدول السابق إلى أن الأسباب التي أدت إلى ظاهرة التسرب من الجوانب الأكاديمية تتراوح في حدتها من درجة "ضعيفة" إلى درجة "كبيرة"، إذ بلغت قيمة أدنى متوسط حسابي للعبارات (2,403) بانحراف معياري قدره (1,191)، وبلغ أعلى متوسط حسابي للعبارات قيمة قدرها (3,470)، بانحراف معياري قدره (1,229)، كما تُشير إلى أن أغلب الأسباب في هذا الجانب هي "بدرجة متوسطة" إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لكافة العبارات (3,053).

وفيما يلي ترتيب الأسباب التي يراها دارسي الجامعة والتي تؤدي إلى التسرب حسب ترتيبها تنازليًا: العبارة (10) احتلت المرتبة الأولى بدرجة موافقة (كبيرة) وهي" كانت الخطط الدراسية واضحة بالنسبة لي " ما يدل إلى أن الخطط الدراسية كانت واضحة بالنسبة للدارسين ولم تكن من ضمن أسباب التسرب وترك الجامعة. العبارات (8)، (11)، (13)، (21)، (20)، (14) جاءت بدرجة موافقة (متوسطة). وبالنظر إلى العبارات السابقة والتي توضح نتائج التحليل الإحصائي لدرجات أفراد العينة على بنود هذا البعد يتضح: أن هذه العبارات لا تمثل عاملاً أساسيا في تسرب الدارسين من الجامعة إلا بنسبة متوسطة وتتمثل في توقيت المحاضرات والإشراف الأكاديمي ومناسبة عدد الساعات مع حجم المقرر. كذلك كان للنظام التعليمي المعتمد في الجامعة دورا في تسرب الدارسين من الجامعة. العبارة (18) "كان أداء المشرفين الأكاديميين أحد أسباب تركي للجامعة" ما يدل إلى أن أداء المشرفين الأكاديميين لم يكن من ضمن أسباب التسرب وترك الجامعة.

أسباب بيئية وفنية

جدول (9) ترتيب الأسباب البيئية والفنية التي يواجهها دارسي جامعة السودان المفتوحة

رقم العبارة	الفقرة (السبب)	قيمة المتوسط الحسابي	ترتيب العبارة	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
2	كانت لدي معلومات واضحة عن جامعة السودان قبل قبولي بها	3,274	1	1,291	متوسطة
9	كانت أماكن اللقاءات الإشرافية والإشراف الأكاديمي غير مناسبة	3,152	2	1,249	متوسطة
7	كنت أحصل على دعم وإرشاد من الجامعة بشكل مستمر	3,002	3	1,251	متوسطة
1	كانت بيئة الجامعة في المركز مناسبة للتحصيل الأكاديمي	2,837	4	1,238	متوسطة
12	كنت أستفيد من الوسائط المساندة (الشرائط، والبث الإذاعي.. الخ) باستمرار	2,411	5	1,234	ضعيفة
المتوسط الحسابي العام للمحور		2,922			

العبارات (2)، (9)، (7)، (1) جاءت بدرجة موافقة (متوسطة)

بالنظر إلى العبارات السابقة والتي توضح نتائج التحليل الإحصائي لدرجات أفراد العينة على بنود هذا البعد يتضح: أن هذه العبارات تمثل عاملاً من عوامل تسرب الدارسين من الجامعة بنسبة متوسطة. أما العبارة (12) وهي " كنت أستفيد من الوسائط المساندة (الشرائط، والبث الإذاعي.. الخ) باستمرار "جاءات بدرجة ضعيفة.

أسباب اجتماعية وشخصية

جدول (10) ترتيب الأسباب الاجتماعية والشخصية التي يواجهها دارسي جامعة السودان المفتوحة:

رقم العبارة	الفقرة (السبب)	قيمة المتوسط الحسابي	ترتيب العبارة	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
22	كان توقف وزارة التعليم العام عن دفع الرسوم سبب تركي للجامعة (للمعلمين)	3.800	1	1.478	كبيرة
26	كانت ظروفي الاقتصادية أحد أسباب تركي للجامعة	3.760	2	1.493	كبيرة
24	كانت ظروف العمل لدي أحد أسباب تركي للجامعة	3.212	3	1.418	متوسطة
27	بيئة الدراسة في المنزل أحد أسباب تركي للجامعة	3.050	4	1.470	متوسطة
25	كانت مشكلة الترحيل أحد أسباب تركي للجامعة	2.928	5	1.337	متوسطة
28	تركت الجامعة لأسباب أسرية (زواج، طلاق،.. الخ)	2.571	6	1.395	متوسطة
29	كانت الأسباب الأمنية سبب تركي للجامعة	2.507	7	1.220	متوسطة
23	كان عدم القناعة بالجامعة هو أحد أسباب تركي للجامعة	2.157	8	2.228	ضعيفة
المتوسط الحسابي العام للمحور		3.032			

تُشير نتائج الجدول السابق إلى أن الأسباب التي أدت إلى ظاهرة التسرب من الجوانب الاجتماعية والشخصية تتراوح في حدتها من درجة "ضعيفة" إلى درجة "كبيرة"، إذ بلغت قيمة أدنى متوسط حسابي للعبارات

(2.157) بانحراف معياري قدره (2.228)، وبلغ أعلى متوسط حسابي للعبارات قيمة قدرها (3.800)، بانحراف معياري قدره (1.478)، كما تُشير إلى أن أغلب الأسباب في هذا الجانب هي "بدرجة متوسطة" إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي لكافة العبارات (3.032).

العبارة (22) وهي " كان توقف وزارة التعليم العام عن دفع الرسوم سبب تركي للجامعة (للمعلمين)" جاءات في المرتبة الأولى وهي تمثل عاملاً أساسياً من عوامل تسرب الدارسين من الجامعة، كذلك العبارة (26) وهي " كانت ظروفي الاقتصادية أحد أسباب تركي للجامعة " جاءات في المرتبة الثانية وهي ايضاً تمثل عاملاً أساسياً من عوامل تسرب الدارسين من الجامعة وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من دراسة ألين ثومبسون Eileen Thompson ودراسة لين والكر Lynn Walker، ودراسة عبد القادر ودراسة داود.

أما العبارة (24) وهي " كانت ظروف العمل لدي أحد أسباب تركي للجامعة " جاءات بدرجة متوسطة وهي تمثل عاملاً من عوامل تسرب الدارسين من الجامعة بنسبة متوسطة، وكذلك العبارة (27) وهي " بيئة الدراسة في المنزل أحد أسباب تركي للجامعة "جاءات بدرجة متوسطة وهي أيضاً تمثل عاملاً من عوامل تسرب الدارسين من الجامعة بنسبة متوسطة، وكذلك العبارة 25) وهي " كانت مشكلة الترحيل أحد أسباب تركي للجامعة"، وكذلك العبارة (28) وهي " تركت الجامعة لأسباب أسرية (زواج، طلاق،.. الخ)" جاءات بدرجة متوسطة، والعبارة (29) " كانت الأسباب الأمنية سبب تركي للجامعة " أيضاً جاءات بدرجة متوسطة.

أما العبارة الأخيرة " كان عدم القناعة بالجامعة هو أحد أسباب تركي للجامعة "جاءات بدرجة ضعيفة مما يدل على أنها لم تكن من ضمن الأسباب في ترك الدارسين للجامعة.

بالنظر إلى الجدول السابق (10) والذي يوضح نتائج التحليل الإحصائي لدرجات أفراد العينة على بنود هذا البعد يتضح لنا أن هذا البعد يمثل عاملا أساسيا في تسرب الدارسين، ويتضح ذلك من خلال البنود:

كان توقف وزارة التعليم العام عن دفع الرسوم سبب تركي للجامعة (للمعلمين)، كانت ظروفي الاقتصادية أحد أسباب تركي للجامعة.

إجابة السؤال الثالث: ما السبب الرئيس لترك الدارسين لجامعة السودان المفتوحة من وجهة نظر الدارسين؟ استخدم الباحثون اختبار تحليل الأسئلة المفتوحة Multiple Response لوصف استجابات الأسئلة المفتوحة. وللإجابة على السؤال قام الباحثون بوضع قائمة لتصنيف الإجابات ووضعها في مجموعات موافقة مع إجابات الاسئلة المغلقة.

إجابة السؤال المفتوح الأول: ما السبب الرئيس لترك الدارسين لجامعة السودان المفتوحة من وجهة نظر الدارسين؟

جدول (11) يوضح إجابات الدارسين

م	سبب ترك الجامعة	عدد الاستجابات	النسبة المئوية
1	ظروف اقتصادية	240	%37.9
2	ظروف أسرية	151	%23.8
3	ظروف صحية	72	%11.4
4	ظروف العمل	54	%8.5
5	تأخر نتائج الامتحانات	26	%4.1
6	الزمن غير مناسب للدراسة	5	%0.8
7	أخرى	86	%13.5

تُشير نتائج الجدول السابق إلى أن السبب الرئيس الذي أدى إلي ظاهرة التسرب من الجامعة من وجهة نظر الدارسين إلى الظروف المادية بنسبة 37.9% ويتفق هذا السبب مع الفقرة (26) من محور (الأسباب الاجتماعية والشخصية) وهي " كانت ظروفي الاقتصادية أحد أسباب تركي للجامعة " حيث حصلت هذه الفقرة على درجة موافقة كبيرة، كذلك من الأسباب الرئيسة لترك الجامعة "الظروف الأسرية" بنسبة 23.8% ويتفق هذا السبب مع الفقرة رقم (28) في الأسئلة المغلقة وهي " تركت الجامعة لأسباب أسرية (زواج، طلاق،.. الخ)" وحصلت هذه الفقرة على درجة موافقة متوسطة، ويتفق هذا السبب مع دراسة ألين ثومبسون Eileen Thompson ودراسة لين والكر Lynn Walker ودراسة ويندي سكويرتز Wendy Schwartz.

إجابة السؤال الرابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة إزاء أسباب التسرب من الجامعة المفتوحة، تُعزى إلى متغيرات طريقة الالتحاق بالجامعة، الجنس، العمر، والتخصص؟ .

استخدم الباحثون اختبار "ت" لمعرفة مستوى دلالة الفروق بين متوسطي درجات استجابات أفراد عينة الدراسة إزاء أسباب التسرب من الجامعة المفتوحة، تُعزى إلى متغير طريقة الالتحاق بالجامعة، والجنس، والجنسية. وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (12)

يبين دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة إزاء أسباب التسرب من الجامعة المفتوحة تُعزى لمتغير طريقة الالتحاق بالجامعة

محاور الدراسة		طريقة الالتحاق	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الأسباب الإدارية		مبتعث	445	4.69	.490	503	.124	غير دالة
		خاص (تمويل ذاتي)	60	4.75	.473	77.0		
الأسباب الأكاديمية	المقررات الدراسية	مبتعث	444	3.011	.873	501	.040	دالة
		خاص (تمويل ذاتي)	59	3.014	.821	76.4		
	الإشراف الأكاديمي	مبتعث	442	3.02	.751	500	.256	غير دالة
		خاص (تمويل ذاتي)	60	3.01	.628	83.5		
	اللقاءات الإشرافية	مبتعث	391	3.16	1.21	437	.766	غير دالة
		خاص (تمويل ذاتي)	48	3.79	1.18	59.8		
الأسباب البيئية والفنية		مبتعث	443	4.20	.835	501	.320	غير دالة
		خاص (تمويل ذاتي)	60	4.31	.947	71.9		
الأسباب الاجتماعية والشخصية		مبتعث	437	4.67	2.06	494	.905	غير دالة
		خاص (تمويل	59	4.50	.916	154.7		

	ذاتي)						
المجموع الكلي للمحاور	مبتعث	446	4.52	.639	504	.637	غير دالة
	خاص (تمويل ذاتي)	60	4.54	.433	97.3		

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات أفراد عينة الدراسة على كل محور من محاور الاستبانة، وكافة العبارات مجتمعة إزاء أسباب التسرب، تُعزى لمتغير طريقة الالتحاق بالجامعة. وقد كان من المتوقع أن تختلف آراء الدارسين المبتعثين عن الدارسين بالتمويل الخاص. ويرى الباحثون أن السبب في هذه النتيجة قد يرجع إلى أن الأسباب التي يواجهها الدارسين بالجامعة تكاد تكون موحدة. الا في جزيئة "المقررات الدراسية" في محور (الأسباب الأكاديمية) حيث كان مستوى الدلالة في هذه الجزيئة من المحور دالة لصالح الدارسين بالتمويل الخاص ويرجح الباحثون الأسباب في اختلاف آراء الدارسين في طبيعة وحجم المقررات وعدد المقررات الكبير (عدد الساعات المعتمدة).

جدول رقم (13)

يبين دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة إزاء أسباب التسرب من الجامعة المفتوحة تُعزى لمتغير النوع بالجامعة.

محاور الدراسة		النوع	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الأسباب الإدارية		ذكر	146	4.70	.589	512	.626	غير دالة
		انثى	368	4.66	.520	239.7		
الأسباب الأكاديمية	المقررات الدراسية	ذكر	145	2.98	.895	510	.810	غير دالة
		انثى	367	3.06	.869	257.3		
	الإشراف	ذكر	146	2.98	.731	509	.940	غير دالة

	الأكاديمي	انثى	365	3.06	.744	271.3		
	اللقاءات الإشرافية	ذكر	121	3.38	1.22	430	.356	غير دالة
		انثى	311	3.18	1.21	218.3		
الأسباب البيئية والفنية		ذكر	145	4.30	.827	510	.862	غير دالة
		انثى	367	4.18	.867	275.6		
الأسباب الاجتماعية والشخصية		ذكر	143	4.60	.787	502	.327	غير دالة
		انثى	361	4.68	2.24	496.9		
المجموع الكلي للمحاور		ذكر	146	4.55	.449	513	.823	غير دالة
		انثى	369	4.51	.675	395.5		

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات أفراد عينة الدراسة على كل محور من محاور الاستبانة، وكافة العبارات مجتمعة إزاء أسباب التسرب، تُعزى لمتغير النوع. لم تختلف آراء الذكور عن الاناث برغم طبيعة المرأة. ويرى الباحثون أن السبب في هذه النتيجة قد يرجع إلى أن الأسباب التي يواجهها الدارسين بالجامعة تكاد تكون موحدة.

جدول رقم (14)

يبين دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة إزاء التسرب من الجامعة تُعزى لمتغير العمر

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأسباب الإدارية	بين المجموعات	.417	3	.139	.523	غير دالة
	داخل المجموعات	136.543	514	.266		

مصدر التباين			مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
		المجموع	136.96	517			
الأسباب الأكاديمية	المقررات الدراسية	بين المجموعات	4.829	3	1.610	.09	غير دالة
		داخل المجموعات	390.080	251	.762		
		المجموع	394.909	551			
	الإشراف الأكاديمي	بين المجموعات	5.500	3	1.833	.01	دالة
		داخل المجموعات	276.686	511	.541		
		المجموع	282.186	514			
	اللقاءات الإشرافية	بين المجموعات	13.097	3	4.366	.03	دالة
		داخل المجموعات	649.577	435	1.493		
		المجموع	662.674	438			
الأسباب البيئية والفنية		بين المجموعات	1.112	3	.371	.687	غير دالة
		داخل المجموعات	384.578	512	.751		
		المجموع	385.690	515			
الأسباب الاجتماعية والشخصية		بين المجموعات	2.598	3	.866	.876	غير دالة
		داخل المجموعات	1905.921	505	3.774		
		المجموع	1908.519	508			
المجموع الكلي		بين المجموعات	.098	3	.033	.968	غير دالة

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
للمحاور	داخل المجموعات	199.512	515	.387		
	المجموع	199.610	518			

في الجدول السابق يلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على كل محور من محاور الاستبانة، إزاء أسباب التسرب من الجامعة تُعزى لمتغير العمر. وهذا يدل على اتفاق وجهة نظر الدارسين بجامعة السودان المفتوحة على أسباب التسرب من الجامعة وبالرغم من اختلاف الفئة العمريةما يعني أن الأسباب لدى الدارسين تكاد تكون موحدة. وكان اختلاف آراء الدارسين تجاه الأسباب التي تؤدي إلى التسرب في جزئية "الإشراف الأكاديمي"و"اللقاءات الاشرافية" حيث كان مستوى الدلالة في هذه الجزيئة من المحور دالة ويرجح الباحثون الأسباب في اختلاف آراء الدارسين في هذه الجزئية إلى مواعيد المحاضرات والإشراف الأكاديمي، وعدم وجود إشراف أكاديمي لبعض المواد، وفي أداء المشرفين الأكاديميين.

جدول رقم (15)

يبين دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة إزاء التسرب من الجامعة تُعزى لمتغير التخصص

مصدر التباين			مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأسباب الإدارية		بين المجموعات	2.170	4	.543	.162	غير دالة
		داخل المجموعات	170.434	516	.330		
		المجموع	172.604	520			
الأسباب الأكاديمية	المقررات الدراسية	بين المجموعات	10.713	4	2.678	.008	دالة
		داخل المجموعات	390.597	514	.760		
		المجموع	401.310	518			

مصدر التباين			مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
	الإشراف الأكاديمي	بين المجموعات	2.092	4	.523	.440	غير دالة
		داخل المجموعات	285.010	513	.556		
		المجموع	287.102	517			
	اللقاءات الإشرافية	بين المجموعات	31.801	4	4.366	.000	دالة
		داخل المجموعات	632.372	435	1.493		
		المجموع	664.173	439			
الأسباب البيئية والفنية		بين المجموعات	2.653	4	.663	.249	غير دالة
		داخل المجموعات	251.590	514	.489		
		المجموع	254.243	518			
الأسباب الاجتماعية والشخصية		بين المجموعات	17.732	4	4.433	.000	دالة
		داخل المجموعات	375.092	507	.740		
		المجموع	392.824	511			
المجموع الكلي للمحاور		بين المجموعات	1.456	4	.033	.152	غير دالة
		داخل المجموعات	111.596	517	.387		
		المجموع	113.051	521`			

في الجدول السابق يلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على كل محور من محاور الاستبانة، إزاء أسباب التسرب من الجامعة تُعزى لمتغير التخصص. وهذا يدل على اتفاق وجهة نظر الدارسين بجامعة السودان المفتوحة على أسباب التسرب من الجامعة وبالرغم من اختلاف

التخصصات لم تختلف آراء الدارسين تجاه الأسباب التي تؤدي إلى التسرب إلا في جزئية "المقررات الأكاديمية "و" اللقاءات الاشرافية" حيث كان مستوى الدلالة في هذه الجزئية من المحور دالة ويرجح الباحثون الأسباب في اختلاف آراء الدارسين في هذه الجزئية إلى حجم المقررات وصعوبتها عند بعض الدارسين وكذلك في مواعيد المحاضرات والإشراف الأكاديمي، وعدم وجود إشراف أكاديمي لبعض المواد. وكذلك كان مستوى الدلالة في جزيئة "الأسباب الاجتماعية والشخصية" دالة ويرجح الباحثون الأسباب في اختلاف آراء الدارسين في هذه الجزئية إلى توقف وزارة التعليم العام عن دفع الرسوم للمعلمين في برنامج التربية دون بقيية البرامج.

جدول رقم (16)

يبين دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة إزاء التسرب من الجامعة تُعزى لمتغير المنطقة التعليمية

مصدر التباين			مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأسباب الإدارية		بين المجموعات	13.070	7	1.867	.000	دالة
		داخل المجموعات	139.424	516	.270		
		المجموع	152.494	523			
الأسباب الأكاديمية	المقررات الدراسية	بين المجموعات	19.475	7	2.782	.001	دالة
		داخل المجموعات	382.111	514	.743		
		المجموع	401.585	521			
	الإشراف الأكاديمي	بين المجموعات	5.025	7	.718	.247	غير دالة
		داخل المجموعات	282.662	513	.551		
		المجموع	287.687	520			
	اللقاءات	بين المجموعات	54.546	6	4.366	.000	دالة

مصدر التباين			مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
		داخل المجموعات	611.726	435	1.493		
		المجموع	666.272	441			
الأسباب البيئية والفنية		بين المجموعات	25.677	7	3.668	.000	دالة
		داخل المجموعات	371.978	514	.724		
		المجموع	397.655	521			
الأسباب الاجتماعية والشخصية		بين المجموعات	38.709	7	5.530	.166	غير دالة
		داخل المجموعات	1870.388	506	3.696		
		المجموع	1909.097	513			
المجموع الكلي للمحاور		بين المجموعات	7.818	7	1.117	.005	دالة
		داخل المجموعات	194.853	517	.377		
		المجموع	202.671	524`			

في الجدول السابق نلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى لمتغير المنطقة التعليمية في محور الأسباب الإدارية ومحور الأسباب الأكاديمية عدا "الإشراف الأكاديمي" ومحور الأسباب البيئية والفنية وقد يُعزى السبب في هذه النتيجة الى اختلاف الادارات في المناطق التعليمية،واختلاف البيئات التعليمية من منطقة الى أخرى،وحوجة بعض المناطق للقاءات الاشرافية ولعدم توافر معينات لاستخدام الوسائط التعليمية الاخرى، ويلاحظ في محور "الأسباب الاجتماعية والشخصية" إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على هذا المحور ويعزى السبب في هذه النتيجة الى اتفاق وجهة نظر الدارسين بجامعة السودان المفتوحة على أسباب التسرب من وجهة نظرهم الشخصية.

إجابة السؤال الخامس: ما الايجابيات والسلبيات بالجامعة من وجهة نظر الدارسين؟

استخدمت المجموعة اختبار تحليل الأسئلة المفتوحة Multiple Response لوصف استجابات الأسئلة المفتوحة. وللإجابة على السؤال قام الباحثون بوضع قائمة لتصنيف الإجابات ووضعها في مجموعات موافقة مع إجابات الأسئلة المغلقة كما هو موضح في جدول رقم (17)

جدول (17) قائمة لتصنيف الايجابيات

م	الايجابيات	عدد الاستجابات	النسبة المئوية
1	كتب ومنهج الجامعة	173	%32
2	التحصيل الأكاديمي	107	%19.8
3	العلاقات الاجتماعية	55	%10.2
4	تحسين الأداء	20	%3.6
5	التعامل الإيجابي	87	%16.1
6	زمن الامتحانات	10	%1.8
7	أخرى	89	%16.5

جدول رقم (18) قائمة لتصنيف السلبيات

م	السلبيات	عدد الاستجابات	النسبة المئوية
1	تأخر النتائج	89	%18.5
2	تأخر الكتاب المنهجي	75	%15.4
3	زمن اللقاءات غير مناسب	26	%5.3
4	معاملة الموظفين سيئة	20	%4.1
5	ضعف الإشراف	70	%14.4
6	الزمن الدراسي غير كافئ	26	%5.3
7	أخرى	180	%37

تعليق عام على نتائج الدراسة:

بالنظر إلى النتائج السابقة يتضح أن هناك ثلاثة عوامل أساسية تُسهم إسهاما كبيراً في ظاهرة تسرب الدارسين من الجامعة، مما يجعلهم يتركون الدراسة وهذه العوامل هي: -

العوامل الشخصية – العوامل المتعلقة بالبيئة – العوامل المتعلقة بالمقررات الدراسية.

أما العوامل المتعلقة بالإدارة فكانت تسهم بدرجة ضعيفة في تسرب الدارسين.

كما اتضح للمجموعة من خلال تحليل بنود كل بُعد أن هناك عوامل تعتبر نتائج مترتبة على عوامل أخرى، مما يدل على أن هناك تفاعل بين العوامل بعضها البعض، مما يؤدي إلى تسرب الدارسين من الجامعة.

خامساً: خاتمة الدراسة:

يمكن تلخيص العوامل التي تؤدي إلى التسرب في النقاط التالية:

أسباب اجتماعية وشخصية وكانت أبرز البنود في هذا البعد: توقف وزارة التعليم العام عن دفع الرسوم (للمعلمين)، الظروف الاقتصادية وظروف العمل، وبئية الدراسة في المنزل.

أسباب بيئية وفنية وكانت أبرز البنود في هذا البعد: قصور المعلومات عن جامعة السودان قبل قبول الدارسين بها، أماكن اللقاءات الإشرافية والإشراف الأكاديمي غير مناسبة، القصور في برامج الدعم والإرشاد من الجامعة، عدم ملاءمتهبيئة الجامعة في المراكز للتحصيل الأكاديمي، الاستفادة من الوسائط المساندة (الشرائط، والبث الإذاعي.. الخ).

أسباب أكاديمية وكانت أبرز البنود في هذا البعد: القصور النسبي في الإعلان عن مواعيد المحاضرات والإشراف الأكاديمي، وعدم وجود الإشراف الأكاديمي لبعض المواد، وكثافة عدد المقررات (عدد الساعات المعتمدة)، وطبيعة وحجم المقررات، والنظام التعليمي المعتمد في الجامعة.

أسباب إدارية وكانت أبرز البنود في هذا البعد: القصور في البرامج التعريفية عن نظام التعلّم المفتوح عن بعد قبل القبول، وتأخير النتائج وعدم انتظامها، وتأخير وصول الكتاب المنهجي، والقصور في الأداء الإداري للمناطق التعليمية والمراكز.

أسفرت نتائج اختبار "ت" عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة إزاء الأسباب الإدارية –الأكاديمية –البيئية والفنية تُعزى لمتغيرات الدراسة (الوضع الأكاديمي للدارس، الالتحاق بالجامعة، الجنس، العمر، التخصص). بينما أسفرت نتائج اختبار "ت" عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة إزاء الأسباب الإدارية والأكاديمية والبيئية والفنية تُعزى لمتغير الدراسة (المنطقة التعليمية).

التوصيات:

- الاهتمام بمشكلة " التسرب " من خلال الدراسات والبحوث، وبإقامة مؤتمر جامع عن "التسرب " لمراحل التعليم المختلفة بهدف استقصاء عوامل المشكلة، وتقديم الحلول لها، على أن يشارك فيه علماء الدين والخبراء والمتخصصين من أساتذة الجامعات من داخل وخارج السودان، وجميع منسوبي التعليم بالسودان.

- تخصيص منح دراسية للدارسين المتسربين من الفصل السادس والسابع.
- عقد اللقاءات التعريفية للدارسين المستجدين في بداية كل فصل دراسي.
- تلقي شكاوى الدارسين والعمل على حلها، وذلك بإتباع سياسة الباب المفتوح.
- عقد دورات تدريبية مستمرة للعاملين في كيفية التعامل مع الدارسين وأعضاء هيئة التدريس.
- تخصيص موظفين من العلاقات العامة بالجامعة لتنسيق لقاءات داخل الجامعة بين الدارسين والإدارة وخارج الجامعة بين الدارسين.
- زيادة عدد اللقاءات المباشرة في بعض المقررات ويؤخذ في ذلك مرئيات الدارسين والمشرفين.
- تقويم المقررات والعمل على تطويرها وتحديثها.
- تدريب المشرفين على تقنيات التعلم المفتوح وكيفية توظيفها في المناهج الدراسية.
- عقد دورات تدريبية للطلاب المستجدين في بداية كل فصل دراسي في كيفية استخدام المودل moodle والتعامل مع موقع الجامعة الالكتروني ومصادر المعلومات المختلفة.
- تقديم حوافز تشجيعية المتميزين دراسيًا، في شكل منح دراسية أو مكافآت مادية أو معنوية.
- تحديث وتطوير المودل وزيادة سرعة DSL بحيث يستوعب الضغط الكثيف خاصة عند تحميل الطلاب للتعيينات الدراسية.
- العمل على مساعدة الطلبة المتميزين والفقراء، حتى يتمكنوا من مواصلة تعليمهم.
- ضرورة تطوير وتنويع طرائق التدريس التي تودي لزيادة عنصر التشويق والحوار وزيادة دافعية الدارس.

المقترحات

إجراء دراسة مماثلة لتشخيص الأسباب المؤدية للتسرب الدراسي من وجهة نظر المشرفين الأكاديميين.

إجراء دراسة مماثلة لتشخيص الأسباب المؤدية للتسرب الدراسي من وجهة نظر الإداريين.

إجراء دراسة مماثلة لتشخيص الأسباب المؤدية للتسرب الدراسي من وجهة نظر المناطق تعليمية.

التقويم الدوري للبنى التحتية والتجهيزات المزودة بها الجامعة.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية

1- استراتيجية جامعة السودان المفتوحة، (2008-2028).

2- الحامد: محمد معجب، وآخرون (2002/1423م) التعليم في المملكة العربية السعودية رؤية الحاضر واستشراف المستقبل، مكتبة الرشد، الرياض.

3- الخالدي، مريم، التعليم العالي: رؤى مستقبلية، ورقة بحثية ضمن أبحاث الملتقى العربي الثاني للتربية والتعليم، بيروت: مؤسسة الفكر العربي، 2005، ص ص (946-952).

4- الراشد، فارس إبراهيم،1424هـ،" التعليم الإلكتروني واقع وطموح"، ورقة عمل مقدمة لندوة التعليم الالكتروني،19-21 صفر، مدارس الملك فيصل

http://www.jeddahedu.gov.sa/NEWS/NEWS_e_learn.asp..

5- السنبل، عبد العزيز عبد الله السنبل وآخرون(1417هـ/1996م) نظام التعليم في المملكة العربية السعودية، دار الخريجي للنشر، الرياض.

6- الفرا، إسماعيل صالح، التعليم عن بعد والتعليم المفتوح: الجذور والمفاهيم والمبررات. المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد، العدد الأول، رام الله: جامعة القدس المفتوحة، 2007، ص 11-60.

7- العاجز، فؤاد على، 2007م، ظاهرة تحول طلبة كلية العلوم إلى الكليات الأخرى بالجامعة الإسلامية " الأسباب والحلول"، الجامعة الإسلامية- غزة.

8- الغامدي، حمدان أحمد، عبد الجواد: نور الدين محمد (1422هـ/2002م) تطور نظام التعليم في المملكة العربية السعودية، مكتبة تربية الغد، الرياض.

9- الكيلاني، تيسير زيد: التعليم عن بعد في ضوء تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات. الندوة الدولية للتعليم عن بعد، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1998م.

10- حكيم، عبد الحميد عبد المجيد عبد الحميد، ظاهرة التسرب الدراسي بكليات المعلمين (العوامل والأسباب)، المملكة العربية السعودية – مكة المكرمة،2007.

11- شريف، عبد الباسط محمد، معايير تصميم التعليم بجامعة السودان المفتوحة ضرورة التطوير، مجلة

التجديد التربوي، وزارة التربية والتعليم الاتحادية، العدد (10) ص 4، يوليو 2012م.

12- عدس، عبدالرحمن، وآخرون، 1998م، دارسة ميدانية حول سبل تسرب الطلاب في المدارس في الأردن، عمان، وازرة التربية والتعليم، بحث غير منشور.

13- عبيدات، ذوقان وآخرون،1997م،"البحث العلمي-مفهومه /أدواته/ أساليبه"، دار أسامة للنشر والتوزيع، الرياض.

14- فرجاني، نادر، 1998م، في مسألة التعليم عن بعد والتعليم متعدد القنوات، في البلدان العربية وضرورة تغيير النسق التعليمي استجابة لتطورات التقانة، بحث مقدم إلى الندوة الدولية للتعليم عن بعد، تونس 12-18 نوفمبر 1998م.

15- قانون جامعة السودان المفتوحة لسنة 2004م- ص5,6

16- كمال، سفيان (2002): "التعليم بوساطة الشبكات" مجلة آفاق، الشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعلم عن بعد، عمان، ع 16 ص 7-8.

17- مصبح، محمد عبد الحق، 2005م، دور التعلم عن بعد في تدريب اختصاصي المكتبات ومراكز المعلومات، المؤتمر العلمي الثاني، التربية الافتراضية والتعلم عن بعد تحديث منظومات التعلم الجامعي المفتوح في الوطن العربي. الأردن – عمان في الفترة من 19-2005/11/20.

18- لجنة الجودة الشاملة، الوثيقة المقدمة لجائزة رئاسة الجمهورية للأداء الحكومي المتميز، جامعة السودان المفتوحة، الخرطوم 2009م – ص1.

المراجع الأجنبية:

1.Abd-Alhadi, M. (2005). Global models in accreditation and quality assurance for educational institutions - case study. 13th Annual Conference of the Egyptian Association for Comparative Education and Educational Management, education College at Bani Swafe, Egyp.

2.Elliott, A. (2002). Factors affecting first year students' decisions to leave university. In The 6th Pacific Rim Conference on the First Year in Higher Education; Changing Agendas "Te Ao Hurihuri" Christchurch, University of Canterbury, 8-10 July. Retrieved February 16, 2004, from http://www.qut.edu.au/talss/fye/papers02.htm

3.Dimitris Vergidis and Chris Panagiotakopoulos, (2002): "Student Dropout at the Hellenic Open University: Evaluation of the graduate program, Studies in Education'Hellenic Open University, Greece

4.Bharat Inder Fozdar, Lalita S. Kumar, and S. Kannan (2006),"A Survey of Study on the Reasons Responsible for Student Dropout from the Bachelor of Science Programme at Indira Gandhi National Open University"Indira Gandhi National Open University, India

(9)

An Investigation into Problems in the Use of Punctuation Marks in the Written Discourses

(A Case Study of Students at Algalaa Secondary School, Almangil Locality, Gezira State)

بحث المشاكل في استخدام علامات الترقيم في النصوص المكتوبة

B. A. in the English Language
Faculty of Arts - Department of English
University of El-Neelain (2006)
M.A. in English Language Teaching (ELT)
Faculty of Education
University of Gezira (2013)

A thesis Presented Fulfillment of the Requirements for Ph.D. Degree in English Language

By: Amir Ahmed Hussein Ahmed

(9) An Investigation into Problems in the Use of Punctuation Marks in the Written Discourses

(A Case Study of Students at Algalaa Secondary School, Almangil Locality, Gezira State

By: Amir Ahmed Hussein Ahmed (238- 249)

Abstract

The study aims at investigating the problems that affect the students' performance when using punctuation marks. The descriptive-analytical method was adopted. A diagnostic test and observation checklist were used as tools of data collection. The sample of a randomly selected group consisted of (50) students from the third class for the diagnostic test and a group of twenty students from the same class for the observation checklist at Algaala secondary school,Almanagil Locality, Gezira State. The data was analyzed by using statistical packages for social scienceprogramme (SPSS). The study has revealed that insufficient practice in the students' syllabus is one factor of the students' unawareness of punctuation marks. The study recommends that more activities about punctuation marks should be included in the English syllabus at the secondary level. Teachers should use more activities to improve students' performance in punctuation marks.

الملخص:

تهدف هذه الدراسة على الوقوف على آداء الطلاب عندما يستخدمون علامات الترقيمزأُستخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بالإضافة إلى الإختبار التشخيصي وقائمةالملاحظة لجمع البيانات من العينة المكونة من من خمسين طالباً تم إختيارهم عشوائياً منطلبةالصف الثالث بالنرحلة الثانوية بمدرسة القلعة، محلية المناقل، ولاية الجزيزة. كما شملت العينة عشرون طالباً من نفس الصف،حيث خضع الخمسونطالباً للإختبار التشخيصي بينما أجريت قائمة الملاحظة على العشرون طالباً. تم تحليل النتا\ج بواسطة برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الإجتماعي(SPSS) خلصت الدراسة إلى نتائج أهمها قلة أنشطة علامات الترقيم في فيمقررات اللغة الأنجليزية من علامات تدني مستوى إلمام الطلاب بعلامات الترقيم. توصي الدراسة بزيادة الأنشطة على علامات الترقيم في مقررات المرحلةالثانوية ويجب على المعلنيت إستخدم الأنشطة التي تعزز من تحسين آداء الطلاب في علامات الترقيم.

Chapter One

Introduction

1.0 Background

Good writing has some aspects such as grammar, vocabulary, and punctuation which are used in the text. These aspects can help the reader to understand the text easier. Traditionally, teaching in schools has only focused on grammar and vocabulary but punctuation is rarely taught in English classes, whereas the use of punctuation in a text is also important. In written English, punctuation plays a vital role in understanding the meaning of abbreviations, sentences, and texts.

1.1 Statement of the Problem

The topic of the study focuses on the problems and difficulties EFL learners, namely Sudanese secondary school students' face in using punctuation marks. It is noticed that students

exhibit errors of punctuation marks in English written discourse. These errors are reflected in their performances. The majority of the students cannot deal with punctuation marks. This lack of knowledge may result from ineffective teaching and practice from both the teachers, students and probably the syllabus.

1.2 Objectives of the Study

1. To find out whether secondary school students are aware of punctuation marks.
2. To determine the difficulties that face the students when using punctuation marks in written discourse.
3. To investigate the main causes of the problems that affect the students' performance when using punctuation marks.

1.3 Questions of the Study

2. To what extent are secondary school students are aware of punctuation marks?
3. What are the difficulties that face the students when using punctuation marks in written discourse?
4. Why do secondary school students have in using punctuation marks in written discourse?

1.4 Hypotheses of the Study

1. Most EFL secondary school students are not aware of punctuation marks.
2. EFL students find difficulties in using punctuation marks in written discourse.
3. Some of the students' problems are due to their ineffective practice in written discourse.

1.5 Significance of the Study

The researcher attempts to make this study useful for those who involved in the field of teaching and learning English as a foreign language such as learners, teachers, and syllabus designers.

1.6 Methodology of the Study

The descriptive-analytical method will be used. The sample of this study will be selected randomly. It consisted of two groups. The first group will include (50) fifty students and the second group will comprise (20) twenty secondary school students. Two tools of data collection will be used; a diagnostic test and an observation checklist.

1.7 Limitations of the Study

The study is limited to secondary school students in Algaala secondary school, Almanagil Locality, Gezira State, Sudan in the academic year 2012-2013.

Chapter Two

Literature Review

2.1 Introduction

In the academic field, writing skills have special importance in the evaluation of the actual language competence of language learners. Thus academic writing should have some essential aspects such as grammar, spelling, and punctuation. Punctuation is needed to express thoughts and

ideas more clearly, to specify the structure of a sentence and also the pauses in a sentence, to ease reading comprehension and to state the ways of intonation and stress on a sentence.

2.2 Definition of Writing

Some definitions are given by linguists about writing. According to Barnet and Stubb (1983:3) "Writing is a physical act, it requires material and energy. It is like most physical acts,tobeperformedfully,tobringpleasure,tobothperformerandaudience,it requires practice". This reflects writing is an activity that needs much practice and energy. To be a good writer, the students should practice and try to write and to increase their capability.

Walters, (1983:68) writing is the least and perhaps the most difficult skill pupils learn, even teachers are sometimes confused about approaching writing instruction, many still see it as a way to reinforce oral. Byrne (1979:41) writing is a process of expressing opinions, feeling and factual information by using an agreed-upon set of graphic symbols so that the audience deciphers the script to receive the message coded by the writing.

2.3Kinds of Writing

There are some kinds of writing. According to Corder (1977:88), the kinds of writing can be dividedinto:

2.3.1 Narration

Narration is the form of writing that informs a story or gives an account of an event. In other words, the kinds of writing consist of a series of events in which action dominates the story.

2.3.2 Description

The description is writing which presents a verbal of a person, a place, a thing or a scene - an image in the mind of a listener or reader. In other words, the writer of descriptive writing appeals to the reader's imagination and respective senses.

2.3.3 Argumentation

Argumentation is writing in which the writer attempts to persuade an audience or reader to adopt or accept his view or opinion concerning certain subjects.

2.4Process of Writing

According to Grenee and Ward, (1975:285) writing skills are important in conveying the thoughts of writers. The writer needs a process that requires time, practice and patience. They summarize the steps of writing as follows; generatingideas, planning, the first draft, revising, proofreading and sharing.

2.4 The Concept of Punctuation

Punctuation is considered as one of the most important aspects of written language. They are symbols used to add clarity to writing. Without punctuation, it would be difficult to determine the exact meaning of sentences. The etymology of the word punctuation is from the Latin "punctus"

which means "point out". The present-day meaning comes from the insertion of "points" or "dot" into written texts to indicate pauses (Leder and Shore, 2005.4). Furthermore, Lamb, (2008:32) went to define punctuation as a series of marks which can be used to separate words or group of words to make the intended meaning clear and easy to follow. It can be used to emphasize certain words and phrases and to distinguish between major and minor ideas.

Lynn, (2004:71) writes in written English, punctuation is vital to understand the meaning of sentences, so no ambiguity in comprehending a text. For example *"woman without her man, is nothing"* (emphasizing the importance of men), and *"woman: without her, man is nothing"* (emphasizing the importance of women). Both of these examples are the same text but have different meanings. The difference between the sentences is only influenced by a symbol that makes a different meaning.

From the above explanation, punctuation is very important in English written discourse. It is a series of symbols used in the middle and at the end of a sentence to indicate the structure of a sentence. It can also help to clarify meaning in English. Punctuation can indicate emphasis, pauses within the sentence or the meaning of a phrase.

2.5 Functions of Punctuation

According to Crystal (1995:278), at least four functions of punctuation in written discourse can be distinguished; its primary purpose is to enable stretches of written language to be read coherently, by displaying their grammatical structure. Important features here include the use of the sentence-ending point, clauses dividing commas and paragraph making an indentation. This function shows the grammar of the written language.

2.6 Marks that Separate Construction

Some punctuations are used in the written discourse to separate the construction. The function of punctuation mark here is to indicate the structure and organization of the written language, as well as intonation and the pauses to be observed when reading aloud. Marks that separate construction such as; the period, comma, semicolon, colon, dash, parentheses, hyphen, space, and quotation marks. They are classified by Maragaret and Cheryl (1996:192) as follow;

2.6.1 The Period / full stop (.)

The period is used at the end of sentences. For example, *Ralph quit school and went to live with Pygmies in Africa.* It is also usedafter the most abbreviations. for example *Mr. Ms. Dr. U. S. A. etc.* except UN NATO IBM AIDS. The period is used after initials. *H .G. Wells Dr. H. R. Hammond.*

2.6.2 The Semicolon (;)

The Semicolondescribes the use of semicolon as follows; to join a coordinate clause if coordinate conjunction is not used. For example, *"the first two flights run for each pilot were treated as practice; only the last four runs were used in the analysis"* (Maragaret and Cheryl, 1996:192).

2.6.3 The Comma (,)

George and Julia (1980:29) explain the use of the comma in writing as follows; Words, Phrases, and clauses in series are separated by commas. For example*He is tall, dark, and handsome.* Nouns of direct address are set off from the rest of the sentence by a comma: For example,*Mark, have you found my books?* Words, Phrases, and clauses in apposition (called appositives) are set off by a comma. For example, An *American author, William Faulker, won a Nobel Prize in 1949.*

2.6.4 The Colon (:)

A colon (:) usually introduces an explanation or further details. For example, *"There was a problem with the car: it was losing oil".* A colon can introduce a list. *"We need three kinds of support: economic, political and social".* Colons are sometimes used to introduce conversations. Such as, *"Mr. Lee: Who's on duty today?" and "Thomas: Jane"* (George and Julia, 1980:31).

2.6.5 The Hyphen (-)

Crystal (1995:283) states that; the hyphen is a spelling device, it is used in the following positions; If a part of a word or compound word must be carried out from one line to the next. For example, *His attitudes have changed almost over – night*. The hyphen is used before some adjectives. For example, a *well-known lawyer.* It is also used in compound numbers from twenty-one to ninety-nine. the hyphen is used between a prefix and a root word. For *example, co-operate and co-author.*

2.6.6 Parentheses ( )

Parentheses section off additions or expressions that are not necessary to the sentence. They tend to de-emphasize what they section off. For example, *We visited several European countries (England, France, Spain) on our last trip.* Parentheses enclose figures within a sentence. For example, *Grades will be based on (1) participation, (2) in-class writing, and (3) exams*. Crystal (1995:283)

2.6.7 Dashes

Crystal (1995:283), In the middle of a sentence, a dash can put special emphasis on a group of words or make them stand out from the rest of the sentence. For example, *Simpson's prescription for the economy—lower interest rates, higher employment, and less government spending—was rejected by the president's administration.* The dash can also be used to attach the material to the end of a sentence when there is a clear break in the sentence or when an explanation is being introduced. For example, *the president will be unable to win enough votes for another term of office— unless, of course, he can reduce unemployment and the deficit soon.*

2.7.8 Quotation Marks

Quotation marks enclose the exact words of a person (a direct quotation). For example, Megan said, "Kurt has a red hat."

2.7 Marks that Convey Meaning

There are some punctuation marks used in the English language written discourse to convey meaning. Their importance is to show the structure and to clarify meaning in written language.

"Marks that convey meaning are apostrophe, question mark, and exclamation mark" Crystal (1994:283).

2.7.1 Apostrophes

Apostrophes are used to show possession and to form contractions. To show possession, apostrophe and an -s are added to singular nouns or indefinite pronouns that end in one or body. For example, *Susan's wrench, anyone's problem*. The apostrophe is added for plural possessive nouns ending in -s. for example, *my parents' car, the musicians' instruments*. The apostrophe and an -s are added for plural possessive nouns that do not end in -s. for example, *the men's department, my children's toys* (Maragaret and Cheryl, 1996:193).

2.7.2 Exclamation Marks (!)

An exclamatory sentence is followed by an exclamation point or mark. For example, *What a good movie!.* Exclamation marks are used sparingly because they can unnecessarily exaggerate sentences or create an informal tone. For example, *Monet was the most influential painter of his time!* (Maragaret and Cheryl, 1996:197).

2.7.3 The Question Mark (?)

Bramer and Sedley (1981: 493) explain the use of the question mark as follows; the question mark is used to punctuate direct questions wherever they occur. For example, *How can you introduce your lesson?* The question mark is used to punctuate an utterance that is worded as a request for information. For example, *who are you?*

2.8 Other Punctuation Mark

There are other punctuation marks used in written language to show the organization of the sentence. Their significance is to emphasize some words in written discourse to others. Punctuation marks such as; capitalization, italics, slash, and ellipsis marks play a critical role in writing skills in showing the structure and clarifying the meaning of written language.

2.8.1 Capitalization

Margaret and Cheryl, (1996:193) mentioned some uses of capitalization. The first word of sentences is capitalized. For example, *The three most common colors of flowers are white, red and blue*. Moreover, the proper names are capitalized, names of persons. For example, *(James / Frank/ Harper),* names of places. For example, *Washington / the Library of Congress),* names of Event and Periods, For example, *(The Civil War)* and names of vessels (For example, *The U.S.S. Constitution*)

2.8.2 Italics

Italics are used to indicate the title of books, plays, magazines, long Musical compositions, work of art movies, and television show series. Example: I highly recommend the *technique of clear writing*, by Robber Cunning. Italics are also used to indicate the use of foreign words. For example: And there he was *en dishabille*. It is used to indicate that the writer is referring to a word rather than to sense that it conveys. For example: Can you spell *precede*. By Margaret. K. and. Cheryl, P. (1996:196)

2.8.3 Ellipsis (...)

An ellipsis — the omission of a "word, phrase, line, paragraph, or more from a quoted passage — is indicated by ellipsis points (or dots)... Ellipsis points are three spaced periods (...), sometimes preceded or followed by another punctuation mark. An ellipsis (...) is used to show

when one or more words are omitted in quoted material or an unfinished sentence. Use three ellipsis marks if they are used to interrupt the sentence Crystal (1995:283). For example, The *speaker said, "Love your work...and follow your dream"*

2.9 Previous Studies

The first study was conducted by Abdel Gani, K. (2004).His study has examined the students' abilities in paragraph writing with more emphasis on the structure, coherence, and punctuation of paragraphs. The writer has concluded that the students have weak performance in writing the paragraph regarding the structure, topic sentence, coherence, and punctuation.

The second study is written by Zein Alabdeen, (2006). The writer has suggested a wide range of techniques for teaching and learning writing skills. The writer recommended focusing firstly on the content as it can be regarded as a vehicle to teaching grammar and rhetoric; and secondly the formal aspects of language .i.e. careful selection of vocabulary correct spelling, correct use of punctuation marks and so on.

Chapter Three

The Methodology of the Study

3.1 Introduction

This chapter is concerned with the methodology adopted to conduct this study. It describes the sample involved in the study, the tools of data collection and the procedures used for data analysis.

3.2 The Methodology

The descriptive-analytical method is used to carry out this study.

3.3 The Sample

The sample of this study is selected randomly. It consisted of two groups. The first group included (50) fifty secondary school students and the second group comprised (20) students in Algaala secondary school, Almanagil Locality, Gezira State.

3.4 Tools of Data Collection

Two tools of data collection were used; a diagnostic test and an observation checklist.

3.4.1 The Diagnostic Test

The diagnostic test consisted of two questions. In the first question, the students were asked to punctuate a selected paragraph using period, parentheses, dash, apostrophe, commas, and capitalization. The second question was about to rewrite the given sentences using suitable punctuation marks.

3.4.1.1The validity of the Test

The test has been judged by four members of the staff in the department of English at the University of Gezira, Hantoub, Faculty of Education. It has been modified and selected according to the comments to achieve its required objectives.

3.4.2 Observation Checklist

The researcher has selected randomly (20) students' exercise books to check the use of punctuation marks in their written English. The observation checklist aims to observe and collect primary data systematically and purposefully of watching and revising the students' exercise books.

3.5 Data Analysis

The data collected using a diagnostic test and observation checklist is analyzed by using statistical package for social sciences (SPSS). Percentages and tables are used to present the results of the statistical analysis.

Chapter Four

Data Analysis and Discussion

4.1 Introduction

This chapter is designed to analyze, discuss and interpret the data gathered using both the diagnostic test and observation checklist for the EFL secondary school students.

4.2 The analysis of the Test

The test consisted of two questions to measure the students' performance when using punctuation marks in their written discourse. Ten marks are given to each question. Fifty students sat for the test.

The First Question; table (4-1) choosing the most suitable punctuation mark to fill the gap.

Pumctuation mark	Correct	Incorrect	Total
Period	14	36	50
Parentheses	10	40	50
Dash	16	34	50
Apostrophe	9	41	50
Comma	19	31	50
Capitalization	15	35	50
Total	83	217	50
Percentage	27.60%	72.40%	100%

The analysis of table (4-1) shows that the majority of the students' responses to the first part of the test "filling in the gap" (72.40%) of the responses are incorrect and only (27.60%) are correct. This table indicates that most of the students are unable to use the above punctuation marks appropriately.

The Second Question; write the following sentences by using the most suitable punctuation mark to be acceptable in meaning

Table (4-2) Fie of the students Megan Noriko ChrisTony and Liza were awarded first prizes.

Correct	Incorrect	Total	Percentage
13	37	50	26%

The analysis of the above table (4-2) reveals that (26%) of the students'responses are correct. The results reflect the majority of the students failed to use capitalization, comma and the period according to the first sentence correctly.

Table (4-3) Firefire Sombody calls 991

Correct	Incorrect	Total	Percentage
15	15	50	30%

The above table (4-3) shows that only (30%) of the students' responses are correct. The results reveal the majority of the students are unable to use capitalization, comma, period and the exclamation mark according to the second sentence correctly.

Table (4-4) Success has made him very self satisfied don't you agree

Correct	Incorrect	Total	Percentage
14	36	50	28%

The analysis of the above table (4-4)shows only (28%) of the students' responses are correct. The results indicate that the students failed to use dash, capitalization, comma and question mark according to the third sentence correctly.

4.3 The analysis of the Observation Checklist

The observation checklist was made on (20) students' exercise books fro the third class at Algaala Secondary School, Almanagil Locality, Gezira State. It was made through the checklist. The checklist consists of eight punctuation marks in which EFL students face difficulties and problems. Each aspect was accompanied by "used correctly", "used incorrectly", and "not used".

Table (4-5) the analysis of the observation checklist.

Punctuation mark	Used correctly	Used incorrectly	Not used	Total
Period	3	9	6	20
Comma	7	5	8	20
Question mark	4	8	8	20
Apostrophe	0	11	9	20
Colon	2	10	8	20
Capitalization	3	13	4	20

The analysis of the above table (4-5)shows that only (3) students used the period correctly. (7) students used the comma correctly. Only (4) students used the question mark correctly. Most of

the students were unable to use the apostrophe correctly. (2) students used the colon correctly and only (3) students used capitalization. The results in the above table reflect that the majority of the students failed to use the above punctuation marks in their exercise books. Moreover, the results reveal that the students are not aware of using punctuation marks in written discourse.

4.4 Testing hypotheses of the study

H1. Most of the secondary school students are not aware of punctuation marks.

The results of the diagnostic test and observation checklist show that the majority of students are not aware of the punctuation mark. Table (4-1) in the analysis of the diagnostic test shows (72.40%) of the students failed to use punctuation marks. The results of the observation checklist point out most of the students failed to use punctuation marks in their written discourse. So, the above results verify this hypothesis that most EFL secondary students are not aware of punctuation marks.

H1. Secondary school students find difficulties in applying punctuation marks.

Table (4-1) in the analysis of the diagnostic test reveal that (72.60%) of the students find difficulties when applying punctuation. Moreover, the majority of the students used punctuation marks incorrectly. The analysis of the observation checklist shows that most of the students are unable to use punctuation marks in their written discourse. The results of both the diagnostic test and observation checklist reflect that most EFL students find difficulties in applying punctuation marks.

Chapter Five

Conclusion, Finding, and Recommendations

5.1 Conclusion

The main objective of the study is to find out the real difficulties secondary school students encounter in using punctuation marks. To accomplish this study, the researcher chose a random sample from Algaala secondary school in Almanagil Locality. Two tools of data collection were used. the results of the diagnostic test and observation checklist were analyzed using the statistical package for social sciences (SPSS) program. The results were discussed concerning the hypotheses of the study. The results also confirmed the hypotheses of the study in that most of the students find great difficulty in using punctuation marks.

5.2 Finding of the Study

After the study of the students' performance in the diagnostic test and observation checklist. the researcher has come of the following findings;

1. Most EFL students are not aware of the concept of punctuation marks. as shown in the table (4-1).
2. Most of the secondary school students (72.40) are unable to use punctuation marks.
3. Many students misplace punctuation marks.
4. A large number of students do not use punctuation marks in their written discourse.

5.3 Recommendations

In the light of the above findings the researcher recommends with the following;

1. Students should be motivated to practice writing more to improve their use of punctuation marks.
2. Teachers should use more activities to develop students' abilities in punctuation marks.
3. Punctuation marks should be resented by the teachers in context rather than be taught in isolation.

References

Abdel Gani, K. (2004)*An Investigation into the Students Performance in Paragraph Writing at University Level.* M.A. Thesis. Faculty of Education- Hantoub, Gezira University.

Barnet.S. & Stubbs. D. (1975),*Practical Guide to Writing*, Little Brown Press, Boston

Bramer, B, and Sedley, R.(1996). *Towards a Syntactic Account of Punctuation*; Copenhagen Denmark

Byrne. D. (1979),*Teaching Writing Skills*, Longman. London

Corder, S. (1977). *Introducing Applied Linguistics.* New York: Penguin Books.

Crystal, D. (1995).*The Cambridge encyclopedia of the English language.* Cambridge: Cambridge University Press

George. E and Julia. (1980)*let's write English*, Litton Educational Publishing International; U.S.A.

Grenee, M, and Ward, H. (1975).*Introduction to the English Language*. Cambridge University Press; Britain

Lamb, B. (2008),*Linguistics Across Culture*. University of Michigan PressU.S.A

Leder, R. And Shore, B. (2005).*Comma* Sense; *A fundamental Guide into Punctuation*, Cambridge University Press; U.K

Lynn, M. (2004)*Practical English Usage.* Oxford University. Oxford.

Margaret, K, Segul, and Cheryl. P (1996) *A writing Process Book*. "The Third Edition." Printed in Singapore.

Walter. K. (1983),*Strategies of Discourse Comprehension*; New York Academic Press: New York

Zein Alabdeen, R. (2006). " .M.A. Thesis. *Techniques Toward the Developmentof Students' English Language Competence*Faculty of Education- Hantoub, Gezira University

□

(10)

Investigating Factors that Impede Speaking Skill among Sudanese EFL Students

بحث العوامل التي تعوق مهارة التحدث في اللغة الإنجليزية بين الطلاب السودانيين بمحلية شرق الجزيرة

Dr. Abubakr Mansour M. Al Amin

(10) **Investigating Factors that Impede Speaking Skill among Sudanese EFL Students**

Dr. Abubakr Mansour M. Al Amin **(247- 262)**

Abstract

This study aims to investigate factors that impede speaking skill among the Sudanese EFL students at East Gezira Locality and to find out to what extent speaking skill is given attention in the syllabuses. A descriptive analytical method was followed. The required data were collected by means of a questionnaire for fifty (50) EFL students who were chosen randomly at East Gezira Locality. For analyzing data statistical package for social science programme was used (SPSS) .The study reached many findings :The majority of the students do not make effort to reach high level of competency in speaking. It also found that more than two thirds of the EFL teachers speak more than the students in the lecture room. The study recommends that interconnected efforts by the students, the teachers, and the English language departments altogether should be increased to enhance students' speaking skill. The study came out with some proposed future studies.

مستخلص الدراسة

تهدف هذه الدراسة لبحث العواملالتي تعوقمهارة التحدُّث في اللغة الانجليزية بين الطلاب السودانيين، ومعرفة مدى الاهتمام بمهارة التحدُّث في المناهج الدراسية. تم اتباع المنهج التحليلي الوصفي. جُمِعت البيانات المطلوبة بواسطة استبيان وُزِّع لخمسين (50) طالب لغة انجليزية اختيروا عشوائياً في محلية شرق الجزيرة. توضِّح النتائج أنَّ معظم التلاميذ لا يبذلون جهداً للوصول إلى مستوى عالي في التحدُّث. وجدت أيضا أن أكثر من ثلثي المدرسين يتحدثون أكثر من الطلاب في حجرة الدراسة. توصي الدراسة بضرورة توحيد وتكثيف الجهود من قبل الطلاب، المدرسين، وأقسام اللغة الانجليزية معا، لتعزيز مهارة التحدُّث لدى طلاب اللغة الانجليزية.منالمؤملأنتخرجالدّراسةببعضالدّراساتالمستقبليّةالمقترحة.

Introduction

Many business companies nowadays take the ability of spoken English as one of the items when they employ talented college undergraduates.Speaking is a productive skill that gives confidence to EFL learners. It comes after listening and before reading and writing in the natural sequence of language skills. Early in the 1950s, some world famous linguists have been studying fluent quality of foreign language oral production. In the recent decades, the methodology of teaching English has changed to the communicative approach which is supposed to focus on listening and speaking as the basic elements for communication. This study is expected to be a great value and contribution to the field of oral discourse in Sudan and the region around. It is set out to answer the following questions:

1. What are the factors that impede speaking skill among the students of English language at East Gezira Locality?
2. To what extent are speaking tests given consideration in the syllabus?
3. What are the best techniques that should be used in teaching speaking skill?

Statement of the Problem

It has been noticed that there is poverty in speaking skill among the students of English language at East Gezira Locality, which leads to the shortage of good speaking communicators.

Objectives of the Study

This study aims to:

1. Investigate the factors that impede speaking skill among the students of English language at East Gezira Locality.
2. Find out to what extent speaking skill is given consideration in the syllabus.
3. Suggest suitable techniques for teaching speaking skill.

Significance of the Study

This study is expected to be useful to the English learners in general; it is hoped to help them in communication. It is also expected to be a great value and contribution to the field of oral discourse in Sudan and the region around.

Methodology of the Study

The study will follow the descriptive analytical method. The sample consists of fifty (50) EFL students; they will be chosen randomly. A questionnaire will be designed as a tool for data collection.

Limits of the Study

This study is restricted to the *Investigating factors that impede speaking skill among EFL students atEast Gezira Locality*. The study will be conducted in (2019).

Literature Review

People can easily make their mother tongue confident. But linguists have not come to an agreement about foreign language good spoken abilities. Faerch (1984), thinks that good spoken ability is a relative concept. In FL learning, it often refers to express their thoughts easily and automatically. Brumfit (1984:69) says; good spoken ability is "the maximally effective operation of the language system so far acquired by the students. In fact, Brumfit's explanation is based on language producing and hearing, which enables people to study on foreign language speaking skill in a wide range.Brigance (1961:38) argues that only few people get born with inherently good speaking voices and abilities. On the other hand, many speakers may face internal problems which may hinder their oral skill, like poor voices resulted from organic problems.The linguistic elements (vocabulary, pronunciation, and grammar) play an important role in speaking. Oral skill can be either formal or informal. Informal oral skill includes:

a. **Face-to-face conversations:** it is an informal discussion through spoken language and words on a particular issue among the people to exchange their views freely and fairly weighs each other. It is an important part of social skills.

b. **Telephone conversations:** telephone conversation is the process of communicating through telephone.
c. **Discussions that take place at business meetings:** In a meeting, two or more people come together to discuss orally.

Formal types of oral skill include:

a. **Presentations at business meetings:** it is the process of presenting a topic to an audience, which presented orally in a more formal type of oral skill.
b. **Classroom lectures:** the classroom lecture is special form of communication in which voice, gesture, movement, facial expression, and eye contact are used.
c. **Commencement speeches given at a graduation ceremony:** a commencement speech, is typically given by a notable figure in the community, during the commencement exercise. The "commencement" is a ceremony in which degrees or diplomas are conferred upon graduating students.

Classroom activities increase students' engagement. There are different kinds of classroom activities, which make students interested in learning.Chuang (2011) examines the perceptions of EFL Taiwanese majors with regard to the most effective in-class activities for improving spoken abilities. Students' ranking came respectively as the following: Formal debates (open discussions) came in the first place, as they were thought to be giving fair chances for "concerned" students to express themselves in foreign language. Story-telling and information sharing (restating and summarizing) came in the second place; they were perceived as helpful, not difficult, and not demanding neither for students nor for teachers. Pair and group-work came third; they were not that favored because they were thought of as easily exposed to distraction and failure; that is, they would have had bad experience with mismanaged collaborative work. Last but not least, oral presentations, nonetheless, came at the bottom of the list because they were believed by students to be the least helpful in boosting oral fluency, especially the text-based ones. Students perhaps felt that presenting before an audience may embarrass them if mistakes were made.

Gan (2012) conducts another study to understand the speaking problems in English language learning. Gan (2012:46) reports the challenges which encounter the ESL oral class students in a teacher training. His study questions the effectiveness of the current classroom pedagogy of teaching speaking. He uses qualitative means of collecting data represented by a semi-structured interview with (20) students. Responses of students in the interviews indicate that they do not have enough chances to speak English whether in lectures or in tutorials. In addition, the curriculum was reported to have shortage in the strategies used for improving spoken English, and the classroom environment was demotivating as well. In sum, Gan believe that several interrelated factors; social-cultural, institutional, and interpersonal altogether resulted in problems which contribute to create influent future teachers.

Fillmore (1979:59), discusses the ability of speaking according to the language producing and differed the four different functions in native language using. The first is the ability to fill time with talk, that is, there is no prolong stop when language put out, requiring that communication goes without long time pauses, the quantity of discourse is more important than its quality. The speaker's brain with this kind of ability, can outcome language unconsciously automatically without any monitoring. It is more like Lennon's (1990) point view of automatic procedural skill. This means the language processing skill is obtained only by using it, not by learning it. The second is the ability to

talk in coherent, reasoned, and "semantically dense" sentences. This ability reveals the speakers' language knowledge of grasping syntactical and semantic exigencies. Fillmore proved the truth of this ability by setting example of Chomsky's (1959) linguistic competence. The third is the ability to have appropriate things to say in a wide range of contexts. That is, speaker with kind of ability can avoid being nervous, when not knowing how to express his thoughts or in some unexpected situations. The fourth is the ability to be creative and imaginative in language use.

Speaking ability in the target language is not a skill achieved for granted in an EFL context; it needs from the learner to exert some effort and to work on oneself in order to be able to communicate fluently. Girija, et al (2011) suggest some tips for enhancing the skill of speaking; such as, listening to recordings and radio broadcasts as well as watching TV shows, which present authentic language, and gives the learner opportunity to hear the language from native speakers. In addition, attending lectures, reading scripts aloud, and participating in discussions also enrich the spoken language with a variety of vocabulary and structure. These tips can be followed academically through classes or non-academically at home, depending on the learner's motivation and persistence to improve their oral English. According to Girija (2011:66), pedagogically, in order to teach the oral skill in the best way, there must be a language lab for learners at every university, provided with the necessary equipment and software programs for teaching and testing speaking; such as audio player/recorder, video player/recorder, and computers, in addition to a computer testing.

Assessing the oral skill is more important in the domain of pedagogy because of the special nature of speaking as a communicative and interactive skill. Alastrue and Perez-Liantada (2010), have their contribution in this regard. They carried out a longitudinal survey from (2004) to (2009) to document and archive the attitudes of (200) EFL foreign level Spanish teachers towards assessing the oral skill of English through the English exam. The results have shown that the lack of time devoted for teaching speaking, the crowded classes, the traditional way of instruction, and students' lack of interest have all put speaking and oral communication skills in a minor status in the Spanish EFL classes.

The researcher hasfound a number of previous studies;as example the first study was conducted by Dina Al-Jamal (2014), which is entitled "*An Investigation of the Difficulties Faced by EFL Undergraduates in Speaking Skills*". It aims to pinpoint a variety of perspectives on matters related to problems and difficulties in the learning of speaking skill in order to contribute to a fuller EFL education as held by the majority of EFL students in Jordan.The findings indicate that most of EFL studentsfelt that their universities do not offer courses for teaching speaking.The second study was carried out by Rika Wulandary (2010), which is entitled "*English Speaking Problems Faced by the Students at the First Year of SMP Negeri 1 Tirtomoyo Wonogiri*". The study aims to describe problems of the students in learning to speak English. The main findings show that mastering a foreign language is important in our modern society and global area.

Methodology of the Study

A questionnaire was used to elicit the data required for the study, for EFL university students and dealt with students' performance and attitudes, and the techniques, strategies, methods and syllabuses that used by the teachers in oral class the questionnaire consists of (20) statements and two open ended questions. The samples of this study included (50) EFL students which were chosen randomly at East Gezira Locality, some of them were under graduate level. The questionnaire was distributed by hand with the help of some English students in December 2019.

Validity and Reliability of the questionnaire

In order to test the face validity of the questionnaire, two English teachers judged the questionnaire by concerning its instructions and suitability to the objectives of the present study. The reliability of the instrument, however, was field tested and refined through the split-half method on a pilot group. The instrument was further polished and refined as based on pilot study results. The correlation coefficient was found to be (0.90) which was considered to be appropriate to conduct the current study.

The quantitative data was analysed by Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) for its final analysis and tabulation purposes.

Results and Discussion

The results of the questionnaire are summarized in the following tables; each table is entitled according to the statement in the questionnaire.

1. Thequestionnaire

Table (1) ***Students listening to English language daily***

Always	Usually	Sometimes	Almost never	Total
3 (6%)	2 (4%)	6 (12%)	39 (78%)	50 (100%)

According to the table (1), (6%) of the (50) students, always listen to English language daily, (4%) of them usually listen to English language daily, while (12%) sometimes listen to English language daily. However, (78%) of them said that they almost never listen to English language daily. *This obviously means that the majority of the students never listen to English language daily.*

Table (2) ***Teacher speaking more than the students in the lecture***

Always	Usually	Sometimes	Almost never	Total
37 (74%)	7 (14%)	6 (12%)	0 (0%)	50 (100%)

Based on the table (2), (74%) out of the (50) students noticed that the teacher always speaks more than the students in the lecture, (14%) of them observed that the teacher usually speaks more than the students in the lecture, (12%) of them said that the teacher sometimes speaks more than the students in the lecture, whereas no one of the students chose the last option.*Based on thisresult,most of EFL teachers always speak more than the students in the lecture*.

Table(3) ***Students making effort for high competency in speaking***

Always	Usually	Sometimes	Almost never	Total
1 (2%)	2 (4%)	9 (18%)	38 (76%)	50 (100%)

The table (3), illustrates that (2%) of the (50) students always make effort to reach high level of competency in speaking, (4%) of them usually make effort to reach high level of competency in speaking, (18%) sometimes make effort to reach high level of competency in speaking, whereas

(76%) of the students almost never make any effort to reach high level of competency in speaking. *Accordingly, the majority of the students almost never make any effort to reach high level of competency in speaking.*

Table (4) ***Students embarrassed when speaking in front of others***

Always	Usually	Sometimes	Almost never	Total
27 (54%)	9 (18%)	8 (16%)	6 (12%)	50 (100%)

Based on the table (4), (54%) out of the (50) students are always embarrassed when they speak English in front of others, (18%) of them are usually embarrassed when they speak English in front of others, (16%) are sometimes embarrassed when they speak English in front of others, while (12%) of them are almost never embarrassed when they speak English in front of others. *This indicates that more than half of the oral class studentsalways embarrassed when they speak English in front of others.*

Table (5) ***There are different kinds of oral activities in the lecture***

Always	Usually	Sometimes	Almost never	Total
2 (4%)	3 (6%)	12 (24%)	33 (66%)	50 (100%)

According to the table (5), (4%) out of the (50) students said that there are alwaysdifferent kinds of oral activities in the lecture, (6%) of the students asserted that there are usuallydifferent kinds of oral activities in the lecture, (24%) of them mentioned that there are sometimesdifferent kinds of oral activities in the lecture, whereas (66%) of the students said that there are almost neverdifferent kinds of oral activities in the lecture. *This means,more than two thirds of the students do not have different kinds of oral activities in the lecture.*

Table (6) ***Giving speaking tests***

Always	Usually	Sometimes	Almost never	Total
2 (4%)	3 (6%)	3 (6%)	42 (84%)	50 (100%)

Based on the table (6), (4%) of the students are always given speaking tests, (6%) are usually given speaking tests, (6%) of them are sometimes given speaking tests, while (84%) of them are almost never given speaking tests. *Based on this result, the majority of the students are almost never given speaking tests*.

Table (7) ***Feeling afraid of making mistakes when speaking English***

Always	Usually	Sometimes	Almost never	Total
9 (18%)	25 (50%)	10 (20%)	6 (12%)	50 (100%)

The table (7) above indicates that, (18%) of the students always feel afraid of making mistakes when they speak English, (50%) of them usually feel afraid of making mistakes when they speak English, (20%) sometimes feel afraid of making mistakes when they speak English, while (12%) of them almost never feel afraid of making mistakes when they speak English. *Accordingly, more than half of the studentsusually feel afraid of making mistakes when they speak English*.

Table (8) ***Paying attention to use correct grammar when speaking English***

Always	Usually	Sometimes	Almost never	Total
7 (14%)	8 (16%)	7 (14%)	28 (56%)	50 (100%)

According to the table (8), (14%) out of the (50) students stated that they always pay attention to use correct grammar when they speak English, (16%) usually pay attention to use correct grammar when they speak English, (14%) sometimes pay attention to using correct grammar when they speak English, while (56%) of them almost never pay attention to using correct grammar when they speak English. *According to the result, more than half of the studentsalmost never pay attention to using correct grammar when they speak English.*

Table (9) ***Communicating with teacher easily***

Always	Usually	Sometimes	Almost never	Total
4 (8%)	5 (10%)	7 (14%)	34 (68%)	50 (100%)

As indicated by the table (9), (8%) of the students alwayscommunicate with their teacher easily, (10%) of them usuallycommunicate with their teacher easily, (14%) sometimescommunicate with their teacher easily, while (68%) of them almost never communicate with their teacher easily. *This indicates that more than two thirds of the studentsalmost never communicate with their teacher easily.*

Table (10) ***Social environment being helpful in speaking English***

Always	Usually	Sometimes	Almost never	Total
37 (74%)	10 (20%)	3 (6%)	0 (0%)	50 (100%)

According to the table (10), (74%) of the students see that social environment is always not helpful in speaking English, (20%) of them said that social environment is usually not helpful in speaking English, (6%) reported that social environment is sometimes not helpful in speaking English, while no one of the students chose the last option. *Theresult confirmed that social environment is not helpful in speaking English for most of the students.*

Table (11) ***Oral classroom environment being comfortable***

Always	Usually	Sometimes	Almost never	Total
33 (66%)	11 (22%)	5 (10%)	1 (2%)	50 (100%)

The table (11), shows that (66%) of the (50) students said that classroom environment is always not comfortable, (22%) considered that classroom environment is usually not comfortable, (10%) of the students stated that classroom environment is sometimes not comfortable, while (2%) of them illustrated that classroom environment is comfortable. *This assumes that for two thirds of the students, classroom environment is not comfortable.*

Table (12) ***Students mastery of the linguistic elements***

Always	Usually	Sometimes	Almost never	Total
3 (6%)	6 (12%)	5 (10%)	36 (72%)	50 (100%)

As it is clear from the table (12), (6%) of the students expressed that they always master the linguistic elements, (12%) usually master the linguistic elements, (10%) sometimes master the linguistic elements, while (72%) of them almost never master the linguistic elements. *This indicates that most of the studentsalmost never master the linguistic elements.*

Table (13) ***Oral skills given less attention in the EFL syllabus***

Always	Usually	Sometimes	Almost never	Total
32 (64%)	5 (10%)	8 (16%)	5 (10%)	50 (100%)

Based on the table (13), (64%) of the students stated that oral skills are always given less attention in the university EFL syllabus, (10%) reported that oral skills are usually given less attention in the university EFL syllabus, (16%) expressed that oral skills are sometimes given less attention in the university EFL syllabus, while (10%) said that oral skills are given attention in the university EFL syllabus. *According to this result,above two thirds of the EFL teachers always give oral skills less attention in the university EFL syllabus.*

Table (14) ***Effective techniques followed in teaching oral skills***

Always	Usually	Sometimes	Almost never	Total
8 (16%)	5 (10%)	7 (14%)	30 (60%)	50 (100%)

Table (14) displays that (16%) of the students illustrated that effective techniques are always followed in teaching oral skills, (10%) think that effective techniques are usually followed in teaching oral skills, (14%) said that effective techniques are sometimes followed in teaching oral skills, whereas (60%) reported that effective techniques are almost never followed in teaching oral skills. *According to the result, nearly two thirds of the EFL students state that effective techniques are almost never followed in teaching oral skills*.

Table (15) ***Oral class not requiring English teachers with a high proficiency***

Always	Usually	Sometimes	Almost never	Total
0 (0%)	1 (2%)	3 (6%)	46 (92%)	50 (100%)

Based on the table (15), no one of the students chose the first option, (2%) of them expressed that the oral class does not usually require English teachers with a high proficiency, (6%) of them reported that the oral class does not sometimes require English teachers with a high proficiency, while (92%) said that the oral class requires English teachers with a high proficiency. *This result shows that majority of the EFL students see that oral class always requires English teachers with a high proficiency.*

Table (16) ***Technology being not followed in the oral class***

Always	Usually	Sometimes	Almost never	Total
37 (74%)	5 (10%)	5 (10%)	3 (6%)	50 (100%)

According to the table (16), (74%) of the students stated that technology is always still not invested enough in the oral class, (10%) of them expressed that technology is usually still not invested enough in the oral class, (10%) of the students reported that technology is sometimes still not invested enough in the oral class, while (6%) said that technology is invested enough in the oral class. *Therefore, most of the EFL teachers do not investtechnology enough in their oral classes.*

Table (17) ***Oral presentations being the means of assessment used in oral class***

Always	Usually	Sometimes	Almost never	Total
22 (44%)	10 (20%)	13 (26%)	5 (10%)	50 (100%)

According to the table (17), (44%) of the students said that oral presentations are always the means of assessment used in oral class, (20%) of them expressed that oral presentations are usually the means of assessment used in oral class, (26%) stated that oral presentations are sometimes the means of assessment used in oral class, whereas (10%) reported that oral presentations are almost never the means of assessment used in oral class. *According to the result, nearly half of the EFL students illustrate that oral presentations are always the means of assessment used in oral classes.*

Table (18) ***Teachers using standard rubrics for assessment***

Always	Usually	Sometimes	Almost never	Total
17 (34%)	5 (10%)	3 (6%)	25 (50%)	50 (100%)

Based on the table (18), (34%) of the students stated that the teachers always use standard rubrics for assessment, (10%) of them said the teachers usually use standard rubrics for assessment, (6%) saw sometimes there is using of standard rubrics for assessment, while (50%) expressed that the teachers almost never use standard rubrics for assessment. *This indicates that half of the EFL students saw that the teachers almost never usestandard rubrics for assessment*.

Table (19) ***Students having low-level of English proficiency***

Always	Usually	Sometimes	Almost never	Total
48 (96%)	2 (4%)	0 (0%)	0 (0%)	50 (100%)

According to the table (19), (96%) of the students said that they always have low-level of English proficiency, (4%) of them reported that they usually have low-level of English proficiency, whereas no one chose the last two options. *The result shows obviously thatthe large majority of the EFLstudents always have low-level of English proficiency.*

Table (20) ***Problems of speaking skill due to overcrowded classes***

Always	Usually	Sometimes	Almost never	Total
45 (90%)	5 (10%)	0 (0%)	0 (0%)	50 (100%)

The table (20), shows that (90%) of the students expressed that problems of speaking skill is always due to overcrowded classes, (10%) of them stated that problems of speaking skill is usually due to overcrowded classes, whereas no one of the students chose the last two options. *According to the result,the significant majority of the EFL students always return theproblems of speaking skill to overcrowded classes*.

2. Open-ended questions:

1. ***Please list any other potential problems and difficulties in studying the English speaking skills***.

According to (33) students (66%); the most challenging problem in studying the speaking skill was the large number of students which hinders running effective classes because it deprives students from having sufficient and equal chances to speak. In addition, (64%) of the students stated that the little training which teachers receive in teaching the oral skill, and the traditional way of teaching English which focuses on grammar and writing were also seen among the major obstacles which impede speaking ability. Some students (72%) stated that technology and labs are not available. Half of the students (50%) also confirmed that students lack motivation to improve their communicative competence, which can be noticed through their lack of preparation beforehand, their weak self-efforts, their shortage in the extensive work outside the classroom, and their reluctance from participation inside the classroom.

2. ***What would you suggest to overcome these difficulties?***

According to the students' responses, they provided some suggestions; (58%) of them suggested that students should start early listening to English to participate in conversations and just to have English time, increasing the number of oral courses and reducing the number of students in classes, teachers must have extra training for teaching the oral class. (68%) of the students said that the system of teaching English should be changed to be more intensive, by giving extra training and liberty to students to practice the language inside classrooms, students should be encouraged to be more exposed to the language and to work at home. (64%) illustrated that teachers need to constantly evaluate themselves and their methodologies, to keep adapting, and to gain feedback from students. (56%) suggested that oral classes should be small to give attention to each student and students should be given the chance to try out even if they make mistakes because at the end they will learn.

Conclusion

The main objective of this study is to find out the factors that impede speaking skill among the EFL students at East Gezira Locality, to what extent speaking skill given consideration in the syllabus, and to suggest suitable techniques that used for teaching oral skills.

Findings

This study has found a number of factors which impeded speaking skill among EFL students:

1. The majority of the students do not listen to English language daily.
2. The majority of the students do not make effort to reach high level of competency in English speaking.

3. The lecture is more teacher-centered.
4. More than half of the students always embarrassed when they speak English in front of others.
5. Oral skill is marginalized in the EFL syllabus.
6. The majority of the students returned the speaking problems to students' low-level of English proficiency.

Recommendations

1. Students should make effort to reach high level of competency in speaking English language.
2. The students should listen to English language daily.
3. The lecture should be learner-centered rather than teacher-centered.
4. Different activities should be used to enhance students' speaking skill.
5. Positive and relaxing atmosphere for interaction should be provided.
6. Effective techniques are recommended to be used in teaching English speaking

References

Arikunto, S. (1998), *Prosedur Penelitian: Suatu Pendekatan Praktek*. Jakarta: Rineka Cipta.

Ashari, H. (2004), *An Analysis of Moral Values and Language Style Found in Wallace Short Story* (*A Case of Suspicion and Its Contribution to Extensive Reading*), Un Published Thesis, STAIN Salatiga.

Asnawir. (2002). *Media Pembelajaran*. Jakarta: Ciputat Pers.

Astuti, (2007). *An Analysis of Moral Values of habbiburrahman El-Shirazy's Ayat-ayat Cinta*, Un Publised Thesis, STAIN Salatiga, STAIN Salatiga.

Batstone, R. (1996), *Key concepts in ELT: Noticing. ELT Journal*, 50 (3), 8 para.

Brigance, W. (1961), *Speech: Its techniques and disciplines in a free society*, New York: Appleton-Century-Crofts.

Chaney, A. (1998), *Teaching oral communication in grades K-8. Boston*: Allyn & Bacon.

Chuang, Y. (2011), *The effectiveness of implemented oral activities and instructions in the college EFL classroom*, National Formosa University Journal, 30 (2), 73-88.

Gan, Z. (2012), *Understanding L2 speaking problems: Implications for ESL curriculum development in a Teacher Training Institution* in Hong Kong.

Honey, J. (1989), *Does accent matter?: The Pygmalion factor*. Faber and Faber: London.