مجلة العلوم التربوية

تصدرها عمادة البحث العلمي والنشر والترجمة جامعة البطانة

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

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

ديسمبر 2020 ربيع ثاني 1441 هـ

(1) استراتيجيات إدارة الصراع في الإسلام
د. محمد حبيب بابكر محمد أ. د. أنور أحمد عيسى راشد

(2) فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم التعاوني لتنمية مهارات التربية الفنية لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمحافظة رفح
أ. إبراهيم إبراهيم حمدان حجازي د. الصّدّيق عبد الصّادق البدويّ بلّه

(3) فاعلية توظيف إستراتيجية 7E's البنائية في التحصيل الدراسي و إكتساب مهارات التدريس لدى الطلبة المعلمين بكلية التربية جامعة القضارف
د. يحى محمدين حسب سيدو

(4) فاعلية إستراتيجيتي العصف الذهني ودائرة الأسئلة في تنمية مهارات القراءة الاستيعابية في مادة التربية الإسلامية (دراسة تجريبية على طلاب الصف الثاني متوسط. مدينة الرمادي.محافظة الانبار . العراق عام 2019م)
أ. مناف جبير محمد الفهداوي د .حيدر الحاج الأمين إبراهيم

(5) الأبعاد النفسية لنشوء ظاهرة التطرف والإرهاب
د. الجيلي علي البشير الكمن د. عثمان موسي إبراهيم حريكة

(6) اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام المقررات الإلكترونية المفتوحة المصدر أثناء جائحة "كورونا19" في 2020(دراسة حالة كلية التربية – جامعة بيشة – المملكة العربية السعودية)
د. هالة إبراهيم حسن أحمد د. فضل المولي عبد الرضي الشيخ

(7) جودة الحياة لدي طالبات التطبيق الميداني بكلية التربية بالدلم وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية د. منى عبد اللطيف العوض خير الله

(8) فاعلية برنامج تدريبي لتحسين اتجاهات معلمي النشاط نحو الدمج الأكاديمي للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية (دراسة تطبيقية على معلمي ومعلمات مراكز ذوي الإعاقة – بمحلية شرق النيل- ولاية الخرطوم) د. منصور بانقا حجر محمد

(9) التحديات التي تواجه الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في ظل العالم الرقمي دراسة تحليلية لواقع اطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والعالم الرقمي للعام2020م
د. اونسة محمد عبدالله اونسة

(10) دور عقوبة الجلد لدى طلبة المدارس بالمرحلة الثانوية في تحقيق الأهداف التربوية (دراسة ميدانية من وجهة نظر القيادات والمعلمين بمحلية بحري في ولاية الخرطوم – السودان)
د. يحي الصاوي أحمد جبريل د. أبوبكر عثمان محمد جابر

(11) مدى مواكبة طرائق التدريس المستخدمة في تدريس مادة الرياضيات بالمرحلة الثانوية للتعليم الإلكتروني (دراسة ميدانية من وجهة نظر معلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمحلية كرري، في ولاية الخرطوم بالسودان 2017م
د. عبدالعظيم عبدالله الهادي عبدالله د. أبوبكر عثمان محمد جابر

(12) Investigating Sudanese ELT Undergraduate Students' Implementation Of Vocabulary Learning Strategies for Acquiring New English Vocabulary (A Case Study of Batch ourty (40) Students, Faculty of Education – Hantoub, University of Gezira, Gezira State, Sudan in academic year (2019- 2020) Dr. Ammar Musa Ahmed Hassan

(13) Exploring Effectiveness of Audio-visual Aids in English language Teaching and Learning
Dr. Abubakr Mansour M. Al Amin

العدد الرابع ديسمبر 2020م رقم الإيداع ISSN: 1858-9499

تصدرها عمادة البحث العلمي والنشر والترجمة جامعة البُطانة- السودان

العدد الرابع ديسمبر مجلة العلوم التّربوية – العدد الرابع ديسمبر 2020م رقم الإيداع
ISSN: 1858-9499

مجلة العلوم التربويّة

تصدرها عمادة البحث العلمي والنشر والترجمة

رقم الإيداع ISSN: 1858-9499

(العدد الرابع)

ديسمبر 2020م –ربيع الثاني 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

تصدر 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	استراتيجيات إدارة الصراع في الإسلام د. محمد حبيب بابكر محمد أ. د. أنور أحمد عيسى راشد	1
2	فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم التعاوني لتنمية مهارات التربية الفنية لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمحافظة رفح أ. إبراهيم إبراهيم حمدان حجازي د. الصّدّيق عبد الصّادق البدويّ بلّه	18
3	فاعلية توظيف إستراتيجية 7E's البنائية في التحصيل الدراسي و إكتساب مهارات التدريس لدى الطلبة المعلمين بكلية التربية جامعة القضارف د. يحى محمدين حسب سيد	45
4	فاعلية إستراتيجيتي العصف الذهني ودائرة الأسئلة في تنمية مهارات القراءة الاستيعابية في مادة التربية الإسلامية (دراسة تجريبية على طلاب الصف الثاني متوسط، مدينة الرمادي،محافظة الانبار ، العراق عام 2019م) أ. مناف جبير محمد الفهداوي د .حيدر الحاج الأمين إبراهيم	65
5	الأبعاد النفسية لنشوء ظاهرة التطرف والإرهاب د. الجيلي علي البشير الكمن د. عثمان موسي إبراهيم حريكة	94
6	اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام المقررات الإلكترونية المفتوحة المصدر أثناء جائحة "كورونا19" في 2020(دراسة حالة كلية التربية – جامعة بيشة – المملكة العربية السعودية) د. هالة إبراهيم حسن أحمد د. فضل المولي عبد الرضي الشيخ	117
7	جودة الحياة لدي طالبات التطبيق الميداني بكلية التربية بالدلم وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية د. منى عبد اللطيف العوض خير الله	145

8	فاعلية برنامج تدريبي لتحسين اتجاهات معلمي النشاط نحو الدمج الأكاديمي للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية (دراسة تطبيقية على معلمي ومعلمات مراكز ذوي الإعاقة – بمحلية شرق النيل– ولاية الخرطوم) د. منصور بانقا حجر محمد	196
9	التحديات التي تواجه الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في ظل العالم الرقمي دراسة تحليلية لواقع اطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والعالم الرقمي للعام2020م د. اونسة محمد عبدالله اونسة	192
10	دور عقوبة الجلد لدى طلبة المدارس بالمرحلة الثانوية في تحقيق الأهداف التربوية (دراسة ميداينة من وجهة نظر القيادات والمعلمين بمحلية بحري في ولاية الخرطوم – السودان) د. يحي الصاوي أحمد جبريل د. أبوبكر عثمان محمد جابر	205
11	مدى مواكبة طرائق التدريس المستخدمة في تدريس مادة الرياضيات بالمرحلة الثانوية للتعليم الإلكتروني (دراسة ميدانية من وجهة نظر معلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمحلية كرري، في ولاية الخرطوم بالسودان 2017م) د. عبدالعظيم عبدالله الهادي عبدالله د. أبوبكر عثمان محمد جابر	234

- **ملف :القسم الإنجليزي:**

12	Investigating Sudanese ELT Undergraduate Students' Implementation Of Vocabulary Learning Strategies for Acquiring New English Vocabulary (A Case Study of Batch ourty (40) Students, Faculty of Education – Hantoub, University of Gezira, Gezira State, Sudan in academic year (2019- 2020) Dr. Ammar Musa Ahmed Hassan	265
13	Exploring Effectiveness of Audio-visual Aids in English language Teaching and Learning Dr. Abubakr Mansour M. Al Amin	284

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

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 الرابعة من مجلة العلوم التربوية ديسمبر 2020م، وتأتي هذه الإصدارة تحقيقاً لأهداف الجامعة في مجال البحث العلمي، وتتويجاً لمجهودات إدارة الجامعة في توزيع مواعين النشر.

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

ويحتوي هذا العدد على عدد ثلاث عشرة 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)

استراتيجيات إدارة الصراع في الإسلام

Strategies for Administrating Conflict In Islam

محمد حبيب بابكر محمد
أستاذ الإدارة التربوية
كلية التربية
جامعة القضارف/ السودان

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

المستخلص

هدفت الدراسة إلى بيان أنواع الصراع في الإسلام، وإيجابيات وسلبياته، فضلاً عن طرق الوقاية منه، والاستراتيجيات المتبعة لمعالجته عند حدوثه، استخدم الباحثان المنهج الاستقرائي التحليلي، والاستنباطي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: يميز الإسلام بين أنواع الصراع ويدعو لانتهاج الإيجابي منه. الإسلام حافل بالنماذج التي تشير للصراع وفق أنواعه المختلفة، تتعدد طرق الوقاية من الصراع غير المرغوب فيه في الإسلام. استخدم الإسلام استراتيجيات مختلفة لإدارة الصراع، مع تعدد وسائله وأسبابه؛ كما أوصى الباحثان، بإقامة المحاضرات والندوات التي تبين مخاطر وأضرار الصراع غير المرغوب فيه، فضلاً عن توعية أفراد المجتمع المسلم بأساليب الوقاية منه، وأهمية معالجته حين وقوعه بإتباع الاستراتيجيات التي وضعها الإسلام .

Strategies for Administrating Conflict In Islam

Abstract

The study aims to identify types, advantages, disadvantages, and ways of avoiding conflicts in Islam. The researchers has used Inductive, deductive and analytical methods, they found the following results: Islam distinguishes between types of conflicts and Invite to a positive one, Islam is full of conflict samples, it has multiple ways of protecting from unwanted conflicts , and it has used different strategies for controlling conflicts with multiple ways and techniques. The researchers recommend giving lectures and presenting seminars which show the danger and disadvantage of unwanted conflicts, making Muslims aware of techniques for conflict avoidance, and tackling the conflicts via the strategies established by Islam.

المقدمة:

يقوم القرآن الكريم على بناء الصلة بين العبد بربه، كما إن السنة النبوية شارحة ومبينة له ، مما يبين على أنهما مصدران يحويان كنوز العلوم والمعارف التي لا تنتهي، منها علم الإدارة بصفة عامة والإدارة التربوية بصفة خاصة، ويمكن على ضوئها إجراء البحوث العلمية التي تبين علاقة هذه العلوم بآيات القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة للحصول على الحكمة والفائدة منها في الإدارة الحديثة خاصة تلك التي تأخذ القيم الإسلامية في مناهجها، انطلاقاً من هذا المبدأ عمد الباحثان إلى تقصى إدارة الصراع في الإسلام، والتي تشير إلى أن الصراع الإنساني على مختلف صوره ظاهرة سلوكية طبيعية لازمت ظهور الإنسان منذ الأزل، قال تعالى:(وَلَوْ شَاء رَبُّكَ لَجَعَلَ النَّاسَ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلاَ يَزَالُونَ مُخْتَلِفِينَ)هود: 118.

إن هذا الاختلاف مدعاة للتنوع والإبداع الذي يوجهه لما فيه مصلحة المجتمع ووضع أساليب وقائية له، وإعطاء نماذج له لتكون منارة يهتدي بها الإنسان في حياته، فضلاً عن وضع معالجات يحتذي بها عند حدوثه لتتحقق عبادة الله سبحانه وتعالى في الكون.كما إن الصراع شيء محتوم لا يمكن تجنبه بل إن انعدام وجوده، أو وجوده بمستوى منخفض يسبب الركود والملل والرتابة، مما يؤدي إلى تدني الإنتاجية والعطا، وقد يؤدي بمرور الزمن إلى الانهيار، كما أن وجوده بدرجة عالية ضار لأنه يصيب مبدأ التعاون بين الأفراد بخلل كبير مما يؤدي إلى انخفاض الكفاءة والفاعلية لدى الأفراد أما القدر المعتدل منه يحقق لها أعلى مستوى من الفعالية،(العميان، 2005: 381، بتصرف).

مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة الدراسة في ضعف البحث في مظان مصادر التشريع الإسلامي لمعالجة ما يستجد من المشكلات التربوية والتعليمية من قبل الباحثين علماً بأن تلك المصادر غنية في تناولها وطرحها لها وللمستحدثات منها، كما أن علماء الغرب لقد استفادوا منها لمعالجة بعض قضاياهم في وقت فيه المسلمون أحق بذلك مما حدا بالباحثين من تتبع الاستراتيجيات التي وضعها الإسلام لمعالجة المشكلة قيد الدراسة، مصداقاً لقوله تعالى:{...مَّا فَرَّطْنَا فِي الكِتَابِ مِن شَيْءٍ ثُمَّ إِلَى رَبِّهِمْ يُحْشَرُونَ {38}الأنعام :38 .

أهمية الدراسة :

تأتي أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله إدارة الصراع في الإسلام وطرق الوقاية منه واستراتيجيات معالجته، إضافة لإثراء المكتبة العربية وتزويد طلاب المعرفة بالجوانب التأصيلية التي تناولت موضوع استراتيجيات إدارة الصراع لبيان مكانة القرآن والسنة النبوية المطهرة وفضلهما في تناول العلوم الحياتية وقضايا العصر، لم يتم تناول هذه الدراسة من قبل الباحثين حسب علم الباحثين .

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

1. بيان نوعية الصراع بين أفراد المجتمع في الإسلام .
2. التعرّف على أسباب الصراع في الإسلام.
3. الوقوف على إيجابيات الصراع بين أفراد المجتمع الإسلامي.
4. التعرّف على السلبيات التي تكمن من الصراع.
5. الوقوف على نماذج الصراع بين أفراد المجتمع في الإسلام.
6. بيان الطرق المتبعة للوقاية من الصراع.
7. التعرّف على الاستراتيجيات المتبعة لإدارة الصراع في الإسلام .

أسئلة الدراسة:

تتمثل أسئلة الدراسة في سؤال رئيس مفاده: ما الاستراتيجيات المتبعة في الإسلام لإدارة الصراع بين أفراد المجتمع المسلم؟ يتفرع من الأسئلة الفرعية التالية :

1. ما نوعية الصراع الناشئ بين أفراد المجتمع الإسلامي؟
2. ما مدى وجود أسباب تكمن في نشؤ الصراع بين أفراد المجتمع؟
3. ما الإيجابيات المتحققة من الصراع؟
4. ما السلبيات المترتبة من الصراع ؟
5. ما مدى ورود نماذج للصراع في الإسلام؟
6. ما طرق وقاية أفراد المجتمع من الصراع؟

7. ما الاستراتيجيات المتبعة لإدارة الصراع بين أفراد المجتمع الإسلامي؟

حدود الدراسة:

موضوعياً تكمن حدود الدراسة في إستراتيجيات إدارة الصراع في الإسلام.

مصطلحات الدراسة:

تتمثل في الآتي:

استراتيجيات اصطلاحاً: جمع إستراتيجية وهي: مجموعة من القيم النبيلة والمبادئ واللوائح والضوابط التي تحكم تصرفات الأفراد والجماعات بما ينصب لصالح الأفراد والمجتمع المحلي والإقليمي والدولي، (أبو صالح، 2009: 52) .

الصراع اصطلاحاً: يشير إلى التفاعل على الذي تتعارض فيه الكلمات والتصرفات مع بعضها بعضاً مما يؤدي إلى آثار تمزيقيه، (لبصير،2010: 220).

إجرائياً: يعنى به الباحثان الخلاف والخصومة التي تحدث بين الفرد نفسه، أو بين فرد وآخر، أو بين الفرد والمجموعة، أو بين مجموعة وأخرى، حسب التنازع الذي ينشأ قد يكون مذهبياً أو فكرياً، أو مصلحياً.

إدارة الصراع : بأنه التدخل الهادف لحفز وتشجيع الخلاف المفيد، أو التدخل لمنع الخلاف المدمر، (شلابي، 2011، ص، 74، بتصرّف).

منهج الدراسة:

اتبع الباحثان المنهج الاستقرائي والتحليلي، والاستنباطي للحصول على المادة العلمية التي تعينها للوصول النتائج التي تهدف إليها الدراسة.

الإطار النظري:

مفهوم الصراع من نظر علماء الغرب:

تعددت تعريفات الصراع التنظيمي بحسب فكر من تناولوه، وذلك لاختلاف خلفياتهم العلمية وارتباط مفهومه بعدد من العلوم الإنسانية، كالسلوك التنظيمي، وعلم النفس، وعلم الاقتصاد، وعلم الإدارة، فقد عرفه، الطويل، (2006، ص 297)، بأنه: تعطيل وانهيار في سبل وميكانيزمات صنع القرار المعياري، أو في تقنياته مما يجعل الفرد يعيش صعوبة في اختيار بدائل الفعل، أو الأداء. كما عرفه، سلطان،(2002، ص318)، بأنه: الموقف الذي يوجد فيه أهداف ومدركات ومشاعر غير متوافقة داخل أو بين الجماعات مما يؤدي إلي حدوث التعارض والتفاعل العدواني. وعرّفه، عياصره ،(2008، ص،18)، بأنه: الموقف الذي تتعارض فيه بشكل أساس الظروف والممارسات والأهداف المختلفة. كما عرّفه هلال، (2007، ص76)، بأنه: حقيقة تقابل الإنسان كل يوم ، وهو يسعى إلي إيجاد طريقة لكي يتمكن من معرفة أسبابه والتعامل معه، وإن الإنسان في صراع دائم مع نفسه إذا أراد أن يختار بين أمرين، وأنه في صراع مع الآخرين طالما اختلفت الآراء وتباينت المصالح والقيم.

مفهوم الصراع في الإسلام :

ينظر الإسلام إلى الصراع نظرة طبيعية وذلك لأنه ظاهرة طبيعية إنسانية غير مستهجنة ولا ينظر إليها

على أنها ظاهرة شاذة لما تمثله طبيعة تكوين الإنسان من جسد وروح ، وما أودعه الله سبحانه وتعالى في نفسه من توازن الخير والشرّ، وجعل له القدرة على معرفة الصواب والخطأ والطيب من الخبيث، وهو قادر على أن يميز بعقله السلوك الذي يسلكه سواءً كان سلوكاً خيراً بناءً أو سلوكاً شريراً هداماً، كما بين الإسلام على أن الأفراد مختلفين في مداركهم واستعداداتهم وخبراتهم، وأنه من طبيعة البشر وهي مشيئة الله سبحانه وتعالى في الكون، قال تعالى:{وَلَوْ شَاء رَبُّكَ لَجَعَلَ النَّاسَ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلاَ يَزَالُونَ مُخْتَلِفِينَ{118}إِلاَّ مَن رَّحِمَ رَبُّكَ وَلِذَلِكَ خَلَقَهُمْ وَتَمَّتْ كَلِمَةُ رَبِّكَ لأَمْلأَنَّ جَهَنَّمَ مِنَ الْجِنَّةِ وَالنَّاسِ أَجْمَعِينَ {119}، هود: 118-119.

ويتبين من التاريخ الإسلامي أن هنالك اختلاف في طباع صحابة رسول الله صلى الله عليه وسلّم فيما بينهم أفراداً وجماعات، وهنالك الكثير من النماذج والطبائع المختلفة التي عاشت في ظل الإسلام متعاونة ذلك التعاون الفريد، وميزة الإسلام أنه لا يترك الصراع ليكون شقاقاً وبيلاً فدائماً ما يسعى لوقاية المجتمع من أسبابه بتهيئة المناخ الصحي للعمل التعاوني والإلفة والاحترام بين الأفراد، (الهادي، 1411هـ- 1991م: 420). والإسلام بذلك يصوّر أفراد المجتمع بالجسد الواحد، وفي ذلك يقول الرسول صلى الله عليه وسلّم:" مثل المؤمنين في توادهم وتعاطفهم وتراحمهم كمثل الجسد الواحد، إذا اشتكى منه عضواً تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى" (البخاري، 1422هـ، 678، ج2).إن هذا الحديث يصوّر ما ينبغي أن يكون عليه الفرد المسلّم اتجاه أخيه المسلّم.

عرّف الهلالي، (2007: 76)، الصراع بأنه: حقيقة تقابل الإنسان كل يوم، وهو يسعى إلى إيجاد طريقة لكي يتمكن من معرفة أسبابه والتعامل معه، وأن الإنسان في صراع دائم مع نفسه إذا أراد أن يختار بين أمرين، وأنه في صراع مع الآخرين طالما اختلفت الآراء وتباينت المصالح والقيم، فضلاً من أنه يتيح لكل شخص طريقاً مغايراً عن الآخر في حاله أو في قوله .

من هذه التعريفات السابقة يتضح أن:

1.الصراع ظاهرة سلوكية تنظيمية مستمرة.

2.يظهر الصراع نتيجة للتفاعل بين الأفراد، أو المنظمات.

3.يتضمن الصراع طرفين أو أكثر.

4.يظهر الصراع نتيجة الاختلافات بين الأهداف أو المصالح، أو القيم، أو الاتجاهات، والمهارات، أو الأفكار.

أنواع الصراع في المنظور الإسلامي:

يشير العتبى، (2006: 34)، إلى أن هنالك نوعين من الصراع في المنظور الإسلامي هما:

1.صراع التنوع:

هو أن يكون رأى أو قول صواب، ولا يقتضى الاختلاف بين القولين نفي أحدهما، مثل الاختلاف بين المذاهب الفقهية الأربعة، ومثاله الاختلاف الذي وقع بين الصحابة رضوان الله عليهم في فهمهم لقول النبي صلى الله عليه وسلّم بعد فراغهم من غزوة الأحزاب: " لا يصلين أحدكم العصر إلا في بني قريظة" (البيهي، 1410هـ:415).

فأقرّ الرسول صلى الله عليه وسلّم الفريقين، مما يبين دليل وجود هذا النوع من الاختلاف في الإسلام.

2.صراع التضاد:

هو أن يكون كل رأي أو قول يناقض القول الآخر، ويقتضى إبطاله وصراع التضاد أشدّ من صراع التنوع؛ لأن القولين متنافيان، فيكون داعي الفرقة والصراع والتنازع أقرّ، وهو ينقسم إلى نوعين، هما:

أ.الصراع المقبول:

هو مخالفة المسلمين للمشركين وأهل الكتاب، وعدم اتخاذهم أولياء، قال تعالى:{ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ لاَ تَتَّخِذُواْ الْكَافِرِينَ أَوْلِيَاء مِن دُونِ الْمُؤْمِنِينَ أَتُرِيدُونَ أَن تَجْعَلُواْ لِلّهِ عَلَيْكُمْ سُلْطَانًا مُّبِينًا {144}، النساء: 144.وفي ذلك يقول سيد قطب (مرجع سابق، 1412هـ -1992م:785،ج2): أن يحذروا سلوك طريق المنافقين، ويحذروا أن يتولوا الكفار من دون المؤمنين.

ب. الصراع المذموم :

هو الذي يؤدي إلى التفرقة ويقود إلي الشرّ ويسبب العداوة، ولقد أمر الإسلام بالإتلاف ونبذ الفرقة قال تعالى:{وَاعْتَصِمُواْ بِحَبْلِ اللّهِ جَمِيعًا وَلاَ تَفَرَّقُواْ وَاذْكُرُواْ نِعْمَةَ اللّهِ عَلَيْكُمْ إِذْ كُنتُمْ أَعْدَاء فَأَلَّفَ بَيْنَ قُلُوبِكُمْ فَأَصْبَحْتُم بِنِعْمَتِهِ إِخْوَانًا وَكُنتُمْ عَلَى شَفَا حُفْرَةٍ مِّنَ النَّارِ فَأَنقَذَكُم مِّنْهَا كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللّهُ لَكُمْ آيَاتِهِ لَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ{103}، آل عمران: 103.وفي ذلك يقول سيد قطب (مرجع نفسه، 1412هـ -1992م:442،ج1): وهي أخوة تنبثق من التقوى والإسلام، ومن الركيزة الأولى أساسها الاعتصام بحبل الله أيّ عهده ونهجه ودينه- وليست مجرد تجمّع على أيّ تصور آخر، ولا على أيّ هدف آخر، ولا بواسطة حبل آخر من حبال الجاهلية الكثيرة.

عليه يحدد أنواع الصراع الذي ليس فيه خصومة ولا حجر على رأي أو فكرة وإنما تتحقق فيه مصلحة للمختلفين وتقود لوحدة الصف المسلّم وتلاحمه وتعاونه في مجال البناء والرقي والتقدّم كل في مجال عمله وإطار مؤسسته التي يعمل فيها، مبتعدين عن الفرقة والتشتت، كما أن هدف الإسلام أن أخا بين المسلمين بالإسلام بعد عداوة طاحنة حالقة مهلكة بينهم وأصبحوا بنعمته إخواناً.

أسباب الصراع:

تتمثل أسباب الصراع وفقاً لما أشار إليه، مصطفى،(2005: 29) إلي سببين هما:

أولاً: الأسباب التنظيمية: تتمثل هذه الأسباب في الآتي:

1. التنافس على الموارد المحدودة:

يحدث هذا عندما تكون هنالك رغبة من أحد الأطراف أو كليهما للحصول على نصيب أكبر من الموارد النادرة والمحددة كالنواحي المالية أو الفنية.

2. تعارض الأهداف:

إن لكل وحدة من وحدات العمل داخل المنظمة أهدافاً فرعية يمكن أن تتعارض مع بعضها البعض.

3. **عدم تحديد المسؤوليات بشكل دقيق:**

إن عدم تحديد المسؤوليات والصلاحيات الخاصة بين العاملين بشكل دقيق يجعلهم في حيرة من أمرهم مما يؤدي إلى غموض الأدوار وغير قادرين على العمل بالطرق السليمة مما يحدث بينهم الصراع والنزاع؛ وعدم القدرة على اتخاذ القرار المناسب وبالتالي يعيق العمل داخل المنظمة.

4. **عدم فاعلية الاتصال:**

إن عدم وجود نظام فاعل للاتصال بين الأفراد والأقسام في المنظمة يؤدي إلى عدم توافر المعلومات الخاصة باتخاذ القرارات وبالتالي تكون القرارات متباينة مما يحدث الصراعات بين العاملين.

5. **علاقة المدير مع العاملين:**

هنالك بعض السلبيات تظهر في علاقة المدير مع العاملين، وتؤدي إلى وجود أشكال مختلفة من صراعات داخل المنظمة، فقد يكون المدير استبدادي متسلط ملتزم بحرفية القوانين واللوائح، كما أن هنالك بعض المديرين يعتبرون العاملين بالمنظمة أداة تنفيذ فقط ولا يشركونهم في عملية اتخاذ القرار وبعض منهم يمارس النمط الترسلي في الإدارة، مما يجعل المنظمة تسير بدون ضوابط مما يسهم بشكل كبيرفي إثارة الصراع فيها.

إن هذه الأسباب سالفة الذكر لا تقف في منظمات العمل لوحدها بل يمكن أن توجد في المؤسسات الخدمية، والتي يمكن وجد الصراع بين العاملين فيها وخاصة إذا إسندت إدارتها إلى غير المتخصصين في مجال إدارتها، أو من تنقصهم الكفاءة الإدارية وخاصة لما يتصف بها علم الإدارة بأنه علمُ يكتسب وفنُ يطبق في واقع الممارسة اليومية.

ثانياً: الأسباب الشخصية:وتتمثل هذه الأسباب في الآتي:

أ.**التفاوت في الخصائص الشخصية:**

إن اختلاف الصفات الشخصية بين فرد لآخر يمكن أن يكون أحد أسباب الصراع ومن هذه الخصائص العمر، القيم والمعتقدات.

ب.**التعارض في الأهداف الشخصية:**

لكل شخص أهداف ومصالح قد تتفق مع غيره أو تختلف، وأن هذه الأهداف قد تسبب تناقضاً بين المدير والعاملين داخل المنظمة.

ج.**الاختلاف في الإدراك:**

يقصد بالإدراك مجموعة المعاني التي يعطيها الفرد للظواهر المختلفة والاختلاف في هذه المعاني من شخص لآخر يسبب تفاوتاً بين المدير والعاملين وبدوره يحدث الصراع.

د.**عدم الرضا عن العمل والقوانين واللوائح:**

إن عدم الرضا عن العمل والقوانين واللوائح والتعليمات المتعلقة بالوظيفة الصادرة للعاملين والمطلوب تنفيذها يقودهم إلى عدم التعاون مع زملائهم أو عدم إتقان العمل، أو التغيب، أو ترك العمل.

هـ.التركيب السيكولوجي للفرد:

إن التركيب النفسي يختلف في داخل الأسرة الواحدة ، فترى إن أحد أفراد الأسرة يميل إلى العدوانية وآخر يميل إلى التعاون، وهذا بدوره ينعكس على كل مؤسسات المجتمع ، فيلاحظ أحد العاملين له حساسية مفرطة وآخر حاد الطبع، الأمر الذي يجعل التعامل معه صعباً ويزيد من احتمال حدوث النزاعات والاختلافات فيما بينهم.

مراحل الصراع:

يعد الصراع التنظيمي عملية ديناميكية تنشأ وتتطور عبر مراحل متعاقبة يمكن أن يطلق عليها دورة حياة الصراع التنظيمي ويمر بأطوار وسلاسل متعددة لا تظهر بدون مقدمات أو من العدم حتى إن ظهرت فجأة فهو نتيجة رواسب واختلافات وتفاعلات بين الأفراد والجماعات،(العميان، مرجع سابق، 2004: 324). عليه قسمها المؤمني ، (2006: 49)، إلى خمس مراحل تتمثل في الآتي:

1.مرحلة الصراع الضمني:

تتضمن هذه المرحلة الشروط أو الظروف المسببة لنشوء الصراع مثل الإتكالية بين الأفراد دون الجماعات.

2.الصراع المدرك:

فيه يبدأ أطراف الصراع إدراك أو ملاحظة وجود الصراع ، وهنا تسهم المعلومات بدور مهم في تغذية صوره ومدركاته.

3.مرحلة الشعور بالصراع:

يتضح فيها الصراع ويتبلور وتتولد أشكاله، من القلق الفردي والجماعي مما يشجع على حدوثه.

4.الصراع العلني:

يتم فيها انتهاج الأسلوب العلني الصريح للتعبير عن حدوث الصراع ضد الطرف الآخر.

5.مرحلة ما بعد الصراع:

فيها تبدأ عملية إدارة الصراع ومعالجة سلبياته والتعضيد على ايجابياته لتحقيق الأهداف المرجوة للمنظمة.

إيجابيات الصراع:

تتمثل إيجابيات الصراع في الإسلام، وفقاً لما أورده، العلواني، (1401هـ-1981م:25)، في الآتي:

أ. إنه يتيح إذا صدقت النوايا التعرّف على جميع الاحتمالات التي يمكن أن يكون الدليل رمى إليها بوجه من وجوه الأدلة.

ب. في الاختلاف رياضة للعقل وتلاقح للآراء وفتح مجالات التفكير للوصول إلى سائر الافتراضات التي تستطيع العقول المختلفة الوصول إليها.

ج.تعدد الحلول أمام صاحب كل واقعة ليهتدي إلى الحل المناسب للوضع الذي هو فيه بما يناسب ويسر هذا الدين الذي يتعامل مع الناس من واقع حياتهم.

د.الاختلاف في الرأي رحمة لأنه من المستحيل حمل الناس على رأي واحد.

هـ.يكسب الأفراد الثقة بالنفس والتدرب على مواجهة الطارئ من مستجدات الحياة وإيجاد الحلول لها.

عليه يتبين من تلك الفوائد إن تتحقق إذا بقى ضمن الحدود والآداب التي يجب الحرص عليها ومراعاتها، وفي حالة تجاوزها يكون الشقاق الذي يحدث شرخاً في الأمة الإسلامية وهو غير مرغوب فيه. إن هذه الإيجابيات ليست محصورة في المسائل الفقهية والدينية فحسب إنما تتعدها لمجالات الحياة المختلفة قد تكون في المؤسسات الإنتاجية والمصانع والمؤسسات الخدمية، والصحية، أو التعليمية والتربوية، بل تشمل كل مضمار الحياة البشرية لتحقيق النمو، والازدهار، والتقدّم، والرفاهية.

ثانياً: الآثار السالبة للصراع:

يورد البلوي، (1431هـ: 22-23)، الآثار السلبية للصراع وتتمثل في الآتي:

1. قد يتطرف كل طرف من أطراف الصراع في تقدير مصلحته على حساب المصلحة الكلية.
2. يحول الطاقة والجهد عن المهمة الأساسية في التنظيم.
3. يستقطب صراع الأفراد والجماعات وينجم عنه فقدان الثقة بين الإدارة والعاملين ولجوء الأفراد إلى أعمال الانتقام مثل تعطيل الآلات أو إخفاء المعلومات وعدم التعاون مع الإدارة.
4. يعوق الصراع التعاون الجماعي بين الأفراد.
5. يؤدي الصراع لانخفاض الإنتاجية ويبدد جهود الجماعة.
6. يقود إلى الشلل في التصرف والتوتر النفسي الذي يؤدي إلى الإحباط.
7. يصيب المجتمع بالمرض ويعيق من تقدمها.
8. ينتج عنه صراع جديد.

إن هذه الآثار سالبة الذكر تتنافى مع ما يدعو إليه الإسلام من وحدة وبناء لأن في اختلاف الرأي والفكر تنوع في وسائل حلول المشكلات وتلاقح للأفكار والمفاهيم ومعرفة قدر كل طرف من أطراف الصراع.

العلاقة بين الصراع البناء والهدام:

تتضح العلاقة بين الصراع البناء والهدام وفقاً لما أوردته، ربابعة، (ب، د: 8-9) في الجدول أدناه:

جدول (1) يبين العلاقة بين الخلاف البناء والهدام .

الرقم	الصراع البناء	الصراع الهدام
.1	يولد أفكار جديدة بين الأفراد.	يؤدي إلى الحقد والضغينة.
.2	يوضح وجهات النظر المختلفة.	يفسد العلاقات الشخصية.
.3	يكون بداية للتغيير والتطوير.	يبعد العاملين ويشتتهم عن الأداء.
.4	وسيلة لتعلّم والنضج.	يستنزف مجهودات العاملين.
.5	يقضى على الرتابة والملل.	يدفع العاملين إلى الاهتمام بمصالحهم الشخصية.

.6	يساعد على معرفة وتقييم البدائل أمام متخذ القرار.	يؤدي إلى التوتر وضغوط العمل.
.7	يوطد أواصر الصداقة وأحياناً (ما محبة إلا بعد عداوة).	يؤدي إلى الانتقام من الآخرين ومن العمل، (خسائر مادية فادحة).
.8	يقود لتحقيق أهداف المنظمة والعاملين.	يؤدي إلى الفشل في تحقيق الأهداف.

نماذج الصراع في الإسلام :

الإسلام حافل بنماذج الصراع المختلفة وفق مستوياتها وتتمثل في الآتي:

أ.أنموذج الفرد نفسه :

يتجسد هذا النموذج في حال سيدنا آدم عليه السلام وأمنا حواء حينما أكلا من الشجرة التي منعهما الله عزّ وجل من الأكل منها ، قال تعالى:{وَسْوَسَ لَهُمَا الشَّيْطَانُ لِيُبْدِيَ لَهُمَا مَا وُورِيَ عَنْهُمَا مِن سَوْءَاتِهِمَا وَقَالَ مَا نَهَاكُمَا رَبُّكُمَا عَنْ هَذِهِ الشَّجَرَةِ إِلاَّ أَن تَكُونَا مَلَكَيْنِ أَوْ تَكُونَا مِنَ الْخَالِدِينَ {20}،الأعراف:20.يتمثل الصراع في هذا المجال بين أمر الله من عدم الأكل من الشجرة ووسوسة الشيطان لهما لمخالفة توجيه الله سبحانه وتعالى لهما من عدم الأكل منها، وكانت المعصية لأوامر الله سبحانه وتعالى وهنا يكون الصراع بين الحق والباطل وظفر الباطل الذي كان وراءه الشيطان، في ذلك يقول قطب(1412هـ-1992م:1268،ج 3): إن الإغواء على الشر يقع في صورة من الصور، والإيحاء بارتكاب المحظورات يتم في هيئة من الهيئات، وإن هذا الإيحاء وذلك الإغواء يعتمدان على نقطة ضعف الفطرة الإنسانية.

ب.أنموذج الفرد مع فرد آخر:

يتضح ذلك الصراع وفقاً لما أورده القرطبي (671هـ- 1273م: 266، مج ، 3)، الذي وقع بين سيدنا الزبير بن العوام مع الأنصاري، وكانت الخصومة في سقي بستان، فقال عليه الصلاة والسلام للزبير(أسقِ أرضك ثم أرسل الماء إلى أرض جارك) فقال الخصم : أراك تحابي ابن عمتك، فتلون وجه رسول الله صلى الله عليه وسلّم، وقال للزبير(أسق ثم أحبس الماء حتى يبلغ الجدْر)، فنزل قوله سبحانه وتعالى:{لاَ وَرَبِّكَ لاَ يُؤْمِنُونَ حَتَّىَ يُحَكِّمُوكَ فِيمَا شَجَرَ بَيْنَهُمْ ثُمَّ لاَ يَجِدُواْ فِي أَنفُسِهِمْ حَرَجًا مِّمَّا قَضَيْتَ وَيُسَلِّمُواْ تَسْلِيمًا {65}،النساء: 65.وكذلك

يتضح نموذج الخصمان اللذان بغى أحدهما على الآخر وتحكما على سيدنا داود وفقاً للسياق القرآني، إذ فيه يقول الله سبحانه وتعالى:{إِنَّ هَذَا أَخِي لَهُ تِسْعٌ وَتِسْعُونَ نَعْجَةً وَلِيَ نَعْجَةٌ وَاحِدَةٌ فَقَالَ أَكْفِلْنِيهَا وَعَزَّنِي فِي الْخِطَابِ {22}قَالَ لَقَدْ ظَلَمَكَ بِسُؤَالِ نَعْجَتِكَ إِلَى نِعَاجِهِ وَإِنَّ كَثِيرًا مِّنْ الْخُلَطَاء لَيَبْغِي بَعْضُهُمْ عَلَى بَعْضٍ إِلَّا الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَقَلِيلٌ مَّا هُمْ وَظَنَّ دَاوُودُ أَنَّمَا فَتَنَّاهُ فَاسْتَغْفَرَ رَبَّهُ وَخَرَّ رَاكِعًا وَأَنَابَ {23}، ص: 23-34.أورد، قطب(1412هـ،1992م:3018،ج،5)، يقضي بينهما بالحق والعدل ، وليتبين الحق قبل إصدار الحكم.

ج.أنموذج الفرد مع الجماعة:

تتعد النماذج القرآنية في ذلك ويمكن إيراد قصة حبيب النجار عليه السلام، مصداقاً لقوله سبحانه وتعالى:{ وَجَاء مِنْ أَقْصَى الْمَدِينَةِ رَجُلٌ يَسْعَى قَالَ يَا قَوْمِ اتَّبِعُوا الْمُرْسَلِينَ {20}، يس: 20. وفي ذلك يبين قطب (1412هـ -1992م، مرجع سابق:2963،ج، 5) الذي سمع دعوة الحق فاستجاب لها بعد أن رأى فيها دلائل الحق

والمنطق ما يتحدث عنه في مقالته لقومه، وحينما استشعر قلبه حقيقة الإيمان تحركت هذه الحقيقة في ضميره فلم يطق عليها سكوتاً، ولم يقبع في داره بعقيدته وهو يرى الضلال من حوله والجمود والفجور، ولكنه سعى بالحق الذي استقر في ضميره وتحرك في شعوره، سعى إلى قومه وهم يكذبونه ويجحدون ويتوعدون ويهددون.

د.نموذج الجماعة مع الفرد:

يتضح ذلك من موقف الأنصار رضوان الله عليهم من توزيع غنائم غزوة حنين ووجدهم،(حزنهم) في أنفسهم من توزيع النبي صلى الله عليه وسلّم وعطائه الجزيل لقريش وبعض قبائل العرب وعدم إعطائهم منها حتى قالوا: "إن هذا لهو العجب يعطي قريشاً ويتركنا وسيوفنا تقطر من دمائهم" (الغزالي،1988م :429) .

هـ.نموذج الجماعة مع الجماعة:

يتضح ذلك في حال المسلمين يوم بدر إذ كانت نفوسهم تريد عير أبا سفيان ولا تريد ملاقاة جيش قريش وتنازعت نفوسهم في ذلك ولكن أرد الله لهم غير ما يتمنون ، مصداقاً لقوله تعالى،{وَإِذْ يَعِدُكُمُ اللّهُ إِحْدَى الطَّائِفَتَيْنِ أَنَّهَا لَكُمْ وَتَوَدُّونَ أَنَّ غَيْرَ ذَاتِ الشَّوْكَةِ تَكُونُ لَكُمْ وَيُرِيدُ اللّهُ أَن يُحِقَّ الحَقَّ بِكَلِمَاتِهِ وَيَقْطَعَ دَابِرَ الْكَافِرِينَ{7}،الأنفال: 7. وفي ذلك يقول قطب (المرجع نفسه، 1412هـ –1992م: 1481،ج3) هذا ما أرادته العصبة المسلمة لنفسها يوم ذاك، أما ما أراده الله لهم، وبهم، فكان أمراً أخر.

طرق وقاية أفراد المجتمع المسلم من الصراع:

تتعد الطرق المتبعة في الإسلام لوقاية أفراد المجتمع المسلّم من الصراع وتتمثل في الآتي:

أولاً: **معالجة الظواهر السيئة في شخصية الفرد التي تساهم في إيجاد بعض الخلافات :**

تتمثل تلك الظواهر في الآتي:

1.سوء الظن بالغير والتجسس والغيبة والنميمة:

قال سبحانه وتعالى:{يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اجْتَنِبُوا كَثِيرًا مِّنَ الظَّنِّ إِنَّ بَعْضَ الظَّنِّ إِثْمٌ وَلَا تَجَسَّسُوا وَلَا يَغْتَب بَّعْضُكُم بَعْضًا أَيُحِبُّ أَحَدُكُمْ أَن يَأْكُلَ لَحْمَ أَخِيهِ مَيْتًا فَكَرِهْتُمُوهُ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ تَوَّابٌ رَّحِيمٌ {12}، الحجرات: 12.وفي ذلك يقول قطب (مرجع سابق، 1412هـ –1992م:3345،ج6) :إن هذا النص يقيم مبدأ التعامل، وسياجاً حول حقوق الناس الذين يعيشون في مجتمعه النظيف.

2. احتقار المسلم لأخيه المسلم:

قال سبحانه وتعالى:{ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا يَسْخَرْ قَومٌ مِّن قَوْمٍ عَسَى أَن يَكُونُوا خَيْرًا مِّنْهُمْ وَلَا نِسَاء مِّن نِّسَاء عَسَى أَن يَكُنَّ خَيْرًا مِّنْهُنَّ وَلَا تَلْمِزُوا أَنفُسَكُمْ وَلَا تَنَابَزُوا بِالْأَلْقَابِ بِئْسَ الِاسْمُ الْفُسُوقُ بَعْدَ الْإِيمَانِ وَمَن لَّمْ يَتُبْ فَأُوْلَئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ {11}الحجرات: 11،يقول، قطب (المرجع نفسه، 1412هـ –1992م:3337،ج6) : هو عالم نظيف المشاعر، مكفول من المحرمات، مصون الغيبة والحضرة، لا يأخذ فيه أحد بظنه، ولا تتبع فيه العورات ولا يتعرض أمن الناس وكرامتهم وحريتهم لأدنى مساس.

3. البعد عن الحسد والرضا بما قسمه الله:

قال تعالى:{وَلاَ تَتَمَنَّوْاْ مَا فَضَّلَ اللّهُ بِهِ بَعْضَكُمْ عَلَى بَعْضٍ لِّلرِّجَالِ نَصِيبٌ مِّمَّا اكْتَسَبُواْ وَلِلنِّسَاء نَصِيبٌ مِّمَّا اكْتَسَبْنَ وَاسْأَلُواْ اللّهَ مِن فَضْلِهِ إِنَّ اللّهَ كَانَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمًا {32}،النساء:32.يقول، قطب(المرجع نفسه، 1412هـ – 1992م:643،ج2) : ولا يتمنى الرجل فيقول: ليت لي مال فلان وأهله، فنهى الله عن ذلك ولكن يسأل من فضله.

4. الكبر والتعالي على الغير:

قال تعالى:{وَلاَ تَمْشِ فِي الأَرْضِ مَرَحًا إِنَّكَ لَن تَخْرِقَ الأَرْضَ وَلَن تَبْلُغَ الْجِبَالَ طُولاً {37}الإسراء الآية: 37.

وفي ذلك يقول، قطب (المرجع نفسه، 1412هـ –1992م:2228،ج4) : والإنسان حين يخلو قلبه من الشعور بالخالق القاهر فوق عباده تأخذه الخيلاء، بما بلغه من ثراء أو سلطان، أو قوة، أو جمال. ولو تذكر أن ما به من نعمة فمن الله، وأنه ضعيف أمام حول الله وقوته، لضامن من كبريائه، وخفف من خيلاه، ومشى على الأرض هوناً لا تيهاً ولا مرحاً.

5. الابتعاد عن ظلم الغير:

قال تعالى:{ وَلاَ تَحْسَبَنَّ اللّهَ غَافِلاً عَمَّا يَعْمَلُ الظَّالِمُونَ إِنَّمَا يُؤَخِّرُهُمْ لِيَوْمٍ تَشْخَصُ فِيهِ الأَبْصَارُ{42}، إبراهيم: 42.

وفي ذلك يقول، قطب (المرجع نفسه، 1412هـ –1992م:21111،ج4) : فهذه الصيغة تكشف عن الأجل المضروب لأخذهم الأخذة الأخيرة، التي لا إمهال بعدها، ولا فكاك منها.

6. نبذ الصراع بين الأفراد والجماعات:

قال تعالى:{ وَاعْتَصِمُواْ بِحَبْلِ اللّهِ جَمِيعًا وَلاَ تَفَرَّقُواْ وَاذْكُرُواْ نِعْمَةَ اللّهِ عَلَيْكُمْ إِذْ كُنتُمْ أَعْدَاء فَأَلَّفَ بَيْنَ قُلُوبِكُمْ فَأَصْبَحْتُم بِنِعْمَتِهِ إِخْوَانًا وَكُنتُمْ عَلَى شَفَا حُفْرَةٍ مِّنَ النَّارِ فَأَنقَذَكُم مِّنْهَا كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللّهُ لَكُمْ آيَاتِهِ لَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ{103}، آل عمران: 103.وفي ذلك يقول، قطب (مرجع سابق، 1412هـ –1992م:442،ج1): وهي أخوة تنبثق من التقوى والإسلام، ومن الركيزة الأولى أساسها الاعتصام بحبل الله أيّ عهده ونهجه ودينه– وليست مجرد تجمع على أيّ تصور آخر، ولا على أي هدف آخر، ولا بواسطة حبل آخر من حبال الجاهلية الكثيرة.

ثانياً: تقوية روح المحبة والتعاون بين الأفراد ونبذ روح الخلاف والشقاق، حيث إن الإسلام يعمل على:

أ.الدفع بالتي هي أحسن حتى يقل الخلاف بين الأفراد: قال تعالى :{وَلَا تَسْتَوِي الْحَسَنَةُ وَلَا السَّيِّئَةُ ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ فَإِذَا الَّذِي بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ عَدَاوَةٌ كَأَنَّ هُوَ لِيٌّ حَمِيمٌ {34}.

ب. إيجاد روح الإخوة بين الأفراد: قال تعالى:{إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلِحُوا بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ {10}فصلت الآية: 10.

ج. العهد الوفاء قال تعالى: {وَأَوْفُواْ بِعَهْدِ اللّهِ إِذَا عَاهَدتُّمْ وَلاَ تَنقُضُواْ الأَيْمَانَ بَعْدَ تَوْكِيدِهَا وَقَدْ جَعَلْتُمُ اللّهَ عَلَيْكُمْ كَفِيلاً إِنَّ اللّهَ يَعْلَمُ مَا تَفْعَلُونَ {91}النحل: الآية 91.

د. إيجاد روح التعاون، قال تعالى: {...وَتَعَاوَنُواْ عَلَى الْبرِّ وَالتَّقْوَى وَلاَ تَعَاوَنُواْ عَلَى الإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ وَاتَّقُواْ اللّهَ إِنَّ اللّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ {2}المائدة:2.

هـ. خلق روح المحبة، قال صلى الله عليه وسلّم: (والذي نفسي بيده لا تدخلوا الجنة حتى تؤمنوا ، لا تؤمنوا حتى تحابوا ، أولا أدلكم على شيء إذا فعلتموه تحاببتم؟ أفشوا السلام بينكم)، رواه مسلّم .

و.نبذ الخلاف وإيجاد روح التعاون : قال تعالى:{وَاعْتَصِمُواْ بِحَبْلِ اللّهِ جَمِيعًا وَلاَ تَفَرَّقُواْ وَاذْكُرُواْ نِعْمَةَ اللّهِ عَلَيْكُمْ إِذْ كُنتُمْ أَعْدَاء فَأَلَّفَ بَيْنَ قُلُوبِكُمْ فَأَصْبَحْتُم بِنِعْمَتِهِ إِخْوَانًا وَكُنتُمْ عَلَى شَفَا حُفْرَةٍ مِّنَ النَّارِ فَأَنقَذَكُم مِّنْهَا كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللّهُ لَكُمْ آيَاتِهِ لَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ{103}آل عمران: 103.

ز.الحث على تعارف الأفراد بعضهم ببعض، قال تعالى:{ يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ {13}، **الحجرات** :13.

ح. إيجاد روح المودة والرحمة، قال تعالى :{وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِّتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ {21}، الروم:21.

استراتيجيات علاج الصراع في الإسلام :

يتمثل استراتيجيات علاج الصراع في الإسلام في الآتي:

1.الالتزام بالإطار المرجعي للمسلم:

يقصد به الأصول التشريعية التي يعتمدها المسلّم وهما كتاب الله وسنة رسوله صلى الله عليه وسلّم، قال تعالى:{وَمَا اخْتَلَفْتُمْ فِيهِ مِن شَيْءٍ فَحُكْمُهُ إِلَى اللَّهِ ذَلِكُمُ اللَّهُ رَبِّي عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ {10}، الشورى: 10.

يتبين وفقاً لما أورده القرطبي (671هـ-1273م: 7، مج ،8) أي ما خالفكم فيه الكفار من أهل الكتاب والمشركين من أمر الدين، فقولوا لهم حكمه إلى الله لا إليكم، وقد حكم أن الدين هو الإسلام لا غيره ، وأمور الشرائع إنّما تتلقى من بيان الله.

2. الاستعانة بالأجاويد أو أطراف محايدة:

فيها تطرح المشكلة أمام فئة مختارة من المسلمين للمشورة وتبادل الرأي فيها والتي تختص بالأمور التي لم يرد فيها نص، قال تعالى:{وَالَّذِينَ اسْتَجَابُوا لِرَبِّهِمْ وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ وَأَمْرُهُمْ شُورَى بَيْنَهُمْ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنفِقُونَ {38}، الشورى: 38.يتضح وفقاً لما أورده القرطبي، المرجع نفسه، 671هـ-1273م: 37، مج ،8)، فمدح الله المشاورة في الأمور بمدح القوم الذين كانوا يمتثلون ذلك، وقد كان صلى الله عليه وسلّم يشاور أصحابه في الآراء المتعلقة بمصالح الحروب؛ وذلك في الآراء الكثيرة.

3. استخدام أهداف عليا مشتركة:

في هذا إن لم يكن هنالك تعاون فلن يتحقق الهدف المشترك ويتضح ذلك جلياً في حادثة الحجر الأسود والنهج الذي استخدمه الرسول صلى الله عليه وسلّم عندما تصارعت قبائل قريش على من يضع الحجر الأسود فاقترح عليهم عليه الصلاة والسلام حلاً يرضى الجميع ويحقق هدفاً مشتركاً ألا هو بناء الكعبة الشريفة، وضع الحجر على ثوب وطلب منهم أن يرفعوا جميعاً الثوب، ثم أخذه عليه الصلاة والسلام وثبته في مكانه.

4. استخدام التحكيم:

يشترط في الوسيط ألا تكون له مصلحة في الصراع، قال تعالى:{وَإِنْ خِفْتُمْ شِقَاقَ بَيْنِهِمَا فَابْعَثُواْ حَكَمًا مِّنْ

أَهْلِهِ وَحَكَمًا مِّنْ أَهْلِهَا إِن يُرِيدَا إِصْلَاحًا يُوَفِّقِ اللَّهُ بَيْنَهُمَا إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلِيمًا خَبِيرًا{35} النساء: 35.أورده القرطبي، المرجع نفسه، 671هـ-1273م: 179، مج 3،)، أيّ إن هذه الآية دلالة لإثبات التحكيم.

5.تهدئة الموقف:

يتم من خلال جمع أطراف الصراع من قبل المسئول وتذكيرهم بالقيم المعنوية المشتركة من خلال الآيات والأحاديث التي تشجع على الترابط والتعاون والتكاتف ونبذ الصراع ، والرضا بما قسمه الله لنا، ويتضح ذلك من خلال التوجيه الرباني لموقف الرسول صلى الله عليه وسلّم مع زوجاته عندما تنازعن حول النفقة، قال الله تعالى:{يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ قُل لِّأَزْوَاجِكَ إِن كُنتُنَّ تُرِدْنَ الْحَيَاةَ الدُّنْيَا وَزِينَتَهَا فَتَعَالَيْنَ أُمَتِّعْكُنَّ وَأُسَرِّحْكُنَّ سَرَاحًا جَمِيلًا {28} وَإِن كُنتُنَّ تُرِدْنَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَالدَّارَ الْآخِرَةَ فَإِنَّ اللَّهَ أَعَدَّ لِلْمُحْسِنَاتِ مِنكُنَّ أَجْرًا عَظِيمًا {29}، الأحزاب : 28-29.أورده القرطبي، المرجع نفسه، 671هـ-1273م: 2855، مج 5،)، نزلت آيتا التخيير تحددان الطريق فإما الحياة الدنيا وزينتها، وإمّا الله ورسوله والدار الآخرة.

6. اللجوء للإجبار والقوة:

يكون هذا في النهاية وعندما تعجز المعالجات السابقة عن حل الصراع قال تعالى:{وَإِن طَائِفَتَانِ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ اقْتَتَلُوا فَأَصْلِحُوا بَيْنَهُمَا فَإِن بَغَتْ إِحْدَاهُمَا عَلَى الْأُخْرَى فَقَاتِلُوا الَّتِي تَبْغِي حَتَّى تَفِيءَ إِلَى أَمْرِ اللَّهِ فَإِن فَاءتْ فَأَصْلِحُوا بَيْنَهُمَا بِالْعَدْلِ وَأَقْسِطُوا إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ {9}، الحجرات : 9، وفي ذلك يقول، قطب (مرجع سابق، 1412هـ - 1992م:3343،ج6) : وهو يكلف الذين امنوا من غير الطائفتين المتقاتلتين- أن يقوموا بالاصطلاح بين المتقاتلين، وإن بغت إحداهما فلم تقبل بالرجوع إلى الحق- ومثله أن تبغيا معاً برفض الصلح أو رفض قبول حكم الله في المسائل المتنازع عليها ، فعلى المؤمنين أن يقاتلوا البغاة إذن ، وأن يظلوا يقاتلونهم حتى يرجعوا إلى أمر الله.

7.إتباع الحكمة في معالجة الصراع:

وهذا ما فعله رسول الله صلى الله عليه وسلّم مع قومه عن غزوة بن المصطلق حين بلغه قول عبد الله بن سلول وفقاً لما أورده الله سبحانه وتعالى{يَقُولُونَ لَئِن رَّجَعْنَا إِلَى الْمَدِينَةِ لَيُخْرِجَنَّ الْأَعَزُّ مِنْهَا الْأَذَلَّ وَلِلَّهِ الْعِزَّةُ وَلِرَسُولِهِ وَلِلْمُؤْمِنِينَ وَلَكِنَّ الْمُنَافِقِينَ لَا يَعْلَمُونَ {8}المنافقون: 8، وتبينت حكمة رسول الله صلى الله عليه وسلّم في معالجة هذا الأمر ، وفقاً لما أورده، قطب (المرجع نفسه، 1412هـ -1992م:3576،ج6) مشى رسول الله صلى الله عليه وسلّم بالناس يومهم ذلك حتى أمسى، وليلتهم حتى أصبح، وصدر يومهم ذلك حتى آذتهم الشمس، ثم نزل بالناس، فلم يلبثوا أن وجدوا مس الأرض فوقعا نياماً ، وإنما فعل ذلك رسول الله صلى الله عليه وسلّم – ليشغل الناس عن الحديث الذي كان بالأمس من حديث عبد الله بن أبي.

8.قبول المشورة:

يتبين ذلك عندما استشار رسول الله صلى الله عليه السيدة أم سلمه أم المؤمنين رضي الله عنها عند صلح الحديبية، فقالت: يا رسول الله أعذرهم ، فقد حمّلت نفسك أمراً عظيماً في الصلح ، ورجع المسلمون من غير فتح

فهم لذلك مكروبون، ولكن أخرج يا رسول الله وأبداهم بما تريد فإذا رأوك فعلت تبعوك، فتقدم عليه الصلاة والسلام إلى هديه فنحره، ودعا بالحلاق فحلق رأسه، فلما رآه المسلمون تواثبوا على الهدي

فنحروه وحلقوا، ثم رجع المسلمون إلى المدينة، (الخضري،1410هـ، 1990م:186).

أولاً: أهم النتائج:

وتتمثل في الآتي:

أ.الإسلام حافل بأنواع الصراع ويدعو لانتهاج الايجابي معه، لما يعود بالفائدة والنفع على أفراد المجتمع المسلم.

ب.هنالك أسباب تكمن وراء نشؤ الصراع تتمثل في الأسباب الشخصية، والتنظيمية فضلاً عن شح الموارد والتنافس عليها.

ج.هنالك إيجابيات تكمن في الصراع بين أفراد المجتمع المسلم ويؤدي إلى رياضة العقول وتلاقح الآراء وفتح مجالات التفكير للوصول لسائر الافتراضات التي تستطيع العقول المختلفة الوصول إليها.

د.الإسلام حافل بنماذج الصراع وفق أنواعه المختلفة لتكون مصدر يحتذي به حين حدوثه مع أخذ الدروس والعبر منه.

هـ. تتعدد الطرق المتبعة في الإسلام لوقاية أفراد المجتمع المسلّم من الصراع غير المرغوب فيه.

و. استخدم الإسلام استراتيجيات مختلفة لإدارة الصراع وتعددت، وسائله، وأساليبه.

ثانياً: التوصيات:

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصى الباحثان بالآتي:

1. إقامة المحاضرات والندوات التي تبين مخاطر وأضرار الصراع المنبوذ.
2. توعية أفراد المجتمع المسلم بأهمية معالجة الصراع حين وقوعه.
3. إتباع استراتيجيات الإسلام في معالجة الصراع حين وقوعه.

المصادر والمراجع

أولاً: المصادر:

1. القرآن الكريم.
2. البيهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين (1410هـ): شعب الإيمان، تحقيق محمد السعيد بسيوني زغلول، دار الكتب العلمية ، بيروت، لبنان.
3. قطب، سيد، (1412هـ-1992م): في ظلال القرآن، الأجزاء (1-6)، دار الشروق للنشر، القاهرة.
4. لبصير، عبد الحميد،(2010م):موسوعة علم الاجتماع، ومفاهيمه السياسية والاقتصادية والثقافية العامة، دار الهدى، عين مليلة، الجمهورية الجزائرية.
5. البخاري، محمد بن إسماعيل (1422هـ): الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلّم وسننه وأيامه، (صحيح البخاري)، تحقيق محمد زهير بن الناصر، دار طوق النجاة .
6. القرطبي، محمد بن أحمد الأنصاري، (671هـ -1273م): الجامع لأحكام القرآن، المجلد الرابع، مؤسسة مناهل الفرقان ، بيروت، لبنان. المجلدات (3،5،8).

ثانياً: المراجع:

7. شلابي، زهد، (2011م): الصراع التنظيمي وإدارة المنظمة، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان.
8. أبو صالح، محمد حسين، (2009م): التخطيط الإستراتيجي القومي، المكتبة الوطنية، ط3، السودان .
9. سلطان، محمد سعيد، (2002م): السلوك الإنساني في المنظمات، دار الجامعة الجديدة للنشر والتوزيع، مصر.
10. هلال، محمد، (2007م): مهارات إدارة الصراع، دار قرطبة للنشر والتوزيع الرياض، المملكة العربية السعودية.
11. الطويل، هاني، (2006م):الإدارة التربوية والسلوك المنظمي،(سلوك الأفراد والجماعات في النظم)، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
12. العلواني، طه جابر فياض، (1981م): أدب الاختلاف في الإسلام، المعهد العالمي للفكر الإسلامي سلسة قضايا الفكر الإسلامي، واشنطون، الولايات المتحدة الأمريكية.
13. العميان، محمود،(2005م): السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال، ط5، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
14. عيا صرة، معن محمود، وآخرون، (2008م): إدارة الصراع والأزمات وضغوط العمل والتغيير، دار الحامد، عمان، الأردن.
15. الهادي، عبد الله ، (1411هـ- 1991م): الإنسان والتنظيم، دراسة تحليلية للفكر الإداري المعاصر والمشكلة السلوكية من منظور إسلامي، المكتب العربي للعلاقات الثقافية ، رأس الخيمة، الإمارات العربية المتحدة.
16. الغزالي، محمد (1988م) : فقه السيرة ، ط8، دار الكتب الحديثة ، جمهورية مصر العربية .

17. مصطفى، يوسف عبد المعطى، (2005م): الإدارة التربوية مدخل جديد لعالم جديد، دار الفكر العربي، عمان، الأردن .

18. الخضري، محمد، (1410هـ – 1990م): نور اليقين في سيرة سيد المرسلين، تحقيق عدنان مولود المغربي، مكتبة الغزالي، دمشق، سوريا.

19. الهلالي، محمد (2007م): مهارات إدارة الصراع، دار قرطبة للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية.

20. المؤمني، واصل جميل، (2006م): المناخ التنظيمي وإدارة الصراع في المؤسسات التربوية، دار مكتبة الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

ثالثاً: الرسائل الجامعية:

21. زرفاوي، أمال، (2014م): أثر الصراع التنظيمي على الرضا الوظيفي للعاملين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، الجمهورية الجزائرية.

22. العتبي، طارق بن موسى (2006م): الصراعات التنظيمية وأساليب التعامل معها ، دراسة مسحية لوجهات نظر ضباط المديرية العامة للجوازات بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك نايف للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

رابعاً: المواقع الإلكترونية:

23. ربابعة، إبراهيم على، (ب، د): إدارة الصراع والنزاع ، شبكة الألوكة، WWW.alukah

24. البلوى، عبد المنعم جابر، (1430-1431هـ): القائد التربوي وأساليب الصراع ، جامعة الملك سعود، كلية التربية، المملكة العربية السعودية.WWW.Watein.com

(2)

فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم التعاوني لتنمية مهارات التربية الفنية لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمحافظة رفح

Effectiveness of Proposed Program Based on Co Operative learning to Develop Art Education Skills to Students of Preparatory Stage in Rafah Governorate

الباحث/ إبراهيم إبراهيم حمدان حجازي
طالب دكتوراه في التربية الفنية
جامعة البطانة

الدكتور/ الصديق عبد الصادق البدوي بله
أستاذ تكنولوجيا التعليم المشارك
كلية التربية/ جامعة البطانة

مستخلص الدراسة

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم التعاوني في تنمية مهارات التربية الفنية لدى طلبة المرحلة المتوسطة ، تم إتباع المنهج التجريبي و اختيار (123) طالباً من الصفوف السابع والثامن والتاسع بالمرحلة المتوسطة خلال العام الدراسي 2019- 2020م كعينة، استخدم الاختبار التحصيلي كأداة. ومن أهم النتائج انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة ومتوسط درجات أقرانهم في المجموعة التجريبية التي درست بالتعلم التعاوني في الاختبار البعدي، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست بالتعلم التعاوني في الاختبار القبلي ومتوسط درجاتهم في الاختبار البعدي. توصي الدراسة بتشجيع المعلمين بمختلف مستوياتهم وتخصصاتهم على استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني أثناء عملية التدريس لمنهج التربية الفنية و عقد دورات تدريبية للمعلمات في العملية التعليمية

Effectiveness of Proposed Programme Based on Cooperative Education to Develop artistic Education Skills of Intermediate Level students in Rafrh Province - Palestine

Abstract

The study aimed to effectiveness of proposed programme based on cooperative education to boost artistic education skills of intermediate level students. The study followed experimental method one hundred and twenty-three (123) students from the seventh, eighth and ninth classes during the academic year (2019 – 202) were chosen as a sample. Achievement test was used as a tool. The most important results were: There were no statistically significant differences at the significance level of (0,05) between average grades of control group and experimental groups and no statistically significant differences at the significance level of (0,05) between the average grades of students of experimental group who studied through cooperative learning in the pre and post achievement tests. The study recommends encouraging teachers of different levels and subjects to use cooperative learning strategies in teaching artistic education and holding training sessions.

أولاً: الإطار العام للدراسة

1.1 المقدمة:

بما أن التربية الحديثة تهتم بتنمية شخصية الطالب المتكاملة، لذلك فإن الخطوة الأولى نحو تنمية الشخصية هي أن لا تقتصر كتابة الأهداف على جانب واحد من الشخصية الإنسانية، وإنما يتعدى ذلك إلى جوانب أخرى، فضلاً عن المجال الذهني والمجال النفس حركي المهارى هناك الجانب الوجداني الذي يشمل الأهداف والنواتج التي تدل المشاعر والاتجاهات والانفعالات والثقة بالنفس. وإن زيادة الثقة بالنفس لدى الطالب بوصفه محور العملية التربوية تمكنه من تحمل المسؤولية واتخاذ القرار المناسب، فضلا عن أن الثقة بالنفس تساعد الطلاب في تطوير تفكيرهم وتمكنهم من حل المشكلات بالاعتماد على النفس. (أمين، والخياط، 2019: 268)

إن السر وراء تقدم المجتمعات يرجع لمدى قدرتها على الاهتمام بالتربية والتعليم، والنهوض بها إلى أرقى المستويات من خلال الوقوف دوماً على الصعوبات التي تواجهها وتحديدها، والاستفادة من المعرفة والخبرات والتجارب المنهجية الناجحة لحل تلك الصعوبات، وما ذلك إلا لأهمية التربية والتعليم ودورها في إعداد الأجيال جيلاً بعد جيل. (الفايز، 2017: 59)

ومن أجل ذلك لقد ألقى الكثير من التربويين الضوء في القرن الحالي على أهم الطرق والوسائل التي يستطيع الطالب بالمرحة المتوسطة من خلالها الوصول لأفضل تعلم ممكن من خلال التغيير الإيجابي والمستمر في طرق ،التدريس والتي كانت تعتمد سالفاً على المعلمة كمديرة لعملية التعلم وتحويلها إلى الطالب كمحور للتعلم عن طريق بث روح التعلم التعاوني فيه. (الوادعي، 2007: 39).

وقد نادت العديد من الحركات التربوية المعاصرة على ضرورة استخدام تقنيات التدريس التي تعتمد على التعلم التعاوني، حيث هذا النوع من التعلم أثبتت إيجابيته في تعلم الطالب في المرحلة المتوسطة، فقد قامت تلك التقنية الحديثة على تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة وصولاً لتحقيق هدف ثم وضعه سالفاً من قبل المعلمة، حيث ظهرت استراتيجية التعلم التعاوني لبناء هيكل تنظيمي لعمل مجموعات داخل وخارج قاعات النشاط، بحيث يندمج كل أعضاء المجموعة في التعلم وفق أدوار واضحة ومحددة المعالم، (الحيلة، 2003: 144)

تتمتع طريقة التعلم التعاوني بأهمية كبيرة في مجال التربية الفنية لتحقيق التواصل الصفي بين كل من المعلم والطلاب، وبين الطلاب فيما بينهم، وفيها كان برنامج التربية الفنية الموجه إلى الطلاب غنياً بمفرداته ومصطلحاته وأنشطته المتنوعة، فإنه من الصعب على أولئك الطلاب استيعابهم في وقت وجيز، لأن الأهداف التعليمية الخاصة بمحتوى التربية الفنية تتحدد في مواضيع مدروسة، وفق برنامج توزع سنوي كمخرجات تعليمية يجب على كل طالب بلوغ النجاح فيها ليكون على أتم الاستعداد لتلقي معارف جديدة في السنوات الدراسية اللاحقة. (أقنيني، 2019: 103)

2.1 مشكلة الدراسة:

تاتي أهمية هذه الدراسة إيماناً من دور التربية الفنية في نشر الثقافة الفنية فلابد وأن يحقق محتوى التحاور والاتصال مع الآخرين، والتفاعل والتكيف الإيجابي مع البيئة والمجتمع؛ لتشكيل القدرات على الرؤية وإدراك المكان والوعي بالسمات الجمالية للتراث القومي وللعالم المحيط للتعبير عن النفس في متعة تجمع بين الإتقان والجمال في التربية الفنية واستخدام الخامات والتقنيات الفنية بكفاءة عالية في توظيف الإحساس والأفكار، وترجمتها إلى واقع مادي بالاعتماد على أرصدة التربية الفنية ومصطلحاتها ونظرياتها، وتنمية التخيل والتفكير التأملي والتذوق الجمالي والفني. (اللجنة العلمية لمادة التربية الفنية، 2008: 16)

من خلال التربية الفنية يمكن تعزيز الرؤية البصرية عند طالبات المرحلة الأساسية نحو نزعة أساسية مبنية على ملاحظة البيئية من خامات وأدوات والتفاعل معها، حيث يتأثر بها ويؤثر فيها وذلك من خلال إدراك

القيم الجمالية وإعطاء الفرصة للتعبير عن تلك الانفعالات التي تؤكد ارتباطها بالبيئة وتفهمه لها ذلك؛ لأن التربية الفنية من أهم المجالات التي ترتبط ارتباطاً تاماً ببيئة طالبات المرحلة الأساسية منذ ولادتها وطوال مراحل نموه المختلفة، وذلك بغض النظر عن المستوى الاجتماعي أو الثقافي وحتى البيئة التي نشأ فيها.

لعدم اعتماد المعلمين على استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التربية الفنية لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مقررات التربية الفنية في المدارس، واختلاف أساليب المعلمين في تدريس هذه المهارات، وعدم توفر معلمين متخصصين في التربية الفنية ، بالإضافة للدور الحساس والمهم الذي تقوم به التربية الفنية في حياة الأمم والشعوب، وكذلك مهارات التربية الفنية التي تكسب الطالب القدرة على الإبداع والابتكار وتنمية الذوق والإحساس، وقد جاءت هذه الدراسة لتسد الثغرة في البحوث السابقة وتشق طريقها مستجيبة للدعوات المنادية بضرورة إجراء المزيد من البحث والتقصي عن مدى تضمن مهارات التربية الفنية لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مناهجنا الدراسية، ومن هذا المنطلق؛ نجد تشابهاً بين هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة في التوجه نحو مهارات التربية الفنية، كان لابُدَّ أنْ يقوم الباحث بتسليط الضوء على مجال مهم من مجالات التربية الفنية، ألا وهو مهارات التربية الفنية لدى طلبة المرحلة المتوسطة .

وتختلف هذه الدراسة الحالية عن سابقاتها في بيئة إجراءاتها، ومادة تعليمها، وتميزّت هذه الدراسة بأنَّها تناولت برنامجاً تعليمياً مقترحاً لتنمية بعض مهارات التربية الفنية.

ما أثر فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم التعاوني لتنمية مهارات التربية الفنية لدى طلبة المرحلة المتوسطة برفح ؟ ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة ومتوسط أقرانهم في المجموعة التجريبية التي درست بالتعلم التعاوني في الاختبار البعدي في الاختبار التحصيلي مهارات التربية الفنية؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست بالتعلم التعاوني في الاختبار التحصيلي مهارات التربية الفنية القبلي ومتوسط درجاتهم في الاختبار التطبيقي البعدي؟

3.1 فروض الدراسة:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة ومتوسط أقرانهم في المجموعة التجريبية التي درست بالتعلم التعاوني في الاختبار البعدي في الاختبار التحصيلي مهارات التربية الفنية.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست بالتعلم التعاوني في الاختبار التحصيلي مهارات التربية الفنية القبلي ومتوسط درجاتهم في الاختبار التطبيقي البعدي.

4.1 أهداف الدراسة:

أنَّ هدف الدراسة الحالية يمكن أن يكون على النحو الآتي:

1- الكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة، ومتوسط أقرانهم في المجموعة التجريبية التي درست بالتعلم التعاوني في الاختبار البعدي في الاختبار التحصيلي مهارات التربية الفنية.

2- الكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست بالتعلم التعاوني في الاختبار التحصيلي مهارات التربية الفنية القبلي ومتوسط درجاتهم في الاختبار التطبيقي البعدي.

5.1 أهمية الدراسة:

1- يمكن أنْ تساهم هذه الدراسة في عملية تطوير مناهج التربية الفنية.

2- يمكن أن تساهم استراتيجية التعلم في زيادة تحصيل الطلبة في مبحث التربية الفنية.

3- تتيح لمعاهد وكليات التربية الفنية فرص فتح مساقات وتخصصات دقيقة داخل التخصص، وتقديم برامج ودورات تدريبية للقائمين على تدريس هذا المساق.

6.1 حدود الدراسة:

1- **الحد المكاني:** مدرسة طه حسين الأساسية للبنين.

2- **الحد الزماني:** الفصل الدراسي الثاني من العام 2019-2020م.

3- **الحد البشري:** طلاب مدرسة طه حين الأساسية للبنين بالمرحلة المتوسطة، التي تضم الصفوف (السابع والثامن والتاسع).

7.1 مصطلحات الدراسة:

1- **فاعلية:** تعرفها كلاً من، (أبو زيد، وشماخي، 2019: 67): بأنها: "الأثر المطلوب الذي يحدثه البرنامج المقترح في تطوير بعض الكفايات التعليمية لديهن".

2- **البرنامج:** تعرفه إجرائياً كلاً من (أبو زيد، وشماخي، 2019: 67): بأنه: "مجموعة من الأنشطة المنظمة الهادفة التي تقدم لعينة الدراسة؛ بهدف تطوير بعض الكفايات التعليمية لديهن".

3- **التعلم التعاوني:** تعرفه، (السواريس، 2019: 103)، بأنه: "يتمثل في تقديم المادة التعليمية على شكل مهمات تعليمية للطالبات بعد توزيعهن في مجموعات غير متجانسة (4-6) طالبات، ويتم إنجاز المهمات التعليمية بطريقة تعاونية بين أفراد كل مجموعة وتحت إشراف وتوجيه المعلم".

ويعرف بأنه هو: الاستراتيجية التي تعبر عن كل النتائج الأكاديمية والاجتماعية للطلاب، وتساهم في تطوير العلاقات الإيجابية، وتساعد على إدارة الصراع بحيث تكون الفصول التعاونية أكثر انسجاماً وديمقراطية. (Patrick, k, 2012; 12)

4- **المهارات الفنية:** قيام الطلاب بمجموعة من الأداءات بدرجة عالية من السرعة والإتقان لعمل تصميم معين، ويستدل على ذلك من خلال الدرجات التي يحصل عليها الطالب في بطاقة ملاحظة المهارات الفنية المعدة لهذا الغرض. (هندي، 2019: 152)

5- **التربية الفنية:** عرفها، (المطيري، 2017: 140)، بأنها: "هي مادة دراسية تُدرّس لطلاب وطالبات المرحلة الابتدائية والمتوسطة تعني بدراسة الفن ومجالاته وتطبيق المجالات الأربعة للمدرسة التنظيمية" (تاريخ الفن، النقد الفني، علم الجمال، الإنتاج الفني)

6- **المرحلة المتوسطة:** وتعرفها المزروع: بأنها: "هي المرحلة التي تقع بين المرحلتين الابتدائية والثانوية، ويُطلق عليها المرحلة الإعدادية، أو المتوسطة، أو الثانوية الدنيا، ومدة الدراسة في هذه المرحلة ثلاث سنوات، تغطي المرحلة العمرية من (12-16)، وتنقسم أنماط التعلم فيها إلى ثلاثة أنماط، وهي: المدارس المتوسطة العامة، وهي الأكثر انتشاراً، سواء للبنين أو البنات، ومدارس تحفيظ القرآن للبنين والبنات، والمعاهد العلمية المتوسطة للبنين فقط". (المزروع، 2018: 638)

ثانياً: الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري:

التعلم التعاوني:

تُعدّ طريقة التعلم التعاوني في التربية الفنية من الطرق التدريسية الحديثة والأكثر انتشاراً في عصرنا الحالي؛ لما له من فوائد كثيرة وآثار إيجابية على المتعلمين، حيث إنه يساعد على زيادة تحصيل الطلاب على مختلف المراحل الدراسية سواء الابتدائية أو الثانوية عامة، والمرحلة المتوسطة خاصة، والتفاعل الإيجابي والاجتماعي، حيث يصبح المتعلم محور العملية التعليمية بالمهارات الحياتية، حتى يتمكن أبناء المجتمع من التعامل الجيد والكفء مع متطلبات المجتمع وتطوراته. (بهاء الدين، 2000: 134)

1- نشأة التعلم التعاوني:

يرى البعض أن البداية الحقيقية للتعلم التعاوني ظهرت عند فلاسفة الرومان، إلا أن المتأمل لفكرة التعلم التعاوني يرى أنها ترجع في أصلها إلى الدين الإسلامي، حيث أنه قدمها في صورة كاملة، فهو يؤكد على أهمية التعلم التعاوني والتشارك والتفاعل البناء بين الأفراد في كل أمور الحياة بقصد تحقيق المصلحة المشتركة لكل فرد. (عبد الفتاح، 2010: 16)

إلا إننا لا ننسى أيضاً دور علماء الغرب في الكشف عن التعلم التعاوني حيث تعود جذور التعلم التعاوني إلى (1916) عندما كتب "جون ديوي" كتاب "الديمقراطية" وبين فيه أنه يجب على المعلمين أن يخلقوا بيئاتهم على نظام يتسم بالديمقراطية، وأن مسئوليتهم الأولى أن يثيروا دوافع الطلاب ليعملوا متعاونين، فضلاً عن جهودهم التي يبذلونها في مجموعات صغيرة لحل المشكلات. (الربيعي، 2011: 81)

وقد حثَّ القرآن الكريم على البر في التعاون بين أفراد المجتمع الواحد، وقال الله تعالى ﴿**وَتَعَاوَنُوا عَلَى الِبر والتقوى ولا تعاونوا على الإثم والعدوان واتقوا الله إن الله شديدُ العقاب**﴾ [المائدة:2].

وقد دعت السنة النبوية إلى التعاون ورغَّبت فيه وشبهت المتعاونين من المؤمنين بالبنيان المرصوص والجسد الواحد، قال عليه – الصَّلاة والسَّلام –: "المؤمن للمؤمن كالبنيان يشدُ بعضه بعضاً" (البخاري، 1980: 2446).

2- أهمية التعلم التعاوني في التربية الفنية:

تنطوي أهمية التعلم التعاوني في أنه يعمل على تنمية جانب التعليم الأكاديمي، إذ يساعد على فهم وإتقان ما يتعلمه الطلاب من معلومات ومهارات، وينمي قدرة الفرد على حل المشكلات، وتطبيق ما يتعلمه في مواقف جديدة، بالإضافة إلى تنمية السلوك التعاوني، بحيث يحسن العلاقة بين الطلبة في المجموعات بشكل يقود إلى تنمية المهارات الاجتماعية، وتنمية اتجاهات الطلبة نحو المعلمين والمادة الدراسية والمدرسة. (زيتون، 3003: 225)

ويرى الخياط أن تأثير أسلوب التعلم التعاوني وما يهدف إليه من زيادة فرص التفاعل بين الطلاب في التعلم من خلال المشاركة والتعاون في الفهم والحوار ومساعدة بعضهم البعض على التعلم. مما يؤثر إيجابياً على العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ، والذي من شأنه أن يخلق نوعاً من الرضا والمحبة بين التلاميذ. (الخياط، وآخرون، 2010: 155)

3- مميزات التعلم التعاوني:

أ- تنمية الاتجاهات المرغوبة.

ب-يساعد المعلم على تشخيص التعلم عند الطلاب.

ج- يحقق الاتصال الفعال بين أفراد المجموعة.

د- يزيد من حب الطلاب للمادة الدراسية والمعلم.

هـ-اكتساب المهارات والقيم. (صقر، 2004: 163)، منقولاً عن (الشمري، 92،2018)

4- خصائص التعلم التعاوني: (الخليفة، ومطاوع، 2015: 132)

أ- تنظيم الفصل في صورة مجموعات صغيرة.

ب-التفاعل بين طلاب المجموعة الواحدة من أهم ما يميز التعلم التعاوني.

ج-يتسم بالاجتماعية في أداء أدوار التعلم.

د- يعتمد التعلم التعاوني على جهد كل من المعلم والمتعلم.

هـ-يعمل على تكامل خبرات المتعلمين فيما بينهم.

5- خطوات التعلم التعاوني في التربية الفنية:

أ- اختيار موضوع أو وحدة دراسية يمكن تعليمها لطلبة في فترة زمنية محددة.

ب-عمل ورقة عمل منظمة من قبل المعلم لكل وحدة تعليمية، يتم فيها تقسيم الوحدة إلى موضوعات صغيرة.

ج- تنظيم فقرات التعلم وفقرات الاختبار المرتبطة بالحقائق والمفاهيم والمهارات الواردة في ورقة العمل بشكل يؤدي إلى تنظيم عالي المستوى بين وحدات التعلم وتقييم المخرجات.

د- تقسيم الطلبة حسب هذه الاستراتيجية إلى مجموعات تعاونية غير متجانسة.

هـ-يقوم كل عضو في مجموعة الخبراء بإلقاء ما اكتسبه من معارف ومعلومات ومهارات أمام المجموعة الأصلية.

6- الأسس التي يقوم عليها التعلم التعاوني: (السواريس،2019: 91)

أ- **أولاً: الأسس التربوية:** تعد الأسس التربوية من الركائز المهمة للتعلم التعاوني؛ لأنها تعمل على تهذيب النفس، وجعلها قادرة على العمل داخل النسق الجماعي، ونستطيع أن نوجزها في النقاط التالية: (خويطر، 2007: 95)

أ- تجمع استراتيجية التعلم التعاوني بين طريقة النمو الفردي للمتعلم والنمو الجماعي.

ب-تعمل هذه الاستراتيجية عن التخلي عن القيم السلوكية السلبية وتدعيم القيم السلوكية والقيم الإيجابية.

ثانياً: الأسس الاجتماعية: تلعب استراتيجية التعلم التعاوني دوراً هاماً وبارزاً في تشكيل روح التعاون بين الطالب وجماعة الأقران، ونستطيع أن نلخص الأسس الاجتماعية على النحو التالي:

أ- تتيح الفرصة لممارسة الحياة الاجتماعية داخل المجموعة كجزء مبسط للحياة داخل المجتمع الخارجي وهو المجتمع الأكبر.

ب-تبث روح الانتماء وتقويتها داخل أفراد المجموعة.

ثالثاً: الأسس النفسية: يلعب الأساس النفسي لاستراتيجية التعلم التعاوني دوراً هاماً وبارزاً للأسباب التالية:

ب-تعمل هذه الاستراتيجية على إشباع حاجات الطلاب النفسية والمعرفية من خلال العمل الجماعي، والشعور بالانتماء، وتقوية روح المواطنة وحب العمل.

7- . عناصر التعلم التعاوني: (الربيعي، 2011: 88-90)

أ- الاعتماد المتبادل.

ب-تعزيز التفاعل.

ج- المهارات الاجتماعية.

د- معالجة عمل المجموعات.

8- استراتيجيات التعلم التعاوني:

أ- استراتيجية فرق الألعاب التعاونية.

ب-استراتيجية جيسكو.

ج- استراتيجية الفرق المتباينة.

د- استراتيجية المائدة المستديرة.

هـ-استراتيجية الرؤوس المرقمة.

و- استراتيجية الدائرة الخارجية – الدائرة الداخلية.

ز- استراتيجية فكر- زاوج – شارك. (بهجات، وضويحي، وآخرون، 2018: 331-334)

9- أنواع التعلم التعاوني:

أ- المجموعات التعليمية التعاونية الرسمية.

ب-المجموعات التعليمية التعاونية غير الرسمية.

ج- المجموعات التعليمية التعاونية الأساسية. (حسن، 2018: 798)

10- العقبات التي تحول دون تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني:

يواجه تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني في حجرة النشاط العديد من الصعوبات التي تحول دون تطبيق تلك الاستراتيجية بنجاح، بعض هذه الصعوبات تكمن فيما هو إداريٌ، أو فني.

أ- صعوبات تتعلق بأداء المجموعة.

ب-صعوبات تختص بالنواحي الفنية والادارية.

ج-صعوبات تتعلق بالطالب بالمرحلة المتوسطة

د- صعوبات تتعلق بمعلم التربية الفنية في المرحلة المتوسطة. (نصار، 2010: 33)

التربية الفنية:

لم تكن مناهج التربية الفنية بمعزل عن التحولات؛ إذ يرى المُختصون أن تتواكب المناهج مع التحولات، حيث قامت وزارة التربية والتعليم بتطوير منهج التربية الفنية في عام (2004) ضمن مشروع التطوير الشامل للمناهج، واعتمدت منهج التربية الفنية الجديد وفق الاتجاه التنظيمي المعرفي (Discipline- Based art Education)؛ إذ يعتمد على أربعة محاور أساسية: النقد الفني، علم الجمال، تاريخ الفن، إنتاج الفن. ولمنهاج التربية الفنية دور كبير في تمكين الفرد من القدرة على تحويل الأفكار إلى منتجات فنية ذات سمة جمالية ونفعية تسهم في التنمية الثقافية والاقتصادية المحلية والعالمية، كما تهدف إلى تنمية مهارات التعلم على استخدام أجهزة وأدوات متطورة وآمنة لاكتساب مهارات والعمل بحرفية ومهنية عالية. (الغامدي، 2019: 180-181)

1- أهداف التربية الفنية للمرحلة المتوسطة:

أ- إنتاج رسومات فنية باستخدام خامات متعددة.

ب-الإلمام بخصائص بعض الخامات المستخدمة في التربية الفنية.

ج- الإلمام ببعض مصطلحات التربية الفنية.

د- المقارنة بين الأعمال الفنية وفق المعايير الفنية.

هـ-القدرة على توظيف الأدوات البسيطة في مجال التربية الفنية. (وزارة التعليم، 2017: 9-10)

2- أهمية التربية الفنية للفرد والمجتمع

أ- التربية الفنية وسيلة لدراسة التراث الحضاري وتذوقه.

ب-التربية الفنية وسيلة لإدراك وتأمل البيئة المحيطة بالفرد.

ج- التربية الفنية وسيلة للتعبير عن النفس وتكامل الشخصية.

د- التربية الفنية وسيلة لتأكيد القيم الاجتماعية السليمة.

هـ-التربية الفنية وسيلة لشغل أوقات الفراغ. (الغامدي، 2013: 219)

3- الابتكار في التربية الفنية وكيفية تنميته لدى طلاب المرحلة المتوسطة:

يعتبر الابتكار من أبرز ثمار التربية الإبداعية بمجال التربية الفنية لما فيه من الاختراع غير المسبوق الذي يتولد عنه تقدماً في هذا المجال الذي كان الابتكار دائرته في الطب أو الصيدلة أو في الهندسة أو في الفن أو في أي مجال نافع آخر. (الشيخ، 2009: 257)

إن المفكرين المبتكرين يتولد لديهم أفكار جديدة، وقد تكون غريبة بالنسبة للأشخاص الآخرين، فالطلاب داخل الفصول الدراسية قلقون جداً بشأن أفكارهم المبتكرة؛ لأنه قد يعتبرها الآخرون خاطئة، يمكنهم في غالب الأحيان من إيجاد حلول ابتكارية لحل المشاكل المختلفة. (Debra McGregor,2007: 171-174)

4- خصائص الطالب المبتكر بمجال التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة: (عرفات، ومحمد، وآخرون، 2014: 148).

أ- يفضل التعلم الذاتي والمنطقي.

ب-يميل إلى التعقيد ويبتعد عن البساطة.

ج-يحب المهام الصعبة وحل المشكلات المعقدة.

د- دائماً نشيط ولا يتوقف عن العمل والاكتشاف والنقد لما حوله من أمور وظروف.

هـ-يميل إلى الأهداف العالية والمستويات العليا من التفكير.

5- تحديد الأهداف الخاصة بتنمية التفكير الإبداعي في منهاج مادة التربية الفنية:

أ- رسم خطة واحدة لتحقيق الأهداف المرجوة من المنهاج.

ب-تمكين الطلاب من وضع أهداف تعلم شخصية.

ج-وضع مؤشرات لتقويم الخطة المرسومة لمنهاج التربية الفنية.

د- لابد أن يشتمل المنهاج على مهارات التفكير الإبداعي.

هـ-يعرض المنهاج تاريخ مادة التربية الفنية. (الغامدي، 2013: 226)

6- الأنشطة الفنية تنمي القدرات الابتكارية لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمجال التربية الفنية:

أ- الأنشطة الفنية تساعد على النمو الطبيعي لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

ب-الأنشطة الفنية تساعد على النمو الاجتماعي والوجداني لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

ج- الأنشطة الفنية تساعد على النمو المعرفي والإدراكي لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

د- الأنشطة الفنية تساعد على تنمية القدرات الابتكارية لطلاب المرحلة المتوسطة.

هـ-الأنشطة الفنية تنمي شخصية طلاب المرحلة المتوسطة. (الجرواني، عبد النعيم، 2016: 12)

7- دور معلم التربية الفنية في تنمية التفكير الإبداعي في النقاط التالية: (الغامدي، 2013: 224)

أ- الإلمام بالخصائص النفسية للطلاب.

ب-التركيز على عملية التعلم.

ج- توفير بيئة صفية فنية معززة للذكاء ونمو الإبداع.

د- إشراك الطلاب بصورة فاعلة في عملية التعلم.

هـ-تشجيع الطلاب على تدوين أفكارهم.

خصائص معلم التربية الفنية : (الغامدي، 2013: 224)

أ- الرغبة في التقصي والاكتشاف، وتفضيل المهمات الفنية الصعبة والمميزة.

ب-احترام آراء الطلاب وأفكارهم، وتشجيعهم على طرحها.

ج- إظهار روح الاستقصاء في آراء الطلاب وأفكارهم.

د- الاستقلالية في الفكر والعمل.

هـ-الروية في إصدار الأحكام وتقبل الانتقادات.

كفايات معلم التربية الفنية" : (الشبيب، 2018: 81، 82)

1- الخبرة الفنية :

أ- المعرفة بتصميم وتخطيط الدرس .

ب-المعرفة بأساليب واستراتيجيات التدريس .

ت-المعرفة التامة بدلي عمل برامج في التربية الفنية للمرحلة المتوسطة.

2- مهارات التواصل :

أ- القدرة على التواصل الفاعل مع الطالب للتعرف على المشكلة وحلها .

ب-القدرة على المحافظة على استمرارية التواصل

3- مهارات التنسيق:

أ- القدرة على التخطيط

ب-القدرة على متابعة وتنفيذ الخطة الدراسية الخاصة بطلاب المرحلة المتوسطة في التربية الفنية.

ثانياً: الدراسات السابقة:

1- دراسة الغامدي، ريم أحمد، (2018): بعنوان "قياس فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم التعاوني باستخدام ملف الإنجاز في مستوى التحصيل والتفكير الإبداعي في التربية الفنية لدى طالبات المرحلة المتوسطة".

هدفت هذه الدراسة إلى تنمية مستوى التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الإبداعي لدى الطالبات، استخدمت الباحثة المنهج التجريبي. وتكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الثاني المتوسط في منطقة الرياض. وقد تكونت عينة الدراسة من (60) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط تم اختيارها بالطريقة العشوائية، أدوات الدراسة: اختبار التفكير الإبداعي والمكون من (30) درجة. تم إدخال البيانات إلى البرنامج الإحصائي (SPSS)، وتم استخدام اختبار ("ت" t - test). **وأظهرت نتائج الدراسة** أن هناك اختلافاً وبفارق ذي دلالة إحصائية في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مقرر التربية الفنية، بين متوسط علامات المجموعة التجريبية، وبين متوسط علامات المجموعة الضابطة على اختبار التحصيل البعدي، لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت ملف الإنجاز، وبهذا يتبين أن طريقة استخدام ملف الإنجاز كانت ذات أثر فاعل في زيادة تحصيل الطالبات في مقرر التربية الفنية مقارنة بأثر الطريقة التقليدية. و**توصي الدراسة** باستخدام ملف الإنجاز في العملية التعليمية لما لها من دور كبير في تنمية الجوانب المعرفية والتفكير الإبداعي.

2- دراسة، العجيل، محمد ناصر عجيل، (2015): بعنوان "فعالية نموذج تدريس مقترح لتنمية الانتماء لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة من خلال التربية الفنية بدولة الكويت".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية استخدام النموذج المقترح في تحقيق هذين الهدفين. وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي. وكانت عينة الدراسة من (105) تلميذاً مقسمة الى مجموعتين الأولى مكونه من (53) تلميذاً وتمثل المجموعة التجريبية. حيث بلغ مجتمع الدراسة اثنين من فصول الصف التاسع المتوسط تم اختيارهم بطريقة عشوائية بمدرسة إياد بن معاد بنين. **وأظهرت نتائج الدراسة** تحسن في نتائج كل من المجموعتين التجريبية والضابطة بالنسبة للاتجاه نحو الانتماء. و**توصي الدراسة** بالإفادة من مقياس تقدير مستوى الإنتاج الفني للتلاميذ في مجال الأشغال الفنية في تقييم التلاميذ بالميدان.

3- دراسة، الخمايسة، إياد محمد خير ابراهيم، (2010): بعنوان "واقع استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في التدريس بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة من وجهة نظر معلميهم في مدينة حائل".

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في التدريس بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة من وجهة نظر معلميهم في مدينة حائل، منهج الدراسة: اتبع الباحث المنهج التجريبي، مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مدارس مدينة حائل للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في المملكة

العربية السعودية والبالغ عددهم (4196) معلماً منهم (2843) يدرسون في المدارس الابتدائية و(1353) يدرسون في المدارس المتوسطة. حيث بلغ حجم مجتمع الدراسة (252) معلماً. وتكونت أداة الدراسة في صورتها الأولية من (60) فقرة موزعة على أربعة محاور. **وأظهرت نتائج الدراسة** عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0,05) في آراء المعلمين نحو استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في التدريس تعود لمتغير الخبرة في التدريس، والتخصص، والمرحلة الدراسية. **وتوصي الدراسة** بتشجيع المعلمين بمختلف مستوياتهم وتخصصاتهم على استخدام استراتيجية التعلم التعاوني أثناء عملية التدريس.

تعليق عام على الدراسات السابقة بعد استعراض الدراسات السابقة يمكن التعليق عليها من خلال ما يأتي:

أولاً: وصف عام للدراسات السابقة:

1 – الموضوع: كل دراسات هذا المحور عبارة عن برامج مقترحة في مجالات التعلم التعاوني والتربية الفنية المختلفة، وهناك دراسات مقدمة طلاب المرحلة المتوسطة مثل دراسة العجيل محمد ناصر عجيل، (2015)، دراسة الغامدي، ريم أحمد، (2018)، دراسة الخمايسة، إياد محمد إبراهيم، (2010).

2- منهج الدراسة: اعتمدت دراسات هذا المحور على المنهج التجريبي في الجانب التطبيقي مثل، مثل دراسة العجيل محمد ناصر عجيل، (2015)، دراسة الغامدي، ريم أحمد، (2018)، دراسة الخمايسة، إياد محمد إبراهيم، (2010).

3- العينة وبيئة التطبيق: تكونت أكبر عينة من دراسة الخمايسة، إياد محمد إبراهيم، (2010)، دراسة العجيل محمد ناصر عجيل، (2015).

النتائج:

كل الدراسات في هذا المحور كانت اختباراتها البعدية لصالح البرامج المقترحة بنسب تراوحت من 80% إلى 99 % في الجانب المهارى والوجداني والمعرفي، وأنه على مصممي البرامج ربط الأهداف العامة للتنمية الاجتماعية، والتقدم التقني، والاقتصادي وأهمية هذه النوعية من البرامج في مجالات التربية الفنية، وفي خلق مساقات جديدة في هذه المجالات، والتأكيد على الأسس العلمية التي تحكم عناصر التربية الفنية، ومن الملاحظ عدم التطرق إلى عامل الجنس في الدراسات؛ مما يوكد على أن الفروق في المهارة الفنية نسبية وغير واضحة .

أوجه الاتفاق بين هذه الدراسات والدراسة الحالية:

اتفقت كل الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية بأنها قدمت برامج، وأن الفروق بين الجنسين في الجانب المهاري كانت نسبية وتكاد تكون معدمة، وكانت دالة بعد تطبيق البرامج، واستخدمت أساليب إحصائية متشابهة من متوسطات وانحراف معياري واختبار 2، ومعاملات الارتباط، وكلها طبقت على طلاب مدارس وفي جميع المراحل:

- اتفقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث الهدف ، دراسة الغامدي، ريم أحمد، (2018)
- اتفقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث الأداة ، دراسة الغامدي، ريم أحمد، (2018)
- اتفقت مع الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث المنهج التجريبي مع دراسة العجيل محمد ناصر عجيل، (2015)، دراسة الغامدي، ريم أحمد، (2018)، دراسة الخمايسة، إياد محمد إبراهيم، (2010).
- كما اتفقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث النتيجة مع)، دراسة الخمايسة، إياد محمد إبراهيم، (2010).

ثالثاً: أوجه الاختلاف ما بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

اختلفت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في المجالات التي تناولتها البرامج وفي المستوى الأكاديمي للطلبة في المرحلة المتوسطة، فقد ارتكزت نتائج الدراسة على أسلوب التحكيم من قبل محكمين لأعمال الطلبة، بينما تناولت كل الدراسات اختبارات معرفية وبطاقات ملاحظة للمهارات.

- اختلفت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث الهدف مع دراسة العجيل محمد ناصر عجيل، (2015)، دراسة الخمايسة، إياد محمد إبراهيم، (2010).
- اختلفت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث الأداة مع دراسة العجيل محمد ناصر عجيل، (2015).
- اختلفت الدراسات مع الدراسة الحالية من حيث المنهج مع دراسة مثل دراسة العجيل محمد ناصر عجيل، (2015)، دراسة الغامدي، ريم أحمد، (2018) ، دراسة الخمايسة، إياد محمد إبراهيم، (2010).
- اختلفت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث النتائج التي توصلت مع دراسة العجيل محمد ناصر عجيل، (2015)، دراسة الغامدي، ريم أحمد، (2018).

ثالثاً: إجراءات الدراسة الميدانية

تتناول هذه الورقة البحثية وصفاً للمنهج المُتبع في الدراسة الحالية، والتعرف على مجتمع الدراسة والعينة التي استخدمها الباحث، كما وتطرق إلى أدوات الدراسة المُستخدمة وطرق إعدادها، والتأكد من صدقها وثباتها، وتضمن كذلك عرضاً للإجراءات التي اتبعها الباحث في دراسته، وأخيراً تناول الفصل المعالجات الإحصائية التي تم الاعتماد عليها في تحليل الدراسة.

1.3 منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي بحسب طبيعة الدراسة الحالية القائم على تصميم المجموعات التجريبية والضابطة، حيث أخضع الباحث الاختبار في هذه الدراسة على طلبة المرحلة المتوسطة.

2.3 مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من طلبة المرحلة المتوسطة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2019-2020م، حيث بلغ عددهم (244) طالباً.

3.3 عينة الدراسة:

1- **العينة الاستطلاعية:** قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية تكوّنت من (39) من طلبة الصفوف (الثامن والتاسع والعاشر).

2- **العينة الفعلية:** تكونت عينة الدراسة من (246) طالباً من طلبة المرحلة المتوسطة، حيث تم اختيار مجموعتين، المجموعة التجريبية: يتم فيها التدريس بطريقة التعلم التعاوني لتوظيف خامات البيئة المستهلكة في تنمية مهارات التربية الفنية وعددها (123) طالباً وتمثل (50%)، والمجموعة الضابطة تدرس بالطريقة الاعتيادية وعددها (123) طالباً وتمثل (50%).

4.3 أدوات الدراسة:

اشتملت أداة الدراسة على اختبار تحصيلي لمهارات التربية الفنية، وفيما يلي تفصيل بناء وتصميم الأداة والتأكد من صدقها وثباتها وصولاً للصورة النهائية للأداة، وقام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي لمهارات التربية الفنية لطلبة المرحلة المتوسطة برفح من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الاختبار، وتكون الاختبار من أربع أسئلة رئيسة، يتضمن كل سؤال مهارة من المهارات الفنية، وذلك من خلال دليل معلم التربية الفنية لصفوف المرحلة المتوسطة (السابع، الثامن، والتاسع)، وتمت صياغة جميع عبارات الاختبار بالصيغة الإيجابية، بحيث تدل على الدرجة المرتفعة للاختبار المكون من أربعة أسئلة، السؤال الأول: عبارة عن وضع علامة صح أم خطاء، والسؤال الثاني: الاختيار المتعدد، والسؤال الثالث: وضع المصطلح المناسب للفقرة، والسؤال الرابع: ينقسم إلى شقين الأول اختر الكلمة المناسبة للشكل، والشق الثاني مقارنة الأشكال الموجودة في الصورة (أحمد، 2019: 618).

5.3 خطوات إعداد الاختبار:

1- **تحديد الهدف من الاختبار:** حيث يهدف إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح قائم على التعليم التعاوني لتوظيف خامات البيئة المستهلكة في تنمية مهارات التربية الفنية.

2- **تحديد اختبار تحصيلي مهارات التربية الفنية التي يقيسها الاختبار:** من خلال الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة والإطار النظري للبحث تم تحديد المهارات التي يقيسها الاختبار، التطبيق (1-10)، مستويات عليا (11-20) والتذكر (21-30)، الفهم (31-40).

3- **تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية:** تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (39) طالباً من طلبة الصف الثامن والتاسع والعاشر الأساسي بعزة غير عينة الدراسة بهدف:

أ- التحقق من وضوح الأسئلة والتعليمات الخاصة بالاختبار.

ب-**زمن الاختبار**: وذلك من أجل تحديد زمن الاختبار المناسب، وهو عبارة عن متوسط زمن استجابة أول خمسة طلاب، وزمن آخر خمسة طلاب.

فمعدل الزمن الذي استغرقه أول خمسة طلاب (40) دقيقة، ومعدل الزمن الذي استغرقه آخر خمسة طلاب (50) دقيقة، فأصبح المتوسط الزمني لمدة الاختبار (45) دقيقة.

6.3 صدق الاختبار Validity of the test

قد تم التأكد من صدق الاختبار بطريقتين هما:

1- **صدق المحكمين Judgbent validity**: تم عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في مجال مناهج وطرق التدريس، كما تم عرضه على مجموعة من المحاضرين من ذوي الخبرة، لإبداء آرائهم حول أسئلة الاختبار وذلك من حيث صياغة الأسئلة ومدى وضوحها ومناسبتها لمستوى الطلبة، وإمكانية الحذف والإضافة، وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم تعديل وصياغة بعض الأسئلة للوصول إلى الصورة النهائية

2- **صدق الاتساق الداخلي**: تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي (صدق البناء) للاختبار بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (39) طالباً من خارج أفراد عينة الدراسة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل مهارة والدرجة الكلية للاختبار، وكذلك العلاقة بين كل سؤال من أسئلة الاختبار مع المهارة التي ينتمي إليها، وتبين أن معامل الارتباط لبعد التذكر تراوح بين (64-89)، ومعامل الارتباط لبعد الفهم تراوح بين (64-89)، وأن معامل الارتباط لبعد التطبيق تراوح بين (67-89)، وأن معامل الارتباط للمستويات العليا (67-89)، وأن جميع الفقرات دالة إحصائياً، وصلاحية باقي فقرات الاختبار للتطبيق، كما تبين أن معامل الارتباط بين التذكر والدرجة الكلية (0.85)، والفهم والدرجة الكلية (0.89)، والتطبيق والدرجة الكلية (0.77)، ومستويات عليا والدرجة الكلية (0.85) وأن جميع المهارات دالة إحصائياً، ولذلك يُبقي الباحث على جميع المهارات.

7.3 إيجاد معامل الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات الاختبارات:

تم اختيار مجموعتين من العينة، المجموعة الأولى حصلت على أعلى العلامات في الاختبار وحجمها 27% من العينة الاستطلاعية، أي ما يعادل (13) طالباً وسميت المجموعة العليا، والمجموعة الثانية حصلت على أدنى الدرجات في الاختبار ونسبتها 27% من عينة الدراسة أي ما يعادل (13) طالباً، وسميت المجموعة الدنيا، وقد تم إيجاد معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار، ومن إيجاد معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار وجد الباحث أن معاملات الصعوبة تتراوح بين (0,20 و0,80)، وتتراوح جميع معاملات التمييز لفقرات الاختبار بين (0,20 و0,80) للتمييز بين إجابات الفئتين العليا والدنيا، ويقبل علم القياس معامل التمييز إذا بلغ أكثر من (0,20)، وتبين أن جميع الفقرات معامل الصعوبة والتمييز لها يتراوح بين (0.20 - 0.80).

8.3 ثبات الاختبار:

يقصد بثبات الاختبار مدى الاتساق في علامة الفرد إذا أخذ الاختبار نفسه عدة مرات في نفس الظروف، وقد قام الباحث بالتحقق من ثبات الاختبار المطبق على العينة الاستطلاعية بطريقتين وهي:

1- التجزئة النصفية.

2- طريقة كودر – ريتشاردسون 21.

1.8.3. التجزئة النصفية:

قام الباحث بالتحقق من ثبات الاختبار بإيجاد معامل ارتباط بيرسون بين معدل الأسئلة الفردية والزوجية ومعدل الأسئلة الزوجية والرتبة للاختبار لكل محور، وقد تم تصحيح معاملات الارتباط باستخدام معادلة جتمان للتصحيح، وتبين أن معامل الثبات للتذكر (0.945)، الفهم (0.924)، التطبيق (0.959)، مستويات عليا (0.965)، ومعامل الثبات للدرجة الكلية للاختبار (0.946)

2.8.3. طريقة كودر – ريتشارد سون Richardson and kuder21:

معادلة كودر ريتشاردسون (21) أسهل من معادلة كودر ريتشاردسون (20)، ولكنها تستخدم في حالة كون الفقرات متقاربة في مستوى صعوبتها، وهذا ما دفع الباحث لاستخدام معادلة كودر ريتشاردسون (21) في حساب معامل الثبات للاختبار حيث حصلت على قيمة معامل كودر ريتشارد سون (21) للدرجة الكلية للاختبار من خلال القانون التالي، والجدول (1) يوضح ذلك:

ريتشاردسون (21) في حساب معامل الثبات للاختبار حيث حصلت على قيمة معامل كودر ريتشارد سون (21) للدرجة الكلية للاختبار من خلال القانون التالي:

$$\text{ر}_{21} = \frac{\text{ك}}{\text{ك} - 1} \left\{ \frac{1 - \text{م}(\text{ك} - \text{م})}{\text{ع}^2 \text{ك}} \right\}$$

(ملحم، 2005: 266)

جدول رقم (1): عدد الفقرات والتباين والمتوسط ومعامل كودر ريتشارد سون (21)

المستوي	معامل كودر ريتشارد سون (21)
الاختبار الكلي	0,878

يتضح من الجدول السابق أن معامل كودر ريتشاردسون 21 للاختبار ككل كانت (0,878) وهي قيمة عالية تطمئن الباحث إلى تطبيق الاختبار على عينة الدراسة.

9.3 تكافؤ مجموعات الدراسة:

تأكد الباحث من تكافؤ مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في المتغيرات التالية:

1- **المستوى الثقافي والاقتصادي والاجتماعي:** حيث تم اختيار العينة التجريبية والضابطة من نفس المدرسة، أي من بيئة اقتصادية واجتماعية وثقافية متقاربة.

2- **العمر الزمني:** فقد تم ضبط متغير العمر، حيث بلغ متوسط أعمار المجموعة الضابطة (15.3) سنة، وبلغ متوسط المجموعة التجريبية (15.4) سنة.

3- **اختبار تحصيلي مهارات التربية الفنية:** قام الباحث بتطبيق الاختبار على المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي، واستخدم الباحث اختبار "ت" T. test لحساب دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين؛ وذلك لمعرفة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس اختبار تحصيلي مهارات التربية الفنية قبل تنفيذ طريقة التدريس.

انظر جدول رقم (2): **دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية التي درست بالتعلم التعاوني والضابطة في اختبار تحصيلي مهارات التربية الفنية في الاختبار القبلي**

جدول رقم (2): الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار القبلي

المهارات	المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيم ت المحسوبة	مستوى الدلالة
اختبار تحصيلي مهارات التربية الفنية	الضابطة	123	27.91	13.02	0.602	0.548 غير دالة إحصائياً
	التجريبية	123	26.91	13.02		

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (123، 2) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) = 1.98

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (123، 2) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) = 2.62

يتضح من الجدول رقم (2) أن قيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة ت الجدولية وذلك عند درجة حرية 123 – 2 = 121 وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية التي درست بالتعلم التعاوني والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي مهارات التربية الفنية.

10.3 الأساليب الإحصائية:

للتحقق من صحة الفروض قام الباحث باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) وهو كالتالي:

1- الوسط الحسابي والوسيط والانحراف المعياري للتعرف على الخصائص العامة للدرجة الكلية للاختبار

2- معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز ومعاملات ارتباط بيرسون Person للفقرات مع الدرجة الكلية للاختبار للتعرف على مدى مناسبة فقرات الاختبار عند التطبيق

3- لحساب صدق أدوات الدراسة استخدم الباحث المعالجات الإحصائية التالية:

الاتساق الداخلي Internal Consistency.

4- حساب ثبات أدوات الدراسة استخدم الباحث المعالجات الإحصائية التالية:

أ- طريقة التجزئة النصفية Split Half Method.

ب-معامل ألفا كرونباخ، طريقة كودر- ريتشارد سون 21: Richardson and kuder.

5- اختبار "ت" T.test للقيم المعتمدة (داخل المجموعات)، واختبار "ت" للقيم غير المعتمدة المستقلة (بين المجموعات).

6- اختبار Paired Samples Statistics لحساب الفروق بين أفراد المجموعة الواحدة

7- مربع ايتا لمعرفة حجم الفاعلية.

رابعاً: عرض البيانات ومناقشة النتائج

شرع الباحث بعرض نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها من خلال تطبيق أداة الدراسة، بالإضافة إلى تفسير ومناقشة ما توصل إليه من نتائج من خلال الإجابة عن تساؤلات الدراسة والتحقق من فرضيات الدراسة:

نتائج السؤال الأول ومناقشتها وتفسيرها: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05≥α) بين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة ومتوسط أقرانهم في المجموعة التجريبية التي درست بالتعلم التعاوني في الاختبار البعدي في الاختبار التحصيلي مهارات التربية الفنية؟

وللإجابة عن هذا التساؤل قام الباحث بصياغة الفرض الصفري التالي "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة ومتوسط أقرانهم في المجموعة التجريبية التي درست في بالتعلم التعاوني في الاختبار البعدي في الاختبار التحصيلي مهارات التربية الفنية".

لاختبار هذا الفرض استخدم الباحث اختبار "ت" T. test لحساب دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين؛ وذلك للتعرف إلى الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية التي درست بالتعلم التعاوني والمجموعة الضابطة على مقياس اختبار تحصيلي مهارات التربية الفنية في الاختبار البعدي والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (3): دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية التي درست بالتعلم التعاوني والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي في الاختبار التحصيلي مهارات التربية الفنية

المهارات	المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيم ت المحسوبة	مستوى الدلالة
التذكر	التجريبية	123	15.02	3.628	18.6	0.00
	الضابطة	123	6.821	3.257		
الفهم	التجريبية	123	15.1	3.863	19.00	0.00
	الضابطة	123	6.707	3.007		
التطبيق	التجريبية	123	14.18	3.928	17.19	0.00
	الضابطة	123	6.675	2.83		
مستويات عليا	التجريبية	123	28.84	7.666	20.63	0.00

	الضابطة	123	11.3	5.482		
الدرجة الكلية للاختبار	التجريبية	123	73.13	15.8	24.10	0.00
	الضابطة	123	28.5	13.11		

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (123، 2) وعند مستوى دلالة (0.05 ≥α) = 1.98

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (123، 2) وعند مستوى دلالة (0.01 ≥α) = 2.62

يتضح من الجدول رقم (3) أن قيمة "ت" المحسوبة في الاختبار التحصيلي مهارات التربية الفنية أكبر من قيمة ت الجدولية وذلك عند درجة حرية (123 – 2 = 121) ولذلك نرفض الفرضية الصفرية، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية التي درست بالتعلم التعاوني، والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي ولقد كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي درست بالتعلم التعاوني لجميع المهارات والدرجة الكلية في الاختبار التحصيلي مهارات التربية الفنية.

ويرى الباحث النتيجة السابقة بأن نتائج أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي جاءت أعلى من درجاتهم في القياس القبلي على الاختبار التحصيلي لمهارات التربية الفنية، وهذا يعزى لدور استراتيجية التعليم التعاوني وأهميتها في التعليم.

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها وتفسيرها: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05≥α) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست بالتعلم التعاوني في الاختبار التحصيلي مهارات التربية الفنية القبلي ومتوسط درجاتهم في الاختبار التطبيقي البعدي؟

وللإجابة عن هذا التساؤل قام الباحث بصياغة الفرض الصفري التالي "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05≥α) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست بالتعلم التعاوني في الاختبار التحصيلي مهارات التربية الفنية القبلي ومتوسط درجاتهم في الاختبار التطبيقي البعدي".

لاختبار هذا الفرض استخدم الباحث اختبار Paired Samples Statistics لحساب دلالة الفروق بين مجموعتين مترابطتين وذلك للتعرف إلى الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست بالتعلم التعاوني قبل التطبيق والمجموعة التجريبية التي درست بالتعلم التعاوني بعد التطبيق في الاختبار التحصيلي مهارات التربية الفنية الذي تم تصميمه من قبل الباحث والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (4): دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب التجريبية التي درست بالتعلم التعاوني في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي في الاختبار التحصيلي مهارات التربية الفنية

المهارات	التطبيق	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيم ت المحسوبة	مستوى الدلالة
التذكر	قبلي	123	5.902	3.235	20.79	0.00
	بعدي	123	15.02	3.628		

الفهم	قبلي	123	5.789	2.987	21.42	0.00
	بعدي	123	15.1	3.863		
التطبيق	قبلي	123	5.756	2.809	19.34	0.00
	بعدي	123	14.18	3.928		
مستويات عليا	قبلي	123	10.46	5.47	21.63	0.00
	بعدي	123	28.84	7.666		
الدرجة الكلية اختبار مهارات الأشغال	قبلي	123	27.91	13.02	24.49	0.00
	بعدي	123	73.13	15.8		

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (123، 1) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) = 2.00

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (123، 1) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) = 2.66

يتضح من الجدول رقم (4) أن قيمة "ت" المحسوبة في الاختبار التحصيلي مهارات التربية الفنية أكبر من قيمة ت الجدولية وذلك عند درجة حرية (123 – 1 = 122) ولذلك نرفض الفرضية الصفرية وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي ولقد كانت الفروق لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية التي درست بالتعلم التعاوني لجميع المهارات والدرجة الكلية في الاختبار التحصيلي مهارات التربية الفنية.

ولقياس فاعلية البرنامج تم حساب متوسط درجات التطبيق القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية ولقياس الفاعلية استخدم الباحث معادلة حجم التأثير حيث قام بحساب مربع إيتا "μ^2"، حيث أن القيم المرجعية لتحديد مستويات حجم التأثير بالنسبة لكل مقياس من مقاييس حجم التأثير هي كالتالي:

جدول رقم (5): يوضح مستويات حجم التأثير

الأداة المستخدمة	حجم التأثير		
	صغير	متوسط	كبير
µ2	0.01	0.06	0.14

الجدول رقم (5) يوضح حجم فاعلية البرنامج.

جدول رقم (6): قيمة "ت" و"µ2" لإيجاد حجم التأثير

المجال	قيمة "ت"	قيمة إيتا تربيع	حجم التأثير
الدرجة الكلية	24.49	0.830	كبير

تشير النتائج المتعلقة بالجدول السابق إلى أن حجم الفاعلية كبير، أي أن هناك أثراً كبيراً لفعالية البرنامج لدى المجموعة التجريبية بعدي.

يرى الباحث من خلال النتيجة السابقة أن استراتيجية التعليم كان لها دور فاعل في تحسين درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي لمهارات التربية الفنية، ويعزو الباحث النتيجة السابقة لأن التعليم التعاوني يعتمد على مبدأ التفاعل بين الطلبة داخل الحصة التدريسية من خلال تنظيم الحصة الدراسية لتأخذ شكل التفاعل الاجتماعي من خلال جلسات دائرية تتيح للطلاب التفاعل مع بعضهم البعض خلال عملية التعلم، كما وأن التربية الفنية تعتمد في أساسها على التفاعل خلال عملية التعلم، والمشاركة بين الطلاب بعضهم البعض لأن التربية الفنية تعتمد في أساسها على الحس الجمالي لدى الفرد من خلال البيئة المحيطة به.

وفي هذا الصدد يوضح الغامدي (2014: 11) أن استراتيجية التعليم التعاوني تعد طريقة تدريسية تحمل عملاً مشتركاً بين مجموعة من الطلاب في الصف من أجل هدف تعليمي أو واجب جماعي، ويشارك في المجموعة الواحدة عدد من الطلاب من مستويات (قدرات) تعليمية واجتماعية مختلفة، ويسعى أعضاء المجموعة لتحقيق هدف تعليمي موحد في صف دراسي من مراحل التعليم العام تحت إشراف وتوجيه المعلم، ويتم تنفيذ التعلم التعاوني من خلال المجموعات من النشاطات التعليمية التي تتعلق بكافة جوانب العملية التعليمية.

خامساً: خاتمة الدراسة

1.5 نتائج الدراسة:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة ومتوسط أقرانهم في المجموعة التجريبية التي درست في بالتعلم التعاوني في الاختبار البعدي في الاختبار التحصيلي مهارات التربية الفنية،

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست بالتعلم التعاوني في الاختبار التحصيلي مهارات التربية الفنية القبلي ومتوسط درجاتهم في الاختبار التطبيقي البعدي.

2.5 توصيات الدراسة:

1- تشجيع المعلمين بمختلف مستوياتهم وتخصصاتهم على استخدام استراتيجية التعلم التعاوني أثناء عملية التدريس لمنهج التربية الفنية.

2- إدخال استراتيجية التعلم التعاوني ضمن مفردات مقررات طرق تدريس التربية الفنية والتربية العملية بكليات التربية العملية وبكليات التربية العامة، ولقسم طلاب التربية الفنية بصفة خاصة؛ نظراً لتناسبها مع هذا التخصص.

3- إجراءات دراسية للتعرف على المشكلات التي تعوق استخدام التعلم التعاوني في مواد التربية الفنية في مراحل التعليم المختلفة.

4- الاعتماد على الأساليب التدريبية الحديثة في تحقيق النمو المعرفي المرتبط بالتربية الفنية. إدراج منهج التربية كمتطلب إجباري لجميع الطلاب في المراحل الدراسية المختلفة.

5- عقد دورات تدريبية للمعلمات في العملية التعليمية؛ لإكسابهم الكفايات الضرورية في منهج التربية الفنية.

6- زيادة الدعم والاهتمام من قبل وزارة التعليم وذلك بتدريب المعلمين والمعلمات

7- وتوفير مستلزمات وأدوات ومعدات البيئة الصفية لحُجرة التربية الفنية بما يتناسب مع منهج التربية الفنية، وفق نظرية التربية الفنية النظامية (DBAE)؛ لتحقيق أهداف المنهج، وتنفيذ محتواه بالشكل المطلوب.

3.5 مقترحات الدراسة:

1- ضرورة استخدام معلمي التربية الفنية لأسلوب التعلم التعاوني، إلى جانب استراتيجيات التدريس الأخرى.

2- ضرورة توفير البيئة المناسبة، والوسائل المعينة لتسهل عملية تطبيق التعلم التعاوني في منهج التربية الفنية بالمدارس الحكومية ومدارس وكالة الغوث للاجئين إجراء بعض الدراسات والبحوث حول أثر التعلم التعاوني في زيادة التحصيل الدراسي عند الطلاب في مختلف المقررات.

3- إجراء دراسات مماثلة حول فاعلية التعلم التعاوني المتضمن برنامج لتنمية التفكير الإبداعي في التربية الفنية في جميع المراحل الدراسية، وخاصة المرحلة المتوسطة.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر

1- القرآن الكريم.
2- البخاري، محمد بن إسماعيل، (1980). صحيح البخاري، **كتاب المظالم**، باب لا يظلم المسلم المسلم ولا يسلمه، حديث رقم 2310، ط4، المكتبة السلفية، القاهرة.

ثانياً: المراجع العربية:

1- بهاء الدين، حسين، (2000). "**الوطنية في عالم بلا هوية تحديات العولمة**"، مكتبة الأسرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
2- الحيلة، محمد محمود، (2003). "**طرائق التدريس**"، الطبعة الثالثة، دار الكتب الجامعي، القاهرة.
3- الخليفة، حسن، ومطاوع، ضياء الدين، (2015). "**استراتيجيات التدريس الفعال**"، مكتبة المتنبي، الدمام.
4- الربيعي، محمود داود، (2011). "**استراتيجيات التعلم التعاوني**"، عالم الكتاب الحديث، الأردن.
5- زيتون، حسن حسين،(2003)."**استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم**"، عالم الكتب، القاهرة.
6- الشيخ، رمضان حسين رمضان، (2009). "**الاستراتيجيات العلمية لتعلم الإبداع والابتكار**"، الطبعة الأولى، دار بوك ستي للنشر والتوزيع.
7- عبد الفتاح، آمال جمعة، (2010). "**التعلم التعاوني والمهارات الاجتماعية**"، دار الكتاب الجامعي، العين.
8- علام، صلاح الدين (2006). "**الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية**"، الأردن، دار الفكر للنشر والتوزيع.
9- كوافحة، تيسير (2005). "**القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة**"، ط2، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
10-ملحم، سامي (2005). "**القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**"، ط3، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
11-وزارة التعليم، (2017). "**التربية الفنية** "، كتاب الطالب" الفصل الدراسي الاول، الصف الثالث المتوسط، المملكة العربية السعودي.

ثالثاً: الرسائل الجامعية :

1- أبو زيد، ثناء سعيد حسن، وشماخي، هند علي حسين، (2019). "**فعالية برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط لتطوير بعض كفايات البحث العلمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة جازان**"، المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، المجلد (3)، العدد (9)، أكتوبر، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب،

2- أحمد، أمينة محمد إبراهيم، (2019). "**وحدة تدريسية مقترحة في التربية الفنية مستندة إلى استراتيجية التعليم التخيلي لتنمية بعض المفاهيم الفنية ولأداء المهارى لتلاميذ المرحلة الاعدادية**"، المجلة التربوية مجلة محكمة، مجلد (68)، ديسمبر، كلية التربية، جامعة سوهاج.

3- أقنيني، أسماء، (2019). "**تأثير التعلم التعاوني على التعلم الذاتي في اللغة العربية لدى التلاميذ المعاقين سمعياً**"، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، العدد(17)، مارس، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر.

4- أمين، أكرم عبد الواحد محمد، والخياط، فداء أكرم سليم، (2019). "**فاعلية فرق التعلم في تنمية بعض المتغيرات الوظيفية والثقة بالنفس والتحكيم بكرة القدم**"، مجلة علوم التربية الرياضية، المجلد (12)، العدد(3)، كلية التربية الرياضية، جامعة بابل.

5- بهجات، رفعت محمود، وضويحي، سطام جابر، والجندي، نادر إبراهيم أحمد، وحبيب، أماني أحمد عبد المنعم، (2018). "**التعلم التعاوني: عناصره استراتيجيات تطبيقه**"، مجلة العلوم التربوية، مجلة محكمة، ديسمبر، العدد (37)، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي

6- حسن، إسماعيل محمد إسماعيل، (2018). "**تصميم بيئة تعلم إلكتروني ثلاثية الأبعاد قائمة على استراتيجيات مجموعات العمل الجماعي لتنمية مهارات استخدام الشبكات الإلكترونية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم**"، مجلة التربية، مجلة محكمة، يناير/ ربيع ثاني، المجلد(2)، العدد (177)، كلية التربية، جامعة الأزهر.

7- الخمايسة، إياد محمد خير ابراهيم، (2010). "**واقع استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في التدريس بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة من وجهة نظر معلميهم في مدينة حائل**"، مجلة رسالة الخليج العربي، عدد (125)، كلية التربية، جامعة حائل، المملكة العربية السعودية.

8- خويطر، سميرة سالمين خويطر، (2007). "**أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات الأدبي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمحافظة المهرة**"، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء.

9- الخياط، فداء أكرم، وحامد، مصطفى بلباس، (2010). "**تأثير أسلوب المحطات وفق التعلم التعاوني والذاتي في اكتساب بعض المهارات الأساسية بكرة اليد**"، مجلة علوم التربية الرياضية، المجلد (3)، العدد (2).

10-السواريس، ختام حمد عودة، (2019). "**أثر استخدام استراتيجيتين تدريسيتين قائمتين على التعلم التعاوني في التحصيل الفوري والمؤجل لدى طالبات الصف الخامس الأساسي في مادة العلوم**"، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المجلد (3)، العدد (12)، أكتوبر، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، الأردن.

11-الشبيب، محمد بن سالم، (2018) . "**مدى توافر كفايات المستشار لدى معلمي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة والثانوية من وجهة نظرهم، المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية**"، مجلة محكمة، العدد، (16)، المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية.

12-الشمري، سلمان بن حديد، (2018). "**أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس مقرر المدخل إلى التدريس على تحصيل طلاب كلية لتربية في جامعة شقراء**"، مجلة البحث العلمي في التربية، مجلة محكمة، المجلد (10)، العدد (19)، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.

13-العجيل، محمد ناصر عجيل، (2015). "**فعالية نموذج تدريس مقترح لتنمية الانتماء لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة من خلال التربية الفنية بدولة الكويت**"، عالم التربية، س (16) العدد (52)، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية.

14-عرفات، آمال حمدي سعد، ومحمد، جهاد فرج محمد، وإبراهيم، أمينة محمد، ومرسي، حمدي محمد، (2014). "**الأشغال الفنية في تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**"، دراسات في التعليم العالي، مجلة محكمة، يوليو، العدد (7)، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة أسيوط.

15-الغامدي، ريم أحمد، (2018). "**قياس فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم التعاوني باستخدام ملف الإنجاز في مستوى التحصيل والتفكير الإبداعي في التربية الفنية لدى طالبات المرحلة المتوسطة**"، مجلة البحث العلمي في التربية، مجلد (7)، العدد (19)، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.

16-الغامدي، سامية سعيد، (2013). "**دور مادة التربية الفنية في تنمية التفكير الإبداعي**"، المؤتمر العلمي العربي العاشر لرعاية الموهوبين والمتفوقين – معايير ومؤشرات التميز: الإصلاح التربوي ورعاية الموهوبين والمتفوقين، مجلة محكمة، نوفمبر، المؤتمر (10)، المجلد (2)، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، جامعة الباحة، عمان.

17-الغامدي، فاطمة علي بن عبد الله، (2019): عنوان الدراسة: "**درجة تضمين الاقتصاد المعرفي بمنهج التربية الفنية للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الفنية بمدينة مكة المكرمة**"، المجلة التربوية، مجلة محكمة، العدد (66)، أكتوبر، كلية التربية، جامعة سوهاج.

18-الفايز، خلود عبد الرحمن، (2017). "**دور الإشراف التربوي في تحسين أداء معلمات التربية الفنية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض**"، مجلة المعرفة التربوية، مجلة محكمة يوليو، المجلد (5)، العدد (10)، الجمعية المصرية لأصول التربية.

19- اللجنة العلمية لمادة التربية الفنية، (2008). وثيقة منهج مادة التربية الفنية في مرحلة التعليم الأساسي في التعليم العام، وزارة التربية والتعليم، التعليم والتطوير التربوي، الإدارة العامة للمناهج، الرياض المملكة العربية السعودية.

20-المزروع، تهاني بنت عبد الله بن إبراهيم، (2018)." **درجة ملاءمة البيئة الفعلية للتربية الفنية لمواصفات البيئة الصفية في ضوء نظرية التربية الفنية النظامية (DBAE) بالمدارس المتوسطة في مدينة الرياض** "، المجلة الدولية للدراسات التربوية، والنفسية، المجلد (3)، العدد (3)، حزيران، مركز رفاد للدراسات والأبحاث.

21-المطيري، عائشة بنت سعد عواضة، (2017). "**تقويم البرامج التدريبية لمعلمات التربية الفنية في المرحلة المتوسطة في ضوء مطالب تدريس المنهج المطور**"، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلة محكمة، مايو، المجلد (1)، العدد (4)، المركز القومي للبحوث بغزة.

22-نصار، منذر محمود حمد، (2010). "**صعوبات تطبيق التعلم التعاوني للمرحلة الاساسية (3-1) في الاردن من وجهة نظر المعلمين**"، رسالة ماجستير، غير منشور، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الاوسط.

23-هندي، إيرين عطية إسحق، (2019). "**فاعلية استخدام التعليم المتمايز لتدريس التربية الفنية في تنمية المهارات الفنية والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي**"، مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، عدد (20)، كلية التربية النوعية، جامعة المنيا.

24-الوادعي، عبد الحكيم صالح، (2007). "**أثر استخدام التعلم التعاوني في تحصيل مادة النحو لدى طلبة المرحلة الثانوية**"، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء.

رابعاً: المراجع الاجنبية:

1- Debra McGregor (2007). Developing Thinking Developing Learning A guide to thinking skills in Education.
2- Patrick, K. (2012). Developing an inclusive democratic classroom " in action " through cooperative learning Developing an inclusive democratic classroom " in action " throught cooperative learning pp12.

(3)

فاعلية توظيف إستراتيجية(7E's) البنائية في التحصيل الدراسي و إكتساب مهارات التدريس لدى الطلبة المعلمين بكلية التربية جامعة القضارف

Effectiveness of Applying (7E's) Constructive Strategy on Learning Achievement and Acquiring Teaching Skills (A Case Study of Students of Arabic and Islamic Studies Semester Six – Faculty of Education – Gadarif University)

د/ يحى محمدين حسب سيدو

استاذ تكنولوجيا التعليم المشارك

كلية التربية جامعة القضارف السودان

مستخلص الدراسة

هدفت الدراسة إلى تقصي فاعلية توظيف إستراتيجية Seven E 7E's البنائية على التحصيل الدراسي في مقرر طرائق التدريس، واكتساب المهارات التدريسية لدى طلاب الفصل الدراسي السادس بكلية التربية جامعة القضارف في العام الدراسي 2019 – 2.20م ، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي و التجريبي، تكونت عينة الدراسة من (40) طالبا وطالبة تخصص اللغة العربية و الدراسات الإسلامية، تم اختيارهم وتوزيعهم عشوائيا إلى مجموعتين ، مجموعة ضابطة درست المقرر بإستراتيجية المحاضرة التقليدية، ومجموعة تجريبية درست المقرر بإستراتيجية 7E's البنائية، و كانت أدوات الدراسة هي الاختبار ألتحصيلي وبطاقة ملاحظة للمهارات التدريسية، أجريت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام بعض الأساليب مثل: معامل ارتباط (سبيرمان – براون) واختبار (ت) ،وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب الذين درسوا مقرر طرائق التدريس العامة باستخدام إستراتيجية 7E's البنائية كانوا أكثر فعالية وإيجابية من زملائهم الذين درسوا المقرر بإستراتيجية المحاضرة التقليدية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الاختبار التحصيل الدراسي البعدي في مقرر طرائق التدريس العامة لصالح المجموعة التجريبية التي درست المقرر باستخدام إستراتيجية 7E's البنائية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الطلاب في مقياس المهارات التدريسية المختلفة المستخدمة في الدراسة وفي الأداء الكلي للمهارات التدريسية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية التي درست المقرر باستخدام إستراتيجية 7E's البنائية. توصي الدراسة بضرورة توظيف إستراتيجيةُ 7E' s البنائية في التدريس، وتدريب الأساتذة على كيفية استخدامها.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية (7E's) ، مهارات التدريس ، التحصيل الدراسي

Abstract

This study aimed to investigate effectiveness of applying (7E's) constructive strategy on learning achievement and acquiring teaching skills. The researcher followed both descriptive analytic and experimental methods, The sample of the study consisted of forty(40) students of Arabic Language and Islamic studies in semester six in the academic year (2019 -2020) it was divided into two group: experimental which studied teaching methods course through the constructional (7E's) strategy, and controlled which studied the same course via lecturing. The study used two tools : achievement test and observation card of teaching skills. It achieved the following finding: The student who taught by using (7E's) strategy were more effective and positive than those who were taught by in lecturing, there was a statistically significant differences between controlled group and experimental group in achievement test in favor of experimental group, and there was a statistically significant differences between controlled group and experimental group in acquiring teaching skills in favor of experimental group. The study recommends carrying out further similar studies on different educational subjects and levels.

Key words: **(7E's) Constructive Strategy**, learning achievement and teaching skills

أولاً: الإطار العام

مقدمة:

قديماً كان المعلم هو محور العملية التعليمية ، يستخدم طرق التدريس التقليدية المعروفة ، مثل طريقة الإلقاء والوصف والشرح، مما انعكس سلباً على المتعلم الذي أصبح متلقياً للمعلومات دون فهم ، ونظراً لحدوث نقلة نوعية في التفكير التربوي في نهاية القرن العشرين ومطلع القرن الواحد والعشرين، حيث أصبح المتعلم هو محور العملية التعليمية، وأصبح دور المعلم هو الموجه والميسر والمشرف على العملية التعليمية، بإستخدام طرق وأساليب وإستراتيجيات تدريس حديثة ومتقدمة، تتبع خطوات وإجراءات من المعلم مع طلابه داخل قاعة الدرس بشكل منتظم ومتسلسل لتحقيق الأهداف التعليمية المحددة مسبقاً.

لذلك برزت إتجاهات جديدة لدى التربويين تنادي بإستخدام استراتيجيات التدريس المتقدمة، خاصة إستراتيجيات التدريس البنائية التي تركز على بناء المعرفة لدى المتعلم بدلاً من حفظها،ومعالجة المعلومات والتفكير المستقل، بحيث يمتلك المتعلم القدرة على معالجة المعلومات وتنمية مهاراته وإتجاهاته وميوله وتحقيق رغباته، ولذلك تنوعت إستراتيجات التدريس الحديثة مثل :استراتيجية لعب الأدوار، واستراتيجة العصف الذهني، وإستراتيجية التعلم التعاوني، واستراتيجية حل المشكلات، واستراتيجية التعلم النشط، واستراتيجية (7E"s) البنائية والتي تعتبر موضوع هذه الدراسة

مشكلة الدراسة:

نبعت مشكلة الدراسة الحالية من خلال عمل الباحث في كلية التربية جامعة القضارف وتدريسه لمقرري طرق التدريس والتقنيات التعليمية لطلاب الفصل الدراسي السادس من جهة ، ومن خلال مشاركته في الأشراف التربوي لطلاب التربية العملية من جهة أخرى،حيث لاحظ الباحث تدني مستوى الطلاب في التحصيل الدراسي لمقرر طرق التدريس وتدني كبير في أداء الطلاب لمهارات التدريس داخل الفصول الدراسية في مدارس التطبيق أثناء فترة التربية العملية، وعدم إمتلاك الطلاب لمهارات التدريس المختلفة، خاصة مهارات تنفيذ الدرس، ونظرا للأهمية التي تمثلها إستراتيجيات التدريس والمهارات التدريسية في العملية التعليمية، كان لا بد من التفكير في طرق وأساليب وإستراتيجيات جديدة تساعد الطلبة المعلمين في إكتساب المهارات التدريسية اللازمة بصورة صحيحة وسليمة تساعد الطلبة للنجاح في برنامج التربية العملية وللتدريس في المستقبل ، أثناء الخدمة، حيث أن طرائق التدريس التقليدية تعاني قصوراً كبيراً في تنمية وإكتساب المهارات التدريسية، من هنا جاءت مشكلة هذه الدراسة الحالية لتتناول بالبحث والتقصي والدراسة أثر إستخدام إستراتيجية **(7E's)** البنائية في تنمية مهارات التدريس ، وعليه يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما فاعلية توظيف إستراتيجية **7E's** البنائية في تنمية مهارات التدريس لدى الطلبة المعلمين بكلية التربية بجامعة القضارف؟.

أهمية الدراسة: تتمثل أهمية الدراسة في ما يلي:

- أهمية الموضوع الذي تتصدى لدراسته، وتسليط الضوء على استراتيجية 7Es البنائية والإستفادة منها في التدريس.
- يمكن أن تفيد الدراسة الحالية الطلبة المعلمين بكلية التربية في إكتساب مهارات التدريس بشكل جيد.
- تسهم الدراسة في تشجيع أعضاء هيئة التدريس الجامعي على إستخدام إستراتيجيات تدريس حديثة تفاعلية وبنائية.
- قد يستفيد مشرفو التربية العملية في إستخدام إستراتيجية **7E's** في المواقف التدريسية المختلفة.
- تنسجم استراتيجية **7E's** مع إفتراضات النظرية البنائية وأفكارها التي تتبناها حركات الإصلاح التربوي الحديثة.
- خلو المكتبات من مثل هذه الدراسة حيث أنها الأولي تتناول هذا الموضوع على المستوى المحلي – حسب علم الباحث.
- ربما تشكل هذه الدراسة البداية لدراسات أخري تتناول إستراتيجية **7E's** في التدريس في مقررات أخرى بالجامعة وفي مراحل التعليم العام (الأساس والثانوي)
- وللدراسة بالتالي أهمية تتمثل في الأهداف التي تسعآ إلي تحقيقها، وهذا ما ستتناوله الفقرة التالية.

أهداف الدراسة: تسعي الدراسة إلي تحقيق الأهداف التالية:

- الكشف عن فاعلية توظيف إستراتيجية **7E's** في تدريس مقرر طرق التدريس العامة مقارنة بطريقة المحاضرة التقليدية.
- إستقصاء فاعلية توظيف إستراتيجية **7E 's** البنائية في تنمية المهارات التدريسية الأدائية للطلبة المعلمين.
- الكشف عن إستراتجيات بنائية جديدة و حديثة تناسب التعليم الجامعي وتنمي التفكير العلمي للطلبة.
- قد تثري هذه الدراسة المكتبات العربية والسودانية بحيث يستفيد منها الباحثون في التخصصات المختلفة.

فروض الدراسة:

للإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس سيتم إختبار الفروض التالية:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين: التجريبية (استراتيجية **7E's**) والضابطة التي تدرس بالطريقة التقليديةف التحصيل الدراسي لمقرر طرق التدريس العامة .

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات طلاب المجموعتين: التجريبية والمجموعة الضابطة في إكتساب مهارات تنفيذ التدريس أثناء فترة التربية العملية.

حدود الدراسة:

التزم الباحث في إجراء هذه الدراسة بالحدود التالية:

- **الحدود البشرية** :عينة من طلاب الفصل الدراسي السادس(تخصص الغة العربية/ الدراسات الإسلامية) بكلية التربية بجامعة القضارف.

- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي للعام 2019/ 2020م (لمدة 12 محاضرة).

- **الحدود المكانية:** القاعات الدراسية بكلية التربية جامعة القضارف ومدارس التطبيق الميداني للتربية العملية بولاية القضارف.

- **الحدود الموضوعية:** تدريس مقرر طرق التدريس العامة للطلاب بإستخدام إستراتيجية **7E's** البنائية.

مصطلحات الدراسة:

لأغراض الدراسة تم ضبط المصطلحات التالية:

إستراتيجيةُ 7E's البنائيةُ:

إستراتيجية بنائية تتكون من سبع مراحل أو خطوات إجرائية متسلسلة وتتضمن هذه المراحل أنشطة يقوم بها طلاب الفصل الدراسي السادس بكلية التربية جامعة القضارف من إجل إكتساب مهارات تنفيذ التدريس، ويبدأ اسم كل مرحلة بالحرف E

وهى:

Excitement ,Exploration,Explanation,Expansion.Extension.Exchange.Examination

طريقة المحاضرة:Lecture method

يقصد بطريقة المحاضرة في هذه الدراسة: طريقة التدريس التقليدية العادية المتبعة عادة في التدريس الجامعي والتي تعتمد على الإلقاء المباشر للمعلومات والمفاهيم العلمية من جانب المعلم والحفظ والتلقين من جانب المتعلم.

التحصيل الدراسي: Achievement

يعرفه الباحث إجرائيا : بأنه نتاج الطلبة في إختبار التحصيل الدراسي الذي قام الباحث بإعداده لقياس مستوى التحصيل في مقرر طرق التدريس العامة للفصل الدراسي السادس بكلية التربية.

مهارات التدريس: Teaching Skills

يقصد بمهارات التدريس في هذه الدراسة: الحد الأدني من المهارات التدريسية المرتبطة بتنفيذ التدريس ، التي يكتسبها طلاب الفصل الدراسي السادس بعد دراستهم لمقرر طرق التدريس العامة ويتم قياسها وملاحظتها أثناء أداء الطلبة للتربية العملية في مدارس التطبيق.

ثانياً: الإطار النظري والدراسات السابقة

مفهوم النظرية البنائية:

أنطلق التربويون البنائيون في بحوثهم ودراساتهم من مدارس سميت البنائية، ركزت على كيفية تشكيل المعني للمفاهيم العلمية عند المتعلم في بناء معرفي يتكامل مع ما يمتلكه من فهم سابق للمفاهيم ويظهر بنسق جديد حيث ينعكس المنحى البنائي في تحول التركيز من العوامل الخارجية التي تؤثر في تعلم الطالب مثل: المدرسة، والبيئة، والمنهاج، وغيرها من العوامل، ليتجه إلى ما يحدث داخل عقله عند تعرضه للمواقف التعليمية مثل: معرفته، وقدرته على معالجة المعلومات ودافعيته للتعلم، وأنماط تفكيره، وكل ما يجعل التعلم لديه ذا معنى (شيخ العيد،2014م ، 29) وينظر عدد من المنظرين التربويين إلى البنائية على انها نظرية في المعرفة والتعلم، تقوم على الافتراض البنائي القائل: إن المتعلمين يبنون فهمهم ومعارفهم الجديدة من خلال التفاعل مع ما يعرفونه ويعتقدونه من أفكار،أو أحداث، أو أنشطة مروا بها من قبل،وفي هذا تركز على دور المتعلم النشط في بنائه لمعلوماته الذاتية، من خلال مشاركته الفكرية والفعلية في هذه العملية، بحيث يحدث تعلم ذو معني قائم على الفهم بدلا من إعتبار المتعلم وعاء فارغا تسكب فيه المعرفة، وفق ما يريد المعلم دون أن يعي أو يفهم ما يتعلمه (Aydin.et,al,2009,Aydeniz& Hodge, 2010) وجاءت النظرية البنائية بتصورات تخالف تصورات النظرية السلوكية التي تنظر إلى التعلم على أنه تغير دائم يحدث في السلوك،ويمكن إحداثه من خلال الربط بين المثير والإستجابة في وجود معززات بيئية (قطامي،2011) وبهذا أهتمت السلوكية بالعوامل الخارجية التي تقع خارج عقل المتعلم أكثر من إهتمامها بعقل المتعلم نفسه، وما يحدث بداخله، وكيف يحدث التعلم (زيتون، 2007م) وأستندت البنائية إلى أربع نظريات هى: نظرية بياجيه في التعلم المعرفي، النظرية المعرفية في معالجة الطالب للمعرفة، النظرية الإجتماعية في التفاعل الاجتماعي في غرفة الصف، النظرية الانسانية في ابراز اهمية المتعلم ودورها في إكتشاف المعرفة (زيتون، 2007م) وتقوم البنائية بإعتبارها نظرية في المعرفة (إبستمولوجيا) على إفتراضين رئيسيين الأول: يركز على أن المعرفة لا تكتسب بطريقة سلبية، بل تبنى من قبل المتعلم نفسه من خلال نشاطه وتفاعله مع العالم الذي يحيط به وإكتسابه للخبرات المختلفة، الثاني: يركز على وظيفة المعرفة ويتضمن القدرة على التكيف مع عالم الخبرة، وما تقدمه من منافع للفرد، وليس من خلال مطابقتها للواقع (زيتون،2007م) و وصف جوناسن و ستروبل (Jonassen & Strobel, 2006)التعلم البنائي على أنه عملية عقلية إجتماعية نشطة، تحدث في سياق طبيعي فيتفاعل فيها الفرد مع البيئة المحيطة حيث يلاحظ، ويتنبأ، ويبني تفسيراته الخاصة به، ويتفاوض مع الآخرين، ويتساءل دائما: ماذا سيحدث عندما أقوم بهذا العمل؟ وماذا يعني ذلك العمل بالنسبة لي؟.

وقد عرف المعجم الدولي للتربية البنائية بأنها:" رؤية في نظرية التعلم ونمو الطفل وقوامها: أن الطفل يكون نشطا في بناء أنماط التفكير لديه نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة" (زيتون، 2013م، 17) أما ويتلي فيعرفها بأنها:" نظرية التعلم الذي يعي التكيفات الحادثة في المنظومات المعرفية للفرد من أجل معادلة التناقضات

الناشئة من تفاعله مع معطيات العالم التجريبي (Wheatly,1991,9) وعرف نيو نيو (Neo & neo .2009) بيئة التعلم البنائية على أنها: بيئة تسمح للأنشطة المتمركزة حول المتعلم أن تاخذ مكانها، بحيث يعمل فيها المتعلمون معا، ويدعمون بعضهم بعضا، ويستعملون أدوات، ومصادر ، ومعلومات متعددة، في سعيهم لتحقيق أهداف التعلم وحل المشكلات ، وفي ضوء نظرة البنائية إلى التعلم والتعليم فقد حدد علماء البنائية المشار اليه في (زيتون،2010م) مجموعة خصائص للمتعلم هي:

- متعلم فعال (Active Learner) يكتسب المعرفة والفهم بنشاط : فهو يناقش، ويحاور، ويطرح أسئلة، ويضع فرضيات تنبؤية تفسيرية، ويستقصي علميا، ويأخذ مختلف وجهات النظر بدلا من أن يسمع، ويقرأ ويقوم بالاعمال الروتينية الإعتيادية.
- متعلم اجتماعي (Social Learner) يقوم ببناء المعرفة والفهم إجتماعيا: فهو لا يبدأ ببناء المعرفة بشكل فردي فحسب، وإنما بشكل إجتماعي عن طريق الحوار والمناقشة، والتفاوض الإجتماعي مع الآخرين.
- متعلم مبدع (Creative Learner) فالعمرفة والفهم يبتدعان إبداع، فالمعلمون يحتاجون لأن يبتدعوا المعرفة ولا يكتفي بإفتراض دورهم النشط فقط.

وفي هذا السياق صنف ينال وأكبينار (Unal & Akpiner, 2006) المعلمين أيضا تبعا لممارستهم التدريسية إلى ثلاثة أصناف هي:

- معلم تقليدي: يستند إلى الطرق المتمركزة حول المعلم، بإعتباره المصدر الوحيد للمعرفة، وأن التعلم من وجهة نظره هو نقل الحقائق العلمية وإستظهارها، وتقديم الإجابات الصحيحة.
- معلم انتقالي: يميل في تدريسه نحو البنائية ولكنه ليس بنائيا بالكامل، وأن التعلم من وجهة نظره يتمركز حول المتعلم إلا أن المعلم هو الذي يتخذ القرارات نيابة عن الطالب، كما أن التعلم لا يركز فقط على الجانب المعرفي ، بل له تطبيقات أخرى تتعلق بالجانب الوجداني والإجتماعي.
- معلم بنائي: يلعب دور المرشد والمسهل والمنظم لبيئة التعلم، ويعطي أهمية لبناء المتعلم للافكار والمفاهيم بنفسه.

استراتيجية (7E's):

بدأت دورة التعلم كنموذج للتدريس بثلاث مراحل ثم عدلت إلى أربع مراحل، ثم تطورت بفضل بايبي (Bybee,1990) إلى خمس مراحل، ولمواكبة تطور إستراتيجيات التدريس وسع التربويون دورة التعلم الخماسية لتصبح سبع مراحل، أو خطوات إجرائية وذلك بهدف مساعدة الطالب على تكوين معرفته بنفسه بناء على معارفه الحالية وخبراته السابقة (زيتون،2008م).

وتعرف إستراتيجية (7E's) البنائية بانها: نموذج تعليمي- تعلمي يتضمن سبع مراحل متسلسلة ومنظمة، يوظفها المعلم مع طلابه داخل الغرفة الصفية بهدف بناء الطلاب للمعرفة بانفسهم وتوسيعها" ويعرفها صادق (2003م،153) بانها:" نموذج تعليمي يتكون من سبع خطوات تدريسية يستخدمها المعلم

مع طلابه داخل غرفة الصف، بهدف أن يبني الطالب معرفته العلمية بنفسه، كما يهدف إلى تنمية العديد من المفاهيم والمهارات العلمية، ويعتمد هذا النموذج على : الاثارة، وحب الإستطلاع، والفضول،والتفسير ،والتوسع،وربط المفاهيم بعضها ببعض، وتعديل بعض المفاهيم الخاطئة لديهم وتقويمها"

كما تعرف إستراتيجية **(7E's)** بانها:" خطوات تعليمية- تعلمية تتضمن سبع مراحل متسلسلة ومنظمة، ويوظفها المعلم مع الطلاب داخل الغرفة الصفية أو في المختبر العلمي،أو في الميدان، بهدف بناء الطلاب للمعرفة بانفسهم وتوسيعها من جهة، وتنمية المفاهيم والمهارات العلمية من جهة أخرى، والمراحل السبع مبتدئة بحرف (E) (Seven E's) وتتمثل المراحل السبع في:(Genen,Kocakay,2010)

1- مرحلة الإثارة Excitement phase

2- مرحلة الإستكشاف Exploration phase

3- مرحلة التفسير Explanation phase

4- مرحلة التوسع Expansion phase

5- مرحلة التمديد Extension phase

6- مرحلة التبادل Exchange phase

7- مرحلة الفحص Examination phase

ويعرف الباحث إستراتيجية **(7E's)** في هذه الدراسة بأنها:إستراتيجية تدريسية بنائية تتضمن سبع مراحل متسلسلة ومنظمة يوظفها المعلم مع طلابه داخل غرفة الصف وفق الإمكانات المتاحة، بحيث تساعدهم على التفكير وبناء المعرفة العلمية وتنمية المهارات التدريسية وتنفيذها اثناء فترة التربية أو هى: العملية في مدارس التطبيق ، ويبدأ أسم كل مرحلة بالحرف E .

الخطوات الإجرائية لمراحل إستراتيجية 7E's

قدم خبراء متحف ميامي (Miami Museum of Science.2001) وعفانة والجيش (2009م،253) والجوعاني (2011 م ،369) الخطوات الإجرائية لهذه المراحل كما يلي:

- **مرحلة الإثارة: Excitement phase**

تهدف هذه المرحلة إلى الكشف عن الخبرات السابقة لدى الطلبة وإثارة أهتمامهم وفضولهم بموضوع التعلم الجديد ، وذلك من خلال خلق الاثارة وتوليد الفضول وإثارة الأسئلة، وتشجيع التنبؤ في حين يقوم المتعلمون بإظهار الأهتمام حول المفهوم أو الموضوع عن طريق التساؤل الذاتي.

- **مرحلة الاستكشاف: Exploration phase**

وتهدف هذه المرحلة إلى تشجيع المعلم للمتعلمين للعمل معا وطرح أسئلة محيرة ليوجههم وجهة جديدة للبحث والتقصي عند الضرورة لذلك، ويكون دور المتعلمين في هذه المرحلة إستخدام البحث والإستقصاء، وعمل تنبؤات جديدة، وتبادل المناقشات فيما بينهم.

- **مرحلة التفسير: Explanation phase**

وتهدف هذه المرحلة إلى تزويد الطلبة بالتعريفات والتفسيرات والعبارات التوضيحية، وإستخدام الخبرات السابقة كأساس لتفسير المفاهيم الجديدة، في حين يكون دور الطالب إستخدام مصادر متنوعة للمعلومات والمناقشات الجماعية، وتفاعلهم مع المعلم للتوصل إلى تعريفات وتفسيرات للمفهوم المراد دراسته.

- **مرحلة التوسع: Expansion phase**

وتهدف هذه المرحلة إلى قيام المعلم باستخدام المعلومات والخبرات المكتسبة سابقا كوسيلة للمزيد من التعلم والتطبيقات الأخرى، وتشجيع المتعلمين على تطبيق المفاهيم والمهارات في مواقف جديدة واستخدام ما لديهم من معرفة لتقديم الأسئلة، وإقتراح الحلول وصياغة القرارات وتصميم التجارب ، وتسجيل الملاحظات والتفسيرات .

- **مرحلة التمديد: Extension phase**

وتهدف هذه المرحلة إلى قيام المعلم بتوضيح العلاقة بين المفهوم والمفاهيم الأخري وفيها يمدد المفهوم إلى موضوعات جديدة في مواد دراسية أخرى، ويكون دور المتعلم عمل الربط والعلاقات بين المفهوم والمفاهيم الأخرى ومواقف الحياة اليومية أو الواقعية، إضافة الى صياغة الفهم الموسع للمفاهيم أو الموضوعات الأصلية.

- **مرحلة التبادل: Exchange phase**

وتهدف هذه المرحلة إلى تبادل الأفكار أو الخبرات أو تغييرها، ويكون دور المعلم في هذه المرحلة ربط المعلومات عن المفهوم بالمفاهيم الأخرى في حين يكون دور الطالب، تقديم المعلومات عن المفهوم وعلاقته بالمفاهيم أو الموضوعات الأخرى، إضافة إلى تعاون المتعلمين بالمشاركة الشيقة والأنشطة لتوضيح العلاقات وتبادل الأفكار.

- **مرحلة الفحص: Examination phase**

تهدف هذه المرحلة إلى تقويم تعلم فهم المتعلمين للمهارات والمفاهيم التي تعلمها، ويكون دور المعلم ملاحظة المتعلمين في تطبيق المفاهيم والمهارات الجديدة وتقويم معرفة ومهارات المتعلم ومدى تمكنهم من تغيير تفكيرهم أو سلوكهم، في حين يكون دور المتعلم الاجابة عن الأسئلة المفتوحة باستخدام الملاحظات والأدلة والتفسيرات السابقة المقبولة، وإظهار المعرفة أو الفهم للمفهوم أو المهارة.

أهداف إستراتيجية 7E's البنائية:

حدد كل من (شيخ العيد،2014م) و (عفانة والجيش،2009 م) أهدافا لإستراتيجية **7E's** وهى كما يلي:-

- توسيع دائرة التعلم من خلال إجراء تطبيقات جديدة على مواقف تعليمية متعددة واستخدام ما لدى الطلبة من معرفة سابقة لإقتراح حلول وصياغة قرارات.
- إثارة فضول الطلبة للمعرفة وإثارة الأسئلة وإكتشاف العلاقات والمفاهيم والتراكيب المعرفية المختلفة وإيجاد تفسيرات مقنعة لها.
- التأكيد على نشاط الطلبة وقدرتهم على تبادل المناقشات وإعطاء وجهات نظر حول الموضوعات المتعلمة ،وإستخدام البحث والتقصي و إرضاء فضولهم.

- خلق جو من الثقة المتبادلة والإحترام بين الطلبة أنفسهم وبين الطلبة والمعلمين.
- ربط الطلبة معارفهم السابقة للمفاهيم بالمعارف الجديدة.
- أن يعبر الطلبة عن الأفكار التي تعلموها مشافهة أو كتابة أو تمثيلا.
- تشجيع الطلبة على التواصل مع الآخرين.

دور إستراتيجية (7E"s) البنائية في تنمية مهارات التدريس:

تعرف المهارات التدريسية بأنها:" نشاط معين يتطلب فترة من التدريب المقصود والممارسة المنظمة والمميزة والمضبوطة بحيث يؤدى بطريقة جديدة، وهى نسق من السلوكيات التي يمكن التعرف عليها والتي يؤثر بها المعلم في المتعلم عن طريق التدعيم والتوجيه عندما يمارس إستقصاءاته (عبد الفتاح،2008م،15)

ويعرف (الأغا،و اللو لو ،2009،94) مهارات التدريس بأنها:" المهارات الأساسية الضرورية للمعلم لكي يصبح قادرا على المساعدة في تحقيق الدرس، وهى سلوكيات يمكن تحديدها إجرائيا وتعتبر ضرورة للقيام بعمليات التدريس، ويظهرها الطالب المعلم في نشاطه وتعاونه مع التلاميذ والتي يمكن ملاحظتها، ويتميز هذا الأداء السلوكي بالدقة والسرعة التي تناسب الموقف التعليمي.

ويذكر الأدب التربوي ثلاثة مجموعات لمهارات التدريس يختص كل منها بإحدى مراحل التدريس الثلاث وهى:مهارات التخطيط للتدريس، ومهارات تنفيذ التدريس، ومهارات تقويم التدريس (جابر وآخرون،1989م،75)

كيف تكتسب مهارات التدريس:

قدم الأدب التربوي العديد من التصورات والنماذج النظرية والتطبيقية التي تتضمن كل منها مجموعة من المراحل والخطوات التي تتبع في عملية اكتساب المهارات التدريسية من هذه النماذج: النوذج الذي أعدته بيروت (Elisabeth Perot,1976.25) بعنوان: Instructional model of the self instruction micro teaching) ونموذج راسل بن وميشيل بادلا (Russell yean & Michael .1986,157) وعنوانه (A model for promoting effective science teaching behaviors) كما قدم لنا ذات الادب التربوي العديد من الاساليب والتقنيات والإستراتيجيات التي يمكن أن يستعان بها في تنمية وإكتساب مهارات التدريس .

ومن خلال ما تم عرضه عن إستراتيجية **7E's** البنائية، يري الباحث أنه من الممكن إستخدامها في تدريس مقرر طرق التدريس العامة للطلبة المعلمين من أجل إكتساب المهارات التدريسية تبعا لمراحلها السبع لإعتبارات عدة يراها الباحث كما يلي:

- ملاءمتها للانشطة المستخدمة وكفاءتها في توصل المتعلمين لمفهوم حقيقي عن ماهية العلم وطبيعته.
- ترتيب الأنشطة داخل الوحدات الدراسية بصورة تتلاءم و طبيعة السير داخل مراحل الإستراتيجية.
- دور كل من المعلم والمتعلم في إنجاز الانشطة التعليمية اثناء الموقف التعليم.
- إستخدامها في تنمية وإكتساب بعض المهارات في مجالات أخرى كالعلوم والهندسة والرياضيات وغيرها .

الدراسات السابقة:

إطلع الباحث على عدد من الدراسات العربية والاجنبية التي إجريت في مجال الدراسة، حيث لم يعثر على اية دراسة محلية تناولت الموضوع ، فيما يلي عرض لتلك الدراسات مرتبة حسب حداثتها.

دراسة الجلاد والديلمي (2018م) هدفت الدراسة إلى تعرف أثر إستخدام استراتيجية دورة التعلم السباعية في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي لوحدة الفقه وتنمية مهارات التفكير الاستنباطي لديهم ، استخدم المنهج شبه التجريبي ، تكون افراد العينة من (72) طالبا وطالبة من طلبة الصف الثامن الاساسي تم إختارهم بالطريقة القصدية وتوزيعهم الى مجموعتين :مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، تم إعداد أداتين للدراسة هما: الإختبار التحصيلي وإختبار التفكير الإستنباطي، أظهرت الدراسة نتائج أهمها:وجود فروق إحصائية في اختبار التحصيل وإختبار التفكير الإستنباطي يعزى لمتغير الجنس، عدم وجود فروق إحصائية تعزي لأثر التفاعل بين إستراتيجية التدريس والجنس.

اجري (شيخ العيد،2014م) دراسة هدفت الى التعرف على اثر تدريس وحدة مقترحة قائمة على استراتيجية Seven Es في تنمية مهارات التواصل الرياضي في الهندسة والاحتفاظ بها لدي طالبات الصف التاسع الأساسي في غزة،استخدمت الباحثة المنهج سبه التجريبي، تكونت عينة الدراسة من (72) طالبة تم اخيارهن عشوائيا،وتوزيعهم على مجموعتتين، واقتصرت اداة الدراسة على اختبار مهارات التواصل الرياضي في الهندسة، اظهرت الدراسة وجود فروق دالة احصائيا في مهارات التواصل الرياضي.

اجرى الشهري (2013م) دراسة هدفت الى تقصي فعالية تدريس الرياضيات باستخدام دورة التعلم السباعية في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الاول المتوسط، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، بلغ افراد العينة (60) طالبا تم اختيارهم عشوائيا مثلت مجموعتين متكافئتين، مجموعة تجريبية واخرى ضابطة،اعد الباحث اختبارا تحصيليا في وحدة الاعداد الصحيحة،واختبارا في مهارات التفكير الابتكاري،أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة احصائية في اختباري التحصيل والتفكير الابتكاري لصالح طلاب المجموعة التجريبية التي درست من خلال دورة التعلم السباعية، تقدم الباحث بعدد من التوصيات والمقترحات اهمها : توظيف دورة التعلم السباعية في التدريس.

دراسة جروبز وآخرون (Gurbuz. Et.al,2012)هدفت الى تقصي فعالية نموذج **(7E's)** في تنمية المهارات الاكاديمية وبقاء المعرفة في وحدة الكهرباء في حياتنا،في مبحث العلوم لدى طلاب الصف السابع بتركيا، استخدم الباحثون المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعة الضابطة مع قياس قبلي، وبعدي، وتكونت العينة من (45) طالبا ، تم اختيارهم وتوزيعهم بطريقة عشوائية، استخدم الباحث الاختبار التحصيلي واختبار المهارات الاكاديمية، ومن أهم النتائج: فعالية نموذج **(7E's)** في تنمية المهارات الاكاديمية، اوصت الدراسة بتوظيف المعلم لاستراتيجية **(7E's)**في التدريس.

كما هدفت دراسة الجوعاني (2011م) الى معرفة أثر استخدام دورة التعلم المعدلة **(7E's)** على التحصيل ومستوى الطموح لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات في محافظة الأنبار قضاء الفلوجة بالعراق، استخدم الباحث منهج البحث التجريبي وتكونت العينة من (60) طالبا تم اختيارهم عشوائيا من مدرسة اختيرت قصديا وتوزيعها باتساوي على مجموعتي الدراسة وتحددت ادوات الدراسة في اختبار التحصيل الدراسي واختبار مستوى الطموح، اظهرت النتائج تنمية التحصيل ومستوى الطموح باستخدام دورة التعلم المعدلة **(7E's)** اوصي الباحث بضرورة استخدام دورة التعلم المعدلة **(7E's)** في التدريس لتطوير العملية التعليمية.

اجرى (الأغا،2012م) دراسة هدفت الى استقصاء فاعلية توظيف استراتيجية (7Es) البنائية في تنمية المهارات الحياتية في مبحث العلوم العامة الفلسطيني لدى طلاب الصف الخامس الاساسي، تكونت عينة الدراسة من (81) طالبا وزعوا عشوائيا الى مجموعتين تجريبية وضابطة وتوصلت الدراسة الى نتائج اهمها: فاعلية توظيف استراتيجية **(7E's)** البنائية في تنمية المهارات الحياتية في مبحث العلوم لدى طلاب الصف الخامس الاساسي.

وفي دراسة قام بها (Demirdaage,et,al,2011)هدفت الى الكشف عن آراء معلمي الكيمياء حول متطلبات تطوير انشطة تعليمية استنادا الى نموذج **(7E's)** وكذلك مقترحاتهم على تلك الصعوبات وظهار مدى ملاءمة تلك الأنشطةباستخدام نموذج **(7E's)** في تدريس الكيمياء،تكونت عينة الدراسة من (30) معلما دربوا على 78 نشاطا تعليميا، كشفت النتائج عن وجود صعوبات خاصة في ايصال المعرفة للطلاب وكتابة النصوص بغرض لفت النتباه واشراك الطلبة في العملية التعليمية، وعلى الرغم من تلك الصعوبات فان اها اسهامات ايجابية في التعلم الموجه والتعلم القايم على الاستقصاء، والتي تعد اساسية في تدريس العلوم.

اجريت دراسة اوباس وآخرون (Opas,et,al,2009) بهدف معرفة اثر البيئة التعليمية باستخدام دورة التعلم **(7E's)** البنائية والذكاءات المتعددة على التحصيل العلمي والتفكير الناقد وعمليات العلم التكاملية لدى طلبة الصف العاشر الثانوي بتايلاند، واستخدم الباحثون منهج البحث التجريبي وتكونتة عينة الدراسة من (100) طالبا تم اختيارهم عشوائيا وتوزيعها بالتساوي على مجموعتي الدراسة، استخدم الباحثون الادوات التالية: اختبار التحصيل العلمين اختبار التفكير الناقد، اختبار عمليات العلم التكاملية، ومن أهم النتائج: تنمية التحصيل العلمي، والتفكير الناقد وعمليات العلم التكاملية باستخدام دورة التعلم **(7E's)**.

إجراءات الدراسة التجريبية:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث منهج البحث التجريبي لمناسبته لمثل هذه الدراسة والذي يتفق مع طبيعتها، والذي يعرف على انه:" المنهج الذي يدرس ظاهرة حالية مع ادخال تغيرات في أحد العوامل أو اكثر ورصد نتائج هذا التغيير (الأغا والأستاذ،83،2009) كما استخدم منهج البحث الوصفي والذي يصف الظاهرة وتصويرها كميا عن طريق جمع معلومات عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها واخضاعها للدراسة الدقيقة (عمار بوحوش،128،1978)

متغيرات الدراسة:

يشتمل التصميم البحثي لهذه الدراسة على المتغيرات التالية:

- المتغير المستقل وله مستويان هما:- استراتيجية **7E's** البنائية ، والاستراتيجية العادية التقليدية.
- **المتغير التابع وله مستويان هما:** التحصيل الدراسي ومهارات التدريس.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون من طلاب الفصل الدراسي السادس بكلية التربية بجامعة القضارف تخصص لغة عربية / دراسات اسلامية والبالغ عددهم 89 طالبا وطالبة مسجلين في الفصل الدراسي السادس للعام 2020/2019م. **إختار منهم الباحث عينة** عشوائية عددها 40 طالبا وطالبة ، تم تقسيمهم إلى مجموعتين ، مجموعة تجريبية درست بإستخدام إستراتيجية **7E 's** البنائية، ومجموعة ضابطة درست بطريقة المحاضرة العادية

أدوات الدراسة:

استخدمت الادوات البحثية التالية للإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس وفروضها:

اولاً: الإختبار التحصيلي: أعد الباحث اختبارا تحصيليا في مقرر طرق التدريس لطلاب الفصل الدراسي السادس يقيس مستويات المجال المعرفي وهى:(المعرفة، الفهم ، التطبيق، التحليل ، التركيب، التقويم) تكون الاختبار في صورته الاولية من اربعة اسئلة رئيسة و 49 فقرة من نوع (الاختيار من متعدد، المطابقة، الصواب والخطأ، اكمل بملء الاماكن الشاغرة) وقد أخذ في الإعتبار عند وضع الفقرات مواصفات وشروط الاختبار الجيد، وللتحقق من صدق محتوى الاختبار عرض في صورته الاولية على ستة من اساتذة العلوم التربوية بكلية التربية، وقد قدم المحكمون بعض الملاحظات ، الحذف أو الاضافة أو التعديل والتي وضعت في الاعتبار.

وبعد التاكد من صدق الاختبار تم التحقق من ثبات عن طريق التجزئة النصفية (سبيرمان –براون) بعد تطبيقه على عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة عددها (30) طالبا وطالبة ، وقد بلغ معامل الثبات 0.89 .

ثانيا : بطاقة الملاحظة لمهارات التدريس:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة التي اهتمت بتنمية مهارات التدريس ، وكذلك الدراسات التي تناولت استراتيجية **7E's** ، قام الباحث باعداد بطاقة ملاحظة لأداء المهارات التدريسية،تكونت في صورتها المبدئية من سبعة محاور يمثل كل محور مهارة من مهارات التدريس، وقد بلغ عدد الأداءات 95 أداءاً تدريسياً موزعة على مهارات التدريس التالية : مهارة تهيئة التلميذ للدرس، مهارة الشرح، مهارة الأسئلة والاجوبة ، مهارة إستخدام السبورة التعليمية، مهارة التعزيز، مهارة الإستحواذ على الإنتباه، مهارة ملخص الدرس، وللتحقق من صدق المحتوى تم عرضها على تسعة من أساتذة المناهج وطرق التدريس ومشرفي التربية العملية ، وقدم المحكمون بعض الملاحظات التي وضعت في الإعتبار.

ثبات بطاقة الملاحظة: لحساب ثبات بطاقة الملاحظة تم إستخدام أكثر من ملاحظ (مشرف) عددهم اربعة لملاحظ الاداء التدريسي للعينة الاستطلاعية، وقد تم رصد الدرجات وحساب معامل الاتفاق، وقد تراوحت نسبة

إتفاق الملاحظين لجميع الاداءات التدريسية للطلاب ما بين 85% – 97%، مما يشير الى نسبة ثبات عالية للبطاقة والتي يمكن إستخدامها في الدراسة.

ثالثا:المادة التعليمية:

اعد الباحث مذكرة تدريس في ضوء استراتيجية 7E:s تضمن الدليل: مقدمة، نبذة عن استراتيجية 7E:s ، توجيهات عامة، اهداف تدريس المقرر، التوزيع الزمني للموضوعات، طريقة تنفيذ المهارات وفقا لاستراتيجية 7E"s .

تصميم التجربة: توجد العديد من التصنيفات للتصميم التجريبي ، اختار الباحث طريقة المجموعات المقارنة لمناسبته في اعطاء نتائج افضل عن طريق المقارنة ، حيث تم تقسيم افراد العينة الى مجموعتين ، مجموعة تجريبية واخرى ضابطة، والجدول التالي يوضح هذا الاجراء

جدول رقم (1)

المجموعة	الاداة	المتغير	الاداة
التجريبية	اختبار قبلي	استراتيجية المحاضرة التقليدية	اختبار بعدي + تطبيق بطاقة الملاحظة للاداء التدريس
الضابطة	اختبار قبلي	استراتيجية **7E's** البنائية	اختبار بعدي+ تطبيق بطاقة الملاحظة للاداء التدريسي

تكافؤ المجموعات: للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في مقرر طرق التدريس العامة، تم تطبيق الاختبار التحصيلي على المجموعتين، وبعد تصحيح الدرجات واجراء المعالجة الاحصائية تم التأكد من تكافؤ المجموعتين،وقد استخدم اختبار (ت) والجدول التالي يوضح هذا الاجراء:

جدول رقم (2)

يوضح ملخص اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفرق بين متوسط المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

المجموعة	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	قيمة (ت) الجدولية	الاستنتاج
المجموعة الضابطة	20	66,7	12,64	0.178	38	2.020	0.024	لا توجد فروق دالة احصائيا
المجموعة الضابطة	20	67.05	13.39					

عرض النتائج وتفسيرها:

للإجابة على سؤال الدراسة الرئيس: ما فاعلية توظيف استراتيجية **7E's** على التحصيل الدراسي في مقرر طرق التدريس العامة وإكتساب المهارات التدريسة لطلاب الفصل الدراسي السادس بكلية النتربية جامعة القضارف؟ قام الباحث باختبار الفروض التالية:

1- **الفرض الاول:** لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين: التجريبية (استراتيجية **7E's**) والضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية في التحصيل الدراسي لمقرر طرق التدريس العامة .

إستخدم الباحث اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطت درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة.

جدول رقم (3)

ملخص نتائج اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفرق بين متوسط المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي البعدي.

المجموعة	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
المجموعة التجريبية	20	68.04	2.33	19	24.9	0.000	توجد فروق دالة احصائيا
المجموعة الضابطة	20	35.35	5.33				

من جدول رقم (3) تشير نتائج الى أن القيمة الاحتمالية لاختبار (ت) لعينتين مستقلتين أقل من(0.05) في اختبار التحصيل الدراسي البعدين مما يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام استراتيجية **7E's**) والمجموعة الضابطة (التي درسة باستخدام طريقة المحاضرة التقليدية) وذلك لصالح المجموعة التجريبية لان وسطها الحسابي هو الأكبر، وفسر الباحث هذه النتيجة الى التدريس باستخدام استراتيجية **7E's** البنائية بما تتميز به من معطيات خلال مراحلها السبع وما يتخللها من عمليات مبعرفية بنائية ادى الى تعلم اكثر تماسكا واحتفاظا وترسيخا لمعلومات، مما ادى الي تفاعل الطلاب مع المفاهيم والموضوعات بفاعلية كبيرة ، وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (الجلاد والديلمي،2018م) ودراسة (شيخ العيد،2014م) ودراسة (الجوعني،2011م)

2- الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات طلاب المجموعتين: التجريبية والمجموعة الضابطة في اكتساب مهارات تنفيذ التدريس اثناء فترة التربية العملية.

استخدم الباحث اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطت درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اكتساب المهارات التدريسية.

جدول رقم (4)

ملخص نتائج اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اكتساب المهارات التدريسية

المهارات التدريسية	المجموعة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
تهيئة التلاميذ للدرس الجديد	التجريبية	20	66.5	2.85	19	62.5	0.000	توجد فروق دالة احصائيا
	الضابطة	20	35.9	5.32				
شرح الدرس	التجريبية	20	193.8	11.75	19	21.5	0.000	توجد فروق دالة احصائيا
	الضابطة	20	88.6	8.5				
الاسئلة والاجوبة	التجريبة	20	223.9	9.66	19	34.8	0.000	توجد فروق دالة احصائيا
	الضابطة	20	117,8	9.77				
استخدام السبورة	التجريبية	20	244.8	13.14	19	28	0.000	توجد فروق دالة احصائيا
	الضابطة	20	139.8	10.43				
التعزيز	التجريبية	20	65.7	3.11	19	25	0.000	توجد فروقلا دالة احصائا
	الضابطة	20	30.8	4.00				
الاستحواذ على الانتباه	التجريبية	20	190.6	10.40	19	24.5	0.000	توجد فروق دالة احصائيا
	الضابطة	20	103.3	12.06	19			
ملخص الدرس	التجريبية	20	107.9	7.48	19	15.5	0.000	توجد فروق دالة احصائيا
	الضابطة	20	66.7	9.41				

تشير نتائج جدول رقم (4) لاختبار (ت) لعينتين مستقلتين الى ان القيمة الاحتمالية أقل من(0.05) للمهارات التدريسية، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط المجموعة التجريبية (استراتيجية **7E's**) والمجموعة الضابطة (طريقة المحاضرة العادية) في اكتساب المهارات التدريسية المستخدمة في الدراسة ،وذلك لصالح المجموعة التجريبية لأن وسطها الحسابي هو الأكبر، وبالتالي يرفض الباحث الفرض الصفري ويقبل الفرض البديل ، ويعزو الباحث هذه النتيجة الى أن استراتيجية **7E's** بما تتضمنه من خطوات اجرائية وممارسة أنشطة تتحدي تفلير الطلاب وتضعهم امام مشلات تدريسية واقعية بالاضافة الى المناقشة والستفسار وتبادل الأفكاروتتعرضهم لنفس الظروف والبيئة ادى الي تفاعلهم واكتسابهم المهارات التدريسية بفاعلية كبيرة، من وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (Opas,et,al.2009) ودراسة

(Demirdage,et,al,2011) ودراسة (Gurbus,2012) ودراسة (الشهري،2013) ودراسة (الاغا، 2012) ودراسة (الجلاد والديلمي،2018).

جدول رقم (5)

يوضح نتائج اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفرق بين متوسط المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس المهارات الكلي

المهارات التدريسية	المجموعة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
كل الاداءات السلوكية لجميع المهارات التدريسية	التجريبية	20	1060.4	21.98	38	47.1	0.000	توجد فروق دالة احصائيا
	الضابطة	20	585.4	38.58				

بالرجوع الى الجدول رقم (5) تشير النتائج الى أن القيمة الاحتمالية لاختبار (ت) لعينتين مستقلتين أقل من 0.05 مما يدل على وجود فروق دالة احصائيا بين المجموعة التجريبية (استراتيجية **7E's**) والمجموعة الضابطة (طريقة المحاضرة التقليدية في الاداء الكلي للمهارات التدريسية ، وذلك لصالح المجموعة التجريبية لأن وسطها الحسابي هو الاكبرن وعليه يرفض الباحث الفرض الصفري ويقبل الفرض البديل، وهذا يبيؤكد نتيجة الجدول رقم (4) تفوق المجموعة التجريبية في اكتساب المهارات التدريسية باستخدام استراتيجية **7E's** البنائية ، ويمكن أن يعزو الباحث هذا التفوق الي ان الاستراتيجية تراعي القدرات العقلية للطلاب المتعلمين من خلال التفكير والبحث في الوصول الى المعرفة مما يجعل دور المتعلم فعالا في العملية التعليمية.

أهم النتائج:

بعد عرض الجداول الاحصائية وتفسيرها توصلت الدراسة الى نتائج اهما:

1- الطلاب الذين درسوا مقرر طرق التدريس العامة باستخدام استراتيجية 7E:s البنائية كانوا أكثر فعالية وايجابية من زملائهم الذين درسوا المقرر باستراتيجية المحاضر التقليدية.

2- وجود فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجات الاختبار التحصيل الدراسي البعدي في مقرر طرق التدريس العامة لصالح المجموعة التجريبية التي درست المقرر باستخدام استراتيجية **7E's** البنائية.

3- وجود فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجات الطلاب في مقياس المهارات التدريسية المختلفة المستخدمة في الدراسة وفي الاداء الكلي للمهارات التدريسية، وذلك لصالحة المجموعة التجريبية التي درست المقرر باستخدامة استراتيجية **7E's** البنائية.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة يتقدم الباحث بالتوصيات التالية:

1- توظيف استراتيجية **7E's** البنائية في تدريس جميع االمقررات بالجامعات السودانية.

2- عقد دورات تدريبية لاعضاء هيئة التدريس بالجامعات السودانية للتعرف على هذه الاستراتيجية وكيفية توظيفها في التدريس.

3- استخدام استراتيجية **7E's** البنائية عند اعداد المراجع والكتب الجامعية والمذكرات التدريسية.

مقترحات الدراسة:

- اجراء دراسات وبحوث تتناول توظيف استراتيجية **7E's** على متغيرات لم تتناولها الدراسة الحالية وتطبيقها على مراحل تدريسية اخرى.

قائمة المراجع والمصادر

1- الأغا، احسان، والأستاذ، محمود، (2009م) مقدمة في تصميم البحث التربوي،ط3،غزة، مكتبة آفاق.
2- الأغا، احسان، واللولو ،فتحية، (2009م) تدريس العلوم في التعليم العامن ط2،غزة، مكتبة بفاق.
3- الأغا، يوسف حمدان، ودرويش، عطا حسن، (2012م) "فاعلية توظيف إستراتيجية seven e"s البنائية في تنمية مهارات التفكير الإبتكاري لدى طلاب الصف الأول المتوسط، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك خالد، أبها، السعودية.
4- بوحوش، عمار،والزينبات، محمود، (1987م) مناهج البحث العلمي اسس وأساليب، الأردن، الزرقاء، مكتبة المنار.
5- جابر، عبد الحميد جابر،و آخرون،(1989م) مهارات التدريس، القاهرة، دار النهضة المصرية.
6- الجوعاني،مجبل،(2011م)ة" اثر إستخدام دورة التعلم المعدلة (7E' s) على التحصيل ومستوى الطموح لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات" مجلة جامعة ديالي للعلوم الإنسانية، (49) 157-390 .
7- الجلاد، ماجد زكي، والديلمي، منتصر راشد،(2018م) "أثر استخدام إستراتيجية دورة التعلم السباعية في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي لوحدة الفقه وتنمية مهارات التفكير الإستنباطي لديهم" المجلة الدولية للعلوم التربوية، جامعة الأمارات، المجلد (42) العدد(1) يناير.
8- زيتون، عايش محمود،(2007م) النظرية البنائية وإستراتيجيات تدريس العلوم، الإصدار الأول،دار الشروق للنشر والتوزيع،عمان، الأردن.
9- زيتون، عايش محمود، (2013م) أساليب تدريس العلوم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
10-زيتون،عايش محمود،(2010م) البنائية في التربية،آراء في قضايا جدلية وآراء رادة عليها، الكتاب السنوي التاسع والتسعون للجمعية الوطنية لدراسة التربية، الجزء الأول، ترجمة عمر الشيخ، الجامعة الأردنية،دار وائل للنشر والتوزيع.
11-صادق، منير، (2003م)"فعالية نموذج seven 7E's البنائي في تدريس العلوم في تنمية التحصيل وبعض مهارات عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الثاني الأعدادي بسلطنة عمان، مجلة التربية العلمية، 6 (3) 145-190.
12-عبد الفتاح،إبتسام(2008م) "أثر إستخدام إستراتيجية (فكر،وزاوج، وشارك) في تدريس الرياضيات على تنمية التواصل والإبداع الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية ،جامعة الزقازيق، مصر.
13-عفانة، عزو،والجيش، يوسف (2009م) التدريس والتعلم بالدفاع ذي الجانبين، عمان، دار الثقافة.

14-الشهري، علي،(2013م) " فعالية تدريس الرياضيات بإستخدام دورة التعلم السباعية في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الإبتكاري لدى طلاب الصف الأول المتوسط،رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك خالد، أبها، السعودية.

15-شيخ العبد،وئام إبراهيم سلام(2014م) "أثر تدريس وحدة مقترحة قائمة على إستراتيجية seven 7E"s في تنمية مهارات التواصل الرياضي في الهندسة والإحتفاظ بها لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في غزة" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة الأزهر، غزة.

16-قطامي، يوسف، (2011م) نماذج التدريس،ط1، دار وائل للنشر.

المراجع الأجنبية:

1. Aydin, Aydemir,N,D,Boz,Y. Dindar, A,and Bekatas,(2009) The contribution of constructivist I instruction Accompanied by concept mapping in Enhancing pre- service chemistry teachers conceptual understanding of chemistry in the laboratory course, Journal of science Education and technology, (18)518-534.
2. Aydeniz,M. and Holdge, L,(2010) Is I dichotomy! I am a scientist, No, wait! I am a teacher! Cultural Studies of Science Education.
3. Genen, S- Kockaya,S, (2010) A physics lesson Designed A according to s'7E Model with the help of instructional Technology (Lesson Plan) ERIC,No,886456.
4. Gurbuz,Fatih,Mit Turgut,Raza Salar (2012) The Effect of Learning model on academic a achievements and Retention of 6th Grade science and technology course in the unit " Electricity in our life (volume-10. Issue- 4) Ataturk University , Erzurum, TURKEY.
5. Jonasson, D, and Strobel J, (2006) Modeling for meangful Learning with Emerging Technologies', 1-27-University of Missouri, U.S.A, Concordia University, Canda.
6. Neorm, and Neo,T, (2009) Effect of Environmental Education using 7E`s- Learning cycle with multiple Intelligences and the teachers handbook approaches on Learning achievement, Critical thinking and Integrated science process skills of high school (Grade 10) Students Pakistan, Journal of Science, 6 (5), 292- 296.
7. Wheatey,G,H, (1991) Constructivism perspective on Science and mathematics, science Education, vol (75) No (1) p 9-12.
8. Rassel,J,& Stafford,G (1992) Helping Faintly develop Teaching skills through workshops preceding of selected Research, Development communication, the conservation , Technology, Erie,Doc service No 9348020).
9. Unalg and Akpinar,E, (2006) To what Extent science are constrtuctivistin their classroom? Journal of Baltic science Education, 2,(10)40-50.
10. Peroot, E, (1976) Changes in Teaching Behavior in self Instructional technology (Lesson Plan) ERIC, No, EJ, 886456.

(4)

فاعلية إستراتيجيتي العصف الذهني ودائرة الأسئلة في تنمية مهارات القراءة الاستيعابية في مادة التربية الإسلامية (دراسة تجريبية على طلاب الصف الثاني متوسط، مدينة الرمادي،محافظة الانبار ، العراق عام 2019م)

The effectiveness of brainstorming and question circle in developing Reading comprehension skills in the subject "Islamic education". (An experimental study on second grade student at intermediate level in Ramadi city , Anbar Province, Iraq ,2019).

أ.مناف جبير محمد الفهداوي
طالب دكتوراه
كلية التربية حنتوب
جامعة الجزيرة/ السودان

د.حيدر الحاج الأمين إبراهيم
الأستاذ المشارك في المناهج وطرائق التدريس
كلية التربية حنتوب
جامعة الجزيرة/ السودان

المستخلص

هدفت الدراسة إلي التعرف فاعلية إستراتيجيتي العصف الذهني ودائرة الأسئلة في تنمية مهارات القراءة الاستيعابية في مادة التربية الإسلامية. اتبعت الدراسة المنهج التجريبي. تمثلت طلبة الصف الثاني في المرحلة المتوسطة بمدينة الرمادي محافظة الانبار مجتمع الدراسة. تكونت عينة الدراسة من سبعين (70) طالبا ، تم تقسيمهم الى مجموعتين ضابطة بعدد خمسة وثلاثين (35) طالبا والمجموعة التجريبية بعدد خمسة وثلاثين (35) طالبا. تم جمع البيانات وتحليلها بواسطة برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، توصلت الدراسة إلى وجود أثر لإستراتيجيتي العصف الذهني ودائرة الأسئلة في تحصيل الطلاب في مادة التربية الإسلامية ، لا توجد فروق ذات دالة إحصائيا في أثر إستراتيجيتي العصف الذهني ودائرة الأسئلة على تحصيل الطلاب في مادة التربية الإسلامية تعزى لتعليم الوالدين. وتوصي الدراسة بضرورة الاهتمام بإدخال استراتيجيات التدريس الحديثة في المناهج الدراسية للطلاب، الاهتمام بتدريب المدرسين على إستراتيجيتي العصف الذهني ودائرة الأسئلة.

Abstract

The study aimed to introduce The effectiveness of brainstorming and question circle in developing Reading comprehension skills in the subject "Islamic education". Seventy (70) students were the sample of the study. They were divided into two control groups of (35) students and experimental group of (35) students. And the data was collected via …… and analyzed by via statistical packages for social sciences (SPSS). The study arrived at the concept that the two strategies have effect on students' achievement, and there are no statistical differences in the effect of the two strategies concerning parents' education, the study recommends paying attention to the two teaching strategies in the curricula and training teachers.

المقدمة :

إن ضعف الوعي والفهم القرائي وتدني المستوى الأدائي والإبداعي جعل الطلاب مرددين لا قارئين سامعين لا متكلمين ، فتحولت القراءة من مجال حي للإستمتاع والتذوق والتحليل الى تدريبات أدائية رتيبة لا حياة فيها (حمود وآخرون ، 2011 :113).

إن إستعمال الطرائق التدريسية ، والإستراتيجيات الغير مناسبة، أو الغير فعالّة في تدريس مادة التربية الإسلامية أدَى الى ضرورة إيجاد مداخل وإستراتيجيات وطرائق فعّالة يمكن عن طريقها معالجة موضوعات التربية الإسلامية وتلاوة القرآن، وما يتصل بها من فهم الطالب للمادة الدراسية والتمكن منها، وتنمية تفكيرهم الإبداعي فيها . (الكندري وإبراهيم، 1996 : 183) .

هناك دراسات تشير إلى عدم تمكن مدرّسي مادة التربية الإسلامية من الطرائق والإستراتيجيات والأساليب والتقنيات التدريسية المناسبة للمادة، وهذا يؤثر في مستوى التحصيل الدراسي للطلبة وفهمهم للحقائق والمفاهيم الإسلامية الصحيحة . (الشجيري ، 2000 :49) .

تزداد المشكلة وضوحاً عندما يعتمد مدرّسي مادة التربية الإسلامية ومدرّساتها أساليب تقويمية تقليدية تركز على مقدار ما يحفظ الطالب، أو بمقدار ما يحصل عليه من درجات في الإختبار بغض النظر عن فهمه ومدى استيعابه للمادة الدراسية ، مما أدَى الى إعتماد الطلاب على حفظ المادة واستظهارها للإختبار فقط ، من دون ربطها بالبنى العقلية الموجودة لديه ، وهذا يؤدي الى نسيان المعلومات ومحوها من الذاكرة بمجرد الإنتهاء من الإختبار، وتحجيم التفكير الإبداعي، بالإضافة إلى صعوبة فهم وإكتساب الكثير من المفاهيم الإسلامية في المنهج الدراسي (الطائي ، 2004 :1) .

مشكلة البحث :

خلال الخبرة الميدانية والمشاهدات الفعلية للباحث لاحظ ضعفاً ملفتاً لدى الطلبة ولسنوات عديدة، سواء في التحصيل الدراسي أو في التفكير بكافة أنواعه أو في فهم واستيعاب ما يقرؤونه من آيات قرآنية أو أحاديث نبوية شريفة أو سيرة نبوية عطرة أو أبحاث ومعانٍ وأحكام قرآنية،وهذا مما لا شك فيه يؤثر سلباً في مستويات التحصيل والتفكير والفهم وفي النهاية تأثيره في الأهداف التعليمية والتربوية العامة والخاصة والسلوكية. واجراء دراسة ميدانية للكشف والإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

ما فاعلية استخدام استراتيجيتي العصف الذهني ودائرة الأسئلة في تنمية الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية ؟

ويتفرع هذا السؤال الرئيس إلى التساؤلات الفرعية التالية :

1. هل يوجد أثر لإستراتيجيتي العصف الذهني ودائرة الأسئلة في تنمية الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في تحصيل الطلاب في مادة التربية الإسلامية؟

2. هل يوجد فروق دالة إحصائيا في أثر استراتيجيتي العصف الذهني ودائرة الأسئلة على تحصيل الطلاب في مادة التربية الإسلامية تعزى لتعليم الوالدين؟

3. أهداف البحث:

تتمثل أهداف الدراسة في التعرف على:

1.أثر لإستراتيجيتي العصف الذهني ودائرة الأسئلة في تحصيل الطلاب في مادة التربية الإسلامية.

2.الفروق دالة إحصائيا في أثر استراتيجيتي العصف الذهني ودائرة الأسئلة على تحصيل الطلاب في مادة التربية الإسلامية تعزى لتعليم الوالدين.

4.أهمية البحث:

تكمن أهمية الدراسة في الاتي:

1. الإسهام في رفد المكتبات التربوية بالجديد من الدراسات.
2. الاسهام في تزويد المتلقي بالجديد من طرائق التدريس الحديثة.
3. معالجة ضعف التدريس لدى المدرسين في المرحلة المتوسطة.

5.فروض البحث :

تتمثل فروض الدراسة في الاتي:

1. يوجد أثر لإستراتيجيتي العصف الذهني ودائرة الأسئلة في تحصيل الطلاب في مادة التربية الإسلامية.
2. توجد فروق دالة إحصائيا في أثر استراتيجيتي العصف الذهني ودائرة الأسئلة على تحصيل الطلاب في مادة التربية الإسلامية تعزى لتعليم الوالدين.

6.حدود البحث :

تتمثل حدود الدراسة في الاتي:

1. **الحدود الموضوعية :**

فاعلية استخدام استراتيجيتي العصف الذهني ودائرة الأسئلة في تنمية التفكير الابداعي.

2. **الحدود المكانية :**

طلاب الصف الثاني المتوسط بمدرسة الرسالة المحمدية المتوسطة بنين بمدينة الرمادي.

3. **الحدود الزمانية :**

العام الدراسي 2018 – 2019 م .

1.مصطلحات البحث :

1. **الاستراتيجية : Strategy**

لغة: عرفها (ابو جادو، ونوفل،2007م): بأنها " إن أصل الكلمة (Strategic) مشتق من الكلمة اليونانية (Strategy) التي تشير الى القدرة على وضع الخطط وادارة القوات المحاربة في ميدان المعركة.

إصطلاحاً :

القدرة على التخطيط والسيطرة والتحرك للوصول الى الهدف المنشود " (ابو جادو، نوفل، 2007 : 177).

التعريف الإجرائي للإستراتيجية:

مجموعة الخطوات والإجراءات المحددة من طرق ووسائل وأساليب يتبعها الباحث مع طلاب الصف الثاني المتوسط من أجل تيسير وتنمية التفكير الابداعي والفهم القرائي لديهم في مادة التربية الإسلامية لتحقيق هدفي البحث .

2. العصف الذهني : Brainstorming :

مصطلح العصف الذهني يتكون من كلمتين هما: (العصف)، و(الذهني):

معنى العصف في اللغة :

عصف: العَصْفُ والعَصْفَة والعَصِيفَة والعُصَافَة؛ عَنِ اللِّحْيَانِيِّ: مَا كَانَ عَلَى سَاقِ الزَّرْعِ مِنَ الْوَرَقِ الَّذِي يَيْبَسُ فَيَتَفَتَّتُ، وَقِيلَ : هُوَ وَرَقَهُ مِنْ غَيْرِ أَن يُعَيَّن بيُبْس وَلَا غَيْرِهِ، وَقِيلَ : وَرَقُهُ وَمَا لَا يُؤْكَلُ. وَفِي التَّنْزِيلِ:

ٹآٹآآکیلملیٓ المرسلات: 2

يعني الرياح شديدة الهبوب ، والعَصفُ والتعصُّف: السُّرعة (ابن منظور، ج9، 1956: 247).

معنى الذهني في اللغة :

ذهن : الذِّهنُ : الفهم ، والعقل ، وحِفظ القلب ، وجمعها أذهان ، والذِّهنُ مثل الذَّهنِ، وهو الفِطنة والحِفظ ، ويأتي الذِّهن بمعنى القوة أيضا (ابن منظور، ج13، 1956: 174).

العصف الذهني اصطلاحا :

وعرّفته قطامي وآخرون :

بأنه " إصدار الأفكار التي ترد إلى الذهن من دون كف ، أو ضبط ، أو حصر" (قطامي، وآخرون، 1995: 308).

التعريف الإجرائي للعصف الذهني:

استراتيجية تدريسية تستعمل لتوليد أكبر عدد من الأفكار، عن طريق مشاركة طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الاسلامية لحل مشكلة معينة، وبفترة زمنية محددة، في جو يتسم بالحرية، والأمان في طرح الأفكار بعيداً عن النقد، أو التقويم المباشر.

دائرة الأسئلة : Questions:

الأسئلة لغة:

مشتقة من سأَلَ يَسأَلُ سؤالاً، وسآلة، ومسئلةً، وتساؤلاً، وسَاءله مساءلة ، وجمعُ المسئلةِ مسائل بالهمز وورد في الذكر العزيز :

يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمْ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالاً كَثِيراً وَنِسَاءً وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي تَسَاءَلُونَ بِهِ وَالأَرْحَامَ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيباً (1) سورة النساء، وتسّاءلون معناه تطلبون حقوقكم (ابن منظور،1414هـ،ج11:318).

الأسئلة إصطلاحا:

عرفها (العاني، 1978):

بأنها " هي الوسيلة التي يمكن أن يقف المدرس من خلالها على سير عملية التفكير عند الطلبة ومدى إدراكهم لما يتعلموه " (العاني،1978: 81).

الفهم القرائي : Reading comprehension

الفهم : comprehension

الفهم لغة :

فهم: الفَهْمُ: مَعْرِفَتُكَ الشَّيْءَ بِالْقَلْبِ. فَهِمَه فَهْماً وفَهَماً وفَهامة: عَلِمَه؛ الأَخيرة عَنْ سِيبَوَيْهِ. وفَهِمْت الشَّيْءَ: عَقَلْتُه وعرَفْته. وفَهَّمْت فُلَانًا وأَفْهَمْته، وتَفَهَّم الْكَلَامَ: فَهِمه شَيْئًا بَعْدَ شَيْءٍ. وَرَجُلٌ فَهِمٌ: سَرِيعُ الفَهْم، وَيُقَالُ: فَهْمٌ وفَهَمٌ. وأَفْهَمه الأَمرَ وفَهَّمه إِيَّاهُ: جَعَلَهُ يَفْهَمُه. واسْتَفْهَمه: سأَله أَنْ يُفَهِّمَه. وَقَدِ اسْتعفْهَمَني الشيءَ فأَفْهَمْته وفَهَّمْته تَفْهِيمًا (ابن منظور، 1414هـ ،ج12: 459).

الفهم القرائي اصطلاحا:

عرفه (حراحشه،2007م):

بأنّه: " تمكين المتعلّم من معرفة معنى الكلمة ومعنى الجملة، والربط بين المعاني بشكل منظّم ومنطقي متسلسل، والاحتفاظ بهذه المعاني والأفكار وتوظيفها في مختلف المواقف الحياتية اليومية " (حراحشه،2007: 79).

التعريف الإجرائي للفهم القرائي:

قدرة طلاب الصف الثاني المتوسط (عينة البحث) على تحديد، وإدراك الأفكار الأساسية للموضوعات الواردة في مادة التربية الاسلامية المقرر تدريسها، وإيجاد العلاقات بينها عن طريق أجابتهم عن اختبار الفهم القرائي المعّد لهذا الغرض .

الصف الثاني المتوسط:

هو الصف الذي يمثل الوسط بين الصفين الاول والثالث من المرحلة المتوسطة التي عددها ثلاثة صفوف، وهذه المرحلة تمثل المرحلة الوسطى بين المرحلتين الإبتدائية التي عدد صفوفها ستة صفوف، والمرحلة الاعدادية التي عدد صفوفها ثلاثة صفوف، وفقا لنظام التمرحل في وزارة التربية في جمهورية العراق، والصف الثاني المتوسط يساوي الصف الثامن في بعض الدول الاخرى.

الاطار النظري :

تاريخ تطور العصف الذهني:

أكد ابراهيم (1985: 98) بأنه جاء من بعد أوزبورن علماء مختصين استطاعوا صياغة وبلورة وتطوير الاسس النظرية لطريقة العصف الذهني أمثال (بارنز،1967م) Parens

يرى الباحث أنَّ هذه الاستراتيجية أقدم مما ذكر بكثير و لها أُصولا عمل بمقتضاها الكثير من انبياء الله عليهم الصلاة والسلام امتدت جذورها الى الآف السنين وتفاصيل ذلك قَصّه القرآن الكريم في بعض آياته، أما عمل "اوزبورن" فإنه قد وضع لهذا الاسلوب صيغة علمية، باتباع مبادئ، وقواعد عند استعماله.

أما لفظة العصف فقد ورد ذكرها في أكثر من موضع في القرآن الكريم، منها قوله تعالى:

(أَلا إِنَّهُمْ هُمْ الْمُفْسِدُونَ وَلَكِنْ لا يَشْعُرُونَ (12) الرحمن: 12

(فَالْعَاصِفَاتِ عَصْفاً (2) المرسلات: 2

عندما أيقن نبي الله ابراهيم بُطلان عبادة الأصنام التي كان يعبدها قومه، أراد أنْ يثبت لقومه بُطلان الآلهة المتعددة، ووجوب التوجه إلى العقيدة فأراد أن يشعرَ قومه في بادئ الأمر أنَّه متحير مثلهم يبحث عن ربّه، كما كان قومه يعبدون النجوم كما رجَّح ذلك ابن كثير في تفسيره، فاستثار عقولهم بمشكلة تحتاج منهم الى إعمال عقولهم ، وهي مَنْ هو إله هذا الكون؟

فعندما رأى كوكباً قال هذا ربي، وهو يعرف تماما أنَّ هذا الكوكب لا يبقى في مكانه، كغيره من الكواكب، وفي هذا أشارة إلى أن الكواكب لا تصلح كونها آلهة تعبد من دون الله، ومن دون إشعار القوم بكراهيته لآلهتهم. ولم يقف عند هذا القدر، وإنّما انتظر القمر حتى ظهر، وقال مثلما قال أول مرّة (قَالَ هَذَا رَبِّي)، وجمال بزوغ القمر ليس كجمال الكوكب الذي أفلَ؛ لأن القمر ينماز بوضوحه، وجمال طلعته، وسيدنا إبراهيم (عليه السلام) يريد أنّ يوصل لهم رسالة بأن الوضوح، والجمال لا يكفيان أنْ يجعلا هذا القمر إلهاً يُعبَد من دون الله، فأشار بعد هذه الالتفاتة إلى أنّه لم يتوصل بعد إلى الإله الصحيح الذي يجب أنْ يُعبَد. فقال: (فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَئِنْ لَمْ يَهْدِنِي رَبِّي لأَكُونَنَّ مِنَ الْقَوْمِ الضَّالِّينَ)، فأصبحت العقيدة في نظر القوم أوهنْ من ذي قبل فإنَّ القمر مع ما له من ميزات لا يمكن أنْ يكون إلهاً، فانتقل نبي الله إبراهيم (عليه السلام) الى مرحلة جديدة وهو لا يزال يريد أنْ يوضح لهم أنَّه ما زال حائراً، (فَلَمَّا رَأى الشَّمْسَ بَازِغَةً قَالَ هَذَا رَبِّي هَذَا أَكْبَرُ فَلَمَّا أَفَلَتْ قَالَ يَا قَوْمِ إِنِّي بَرِيءٌ مِمَّا تُشْرِكُونَ)، حيث أوشك القوم في هذه المرحلة أن يدبّ الوهنْ في أعماق عقيدتهم المشركة فإنَّ الشمس على كبرها لا تصلح أنْ تكون إلهاً يُعبد من دون الله؛ لأنّها أفلت وغابت عن الأنظار كما أفل وغاب غيرها من الكواكب التي عبدوها من دون الله، وبما أنّها أكبر جرم سماوي يُرى بالعين المجردة فلا بد أنْ تكونْ كبير الآلهة عندهم، وهي مع هذا غابت عن الأنظار فكيف سيعبدونها؟، وهنا وجه سيدنا إبراهيم (عليه السلام) ضربته الأخيرة في هدم عقائد الكفر، والإلحاد عندما تبرأ من عبادة هذه الكواكب جملة وتفصيلاً، متوجها الى خالق هذه الكواكب والنجوم، للذي فَطَرَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ، الذي لا يستحق العبادة غيره من المخلوقات، وبذلك أثبت عقيدة التوحيد من دون غيرها من العقائد. (الزيدي، 1997م :104).

وبعد كل ما ذكر تتّضح الطريقة التي اتبعها سيدنا إبراهيم (عليه السلام) في تفنيد عقيدة قومه وتوجيههم إلى عبادة الله عزَّ وجل وحده، ففي بادئ الأمر طرح لهم مشكلة تستثير عقولهم، وهي من هو إله هذا الكون؟ ثم وضع حلولاً، وناقشها حتى وصل بهم إلى الحل النهائي الذي يهدم به معتقدات قومه فيما يعبدون.

ولا يتفق الباحث مع من قال بأن إبراهيم (عليه السلام) فعل ذلك بفطرته وبما أرشده اليه عقله باحثا عن اله هذا الكون وخالقه، فتقلب بين هذه الأحوال حتى هداه عقله الى بطلان هذه الآلهة، فتوجه داعيا أن يهديه الاله الحق الذي فطر السماوات والأرض الى الحقيقة؛ فسيدنا إبراهيم (عليه السلام) كان يعرف الله عزَّ وجل، ومما يؤكد ذلك قوله تعالى بحقه :

(وَلَقَدْ آتَيْنَا إِبْرَاهِيمَ رُشْدَهُ مِنْ قَبْلُ وَكُنَّا بِهِ عَالِمِينَ (51) الأنبياء: 51

وروي عن عبد الله بن عمر (رضي الله عنهما) يقول: قال رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم): (إنَّ من الشجر شجرة لا يسقط ورقها وإنّها مثل المسلم، فحدثوني ما هي؟ فوقع الناس في شجر البوادي قال عبد الله، ووقع في نفسي أنّها النخلة فاستحييت، ثم قالوا: حدثنا ما هي يا رسول الله، قال: فقال هي النخلة). (البخاري، ج1، 1422هـ:34).

أراد المصطفى (صلى الله عليه وسلم) " أنْ يستثير عقولهم، ويختبر أفهامهم، فشبّه النخلة بالمسلم في كثرة خيرها، ودوام ظلها، وطيب ثمرها، ووجوده على الدوام فإنه من حين يطلع ثمرها لا يزال يؤكل منه حتى ييبس، وبعد أنْ ييبس يتخذ منه منافع كثيرة، ومن خشبها، وورقها، وأغصانها، فيستعمل جذوعاً، وحطباً ، وعصياً ، وحصراً ، وحِبالاً ، وأواني ، وغير ذلك ثم آخر شيء منها نواها ، وينتفع به علفاً للإبل ثم جمال نباتها ، وحسن هيئة ثمرها ، فهي منافع كلها، وخير، وجمال، وأنَّ المؤمن خير كله من كثرة طاعاته، ومكارم أخلاقه، ويواظب على صلاته، وصيامه، وقراءته، وذكره، والصدقة، والصلة، وسائر الطاعات، وغير ذلك" (النووي، ج17، 1392هـ:154).

يرى الباحث أنَّ وجه الاستدلال في هذا الحديث أنَّ النبي (صلى الله عليه وسلم) أثار مشكلة تتحدى تفكيرهم حين أجرى موازنة بين الشجرة التي وصفها الرسول(صلى الله عليه وسلم)، والمسلم، ثُمَّ فتح لأصحابه الكرام المجال للتفكير بدليل أنهم سألوه (صلى الله عليه وسلم) بعد أنْ أدلوا بآرائهم بقولهم: حدثنا ما هي يا رسول الله؟ ثم جاء الجواب من الرسول (صلى الله عليه وسلم) بإنّها النخلة .

ميزات العصف الذهني:

استراتيجية العصف الذهني تساعد في تنمية التفكير عن طريق تميزها ببعض الخصائص منها : (السامرائي ، 2000 :104)

1. الاستبصار: بعد مدة من الإحباط يمكن للفكر الإبداعي أن يحل المشكلة أحياناً فجأة، وومضة الاستبصار الفجائي، هذه تعد ثمرة الإثارة الباطنية للاشعور، ويمكن أنْ توعز إلى القوى المواكبة التي تتحسن عندما ينطلق الفكر بحرية، وعلى نحوٍ تلقائي ذاتي، وتوجد الومضة عادة بعد مدة من التفريغ عندما يكون الأشخاص غير نشطين في معالجة المشكلة .

2. التأجيل والمباشرة:الأشخاص المبدعون يقاومون الاتجاه لإصدار الأحكام المباشرة ، إنّهم لا يقبلون الحل ، أو الإجابة الأولى ، بل ينظرون ليروا فيما إذا كان هناك حل أفضل. وهذا الاتجاه في تأجيل الحكم يبدو كأنه يؤدي إلى التفتح الذهني للشخص الذي لا يرضى بالقبول بالقرارات قبل نضجها.

3. الاصالة : وتتمثل بقدرة المتعلم على إنتاج أفكار ، وحل المشكلات بطريقة ابتكارية غير مألوفة .

4. الاستقلال: عندما يبحث المتعلم عن غير المألوف ، وغير المتوقع فإنه يلاحظ غير ما يلاحظه الآخرون، إنَّه يقلب الأفكار ، ويخمن الحلول ليرى إلى أينْ تقوده .

5. الطلاقة : ينتج عن عصف الدماغ توافر الأفكار بطلاقة ، وحرية .

6. المثابرة: وتتمثل بأنْ يعمل الشخص النشط ساعات ، ويبدي استعداداً ، وتصميماً على مواجهة الإخفاق ، وأنْ تدفعه النتائج غير المرضية إلى مضاعفة الجهد .

7. الاقتراب ، والابتعاد : إذ يقرأ الشخص النشط، ويدون الملاحظات، ويتقصى الحلول، ويطلع على ما أنجزه الآخرون ، ثم يبتعد عن الفكرة حتى يراها بأبعادها الكاملة .

8. موازنة الاحكام والقرارات: إذ يعزل المتعلم الحلول غير العملية عن طريق موازنتها إذ توجد حلول بديلة ممكنة تعم ، ويكون لها قيمة ، وشأن . (الحصري ، ويوسف ، 2000: 164)

عناصر نجاح عملية العصف الذهني:

لإنجاح عملية العصف الذهني لابد من استخدام العناصر الآتية : (أبو سرحان ، 2000: 124)

1. وضوح المشكلة، التي هي مدار البحث لدى المشاركين، قبل بدء جلسة العصف الذهني ، فلابد أنْ يكونوا على دراية معقولة بموضوع المشكلة، وما يتصل بها من معلومات، ومعارف، وهذا التوضيح من صلب وظيفة المدرس الذي عليه التأكد من هذا الوضوح .

2. وضوح مبادئ العمل وقواعده في عملية العصف الذهني ، والتقيد بها من المشاركين جميعهم، وقد يكون من الضروري توعية المشاركين في جلسة تمهيدية ، وتدريبهم على إتّباع قواعد المشاركة ، وضرورة الالتزام بها طوال الجلسة .

3. خبرة قائد النشاط، أو المدرس، وجدّيته، وقناعته بقيمة اسلوب العصف الذهني كأحد الاتجاهات المعرفية في حفز الإبداع ضرورية لنجاح جلسة العصف الذهني . ذلك أنّه مطالب بتحضير صياغة واضحة ، ومحدودة للمشكلة ، وعرض موجز لخلفيتها ، والأفكار المتصلة بها . فضلاً عن أهمية دوره في الإبقاء على حماسة المشاركين في جو من الاطمئنان ، والانطلاق .

ولتفعيل جلسة العصف الذهني يمكن استعمال عملية التتابع بمشاركة الجميع ، حتى لا ينفرد عدد من المشاركين من دون غيرهم في اقتراح الأفكار، ويتطلب ذلك أنْ يأخذ كل مشارك أثره حتى لو لم يكن لديه فكرة . وهكذا حتى ينتهي الوقت المحدد للنشاط.

وفي نهاية جلسة العصف الذهني ، تكتب قائمة الأفكار التي طُرحتْ ، وتُوزع على المشاركين لمراجعة ما تمَّ التوصل إليه . وقد يُساعد هذا الإجراء على اكتشاف أفكار جديدة ، أو دمج أفكار موجودة ، تمهيداً لجلسة التقويم التي قد تعقب جلسة توليد الأفكار مباشرةً، وقد تكون في وقت لاحق ، وينبغي ملاحظة أنْ المشاركين في جلسة التقويم ليسوا بالضرورة هم الذين شاركوا في جلسة توليد الأفكار، وربما كان من الأفضل إشراك آخرين من خارج المجموعة الأولى، ولاسيما إذا كانوا معنيين بمسؤولية تنفيذ الحلول التي سوف يتم التوصل إليها ، أو كان لهم أثر ما في تنفيذها.

صعوبات استعمال اسلوب العصف الذهني في التدريس:

تواجه إستراتيجية العصف الذهني بعض المعوقات والصعوبات أثناء عملية التدريس ومن تلك المعوقات والصعوبات: (الحصري ، ويوسف ، 2000 : 168)

1. ترتبط جدوى جلسة العصف الذهني في اختيار المشكلة المناسبة لقدرات الطلبة.
2. يهتم هذا الاسلوب بالتفكير الجماعي ؛ لذلك فإنه يقلل من الاهتمام بالمتعلم الفرد .
3. عدم اعتياد الطلبة، والمدرسين على الأسئلة المفتوحة يدفع أحياناً عدد من الطلبة إلى إثارة الفوضى.
4. كثرة عدد الطلبة في الصف الواحد يقلل من فرصة مشاركة الجميع في النقاش .
5. قد يحتكر الإجابات الطلبة المنطلقون ، والأذكياء فيحرمون الطلبة المتبقين من المشاركة في إتخاذ القرار ، وممارسة النشاط الإبداعي .
6. قد تتشعب عملية العصف الذهني ، وتدخل في تداعي الأفكار فلا تحقق الهدف منها .

دائرة الأسئلة :

أولاً: الأسئلة: Question

تُعدّ الأسئلة التعليمية من الوسائل الإدراكية المعرفية التي تعمل على تنشيط المعلومات في ذهن المتعلم واسترجاعها والإفادة منها بطريقة فاعلة. ويُعرف السؤال التعليمي بأنه عبارة عن مثير يستدعي ردَّ فعلٍ أو استجابة، ويتطلب من المتعلم قدراً من التفكير وفحص المادة التعليمية التي بين يديه، ثم استرجاع المعلومات المخزونة في ذاكرته بطريقة تساعد على الإجابة بشكل صحيح. (دروزة، 2000: 224) .

يرى الباحث أن الأسئلة فن وأسلوب تربوي ومهارة تعليمية، تتطور بالممارسة والخبرة؛ هدفها إثارة التفكير، والجرأة الأدبية، وتنمية القدرة على التعبير، وكسر الخجل، وتنمية التفكير بأنواعه المختلفة، وفروعه المتعددة .

الأسئلة في القرآن الكريم :

من الأساليب القرآنية التي احتوتها آيات القرآن الكريم هو أسلوب طرح السؤال؛ الذي يأتي بصيغ متعددة ومنها: السؤال الإستنكاري، أو الإستفهامي، أو التقريري؛ لتحقيق أهداف تربوية وتعليمية كثيرة منها : بيان آيات الله، ودلائل قدرته، وصفاته، ومعرفة غاية الوجود، وإبطال العقائد الزائفة، وكل هذا التنوع في صيغ، وأنواع، وأهداف الأسئلة القرآنية؛ يثير، وينمّي (التفكير)، فإذا استعمل الإنسان عقله وفكّر تفكيرا سليما منطقيا فإنه يصل الى مراد الله تعالى، ورضوانه، وجنانه، وإذا حجب تفكيره عن مراد الله تعالى، وغفل، و تناسى جرت الأمور بخلاف مصلحته وفاتَه الخيرٌ الكثير. والله تعالى يريد بعبده الخيرَ، ولذلك أمره باليقضة، والتفكير، والاستخدام الأمثل للعقل وإن كان فيه التعب كله. (دروزة، 2000: 225)

ونورد هنا بعض الآيات القرآنية التي ورد فيها مفهوم السؤال أو مشتقاته وبصيغه المتعددة : (دروزة، 2000: 225)

1- لفظ (سألتهم) كما في قوله تعالى :

(وَلَئِنْ سَأَلْتَهُمْ لَيَقُولُنَّ إِنَّمَا كُنَّا نَخُوضُ وَنَلْعَبُ قُلْ أَبِاللَّهِ وَآيَاتِهِ وَرَسُولِهِ كُنتُمْ تَسْتَهْزِئُونَ (65)" التوبة: 65

2- لفظ (يسألونك) كما في قوله تعالى:
(يَسْأَلُونَكَ عَنْ الأَهِلَّةِ قُلْ هِيَ مَوَاقِيتُ لِلنَّاسِ وَالْحَجِّ وَلَيْسَ الْبِرُّ بِأَنْ تَأْتُوا الْبُيُوتَ مِنْ ظُهُورِهَا وَلَكِنَّ الْبِرَّ مَنْ اتَّقَى وَأْتُوا الْبُيُوتَ مِنْ أَبْوَابِهَا وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ (189) البقرة: 189

3- لفظ (يسألون) كما في قوله تعالى:
(يَسْأَلُونَ أَيَّانَ يَوْمُ الدِّينِ (12)" الذاريات: 12

4- لفظ (فاسألوا) كما في قوله تعالى:
(وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ قَبْلِكَ إِلاَّ رِجَالاً نُوحِي إِلَيْهِمْ فَاسْأَلُوا أَهْلَ الذِّكْرِ إِنْ كُنْتُمْ لا تَعْلَمُونَ (43) النحل: 43

الأسئلة في السنة النبوية المطهرة :

القارئ والمتأمل لأحاديث و سيرة النبي محمد صلى الله عليه وسل يرى وجود الكثير من الأحاديث الصحيحة الصريحة الدالة على استخدامه أسلوب (الأسئلة) في تربية الصحابة رضي الله عنهم، لتشجيعهم على التفكير الصحيح، والنظر المتدبّر في النصوص، والاستنتاج العلمي، والاستنباط المنطقي، بقصد تنمية قدراتهم العقلية، وتوسيع مداركهم، وقدح أذهانهم. وقد حثَّهم على الإجتهاد وإعمال الرأي حرصاً منه صلى الله عليه وسلم على تربية عقولهم على التفكير، وتدريبهم على الرأي السليم. (السالمي، 2000 : 115) ، ومن هذه الأحاديث:

عنْ أَبِي هُرَيْرَةَ، قَالَ: كَانَ النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ بَارِزًا يَوْمًا لِلنَّاسِ، فَأَتَاهُ جِبْرِيلُ فَقَالَ: مَا الإِيمَانُ؟ قَالَ: «الإِيمَانُ أَنْ تُؤْمِنَ بِاللَّهِ وَمَلاَئِكَتِهِ، وَكُتُبِهِ، وَبِلِقَائِهِ، وَرُسُلِهِ وَتُؤْمِنَ بِالْبَعْثِ». قَالَ: مَا الإِسْلاَمُ؟ قَالَ: " الإِسْلاَمُ: أَنْ تَعْبُدَ اللَّهَ، وَلاَ تُشْرِكَ بِهِ شَيْئًا، وَتُقِيمَ الصَّلاَةَ، وَتُؤَدِّيَ الزَّكَاةَ المَفْرُوضَةَ، وَتَصُومَ رَمَضَانَ ". قَالَ: مَا الإِحْسَانُ؟ قَالَ: «أَنْ تَعْبُدَ اللَّهَ كَأَنَّكَ تَرَاهُ، فَإِنْ لَمْ تَكُنْ تَرَاهُ فَإِنَّهُ يَرَاكَ»، قَالَ: مَتَى السَّاعَةُ؟ قَالَ: " مَا المَسْئُولُ عَنْهَا بِأَعْلَمَ مِنَ السَّائِلِ، وَسَأُخْبِرُكَ عَنْ أَشْرَاطِهَا: إِذَا وَلَدَتِ الأَمَةُ رَبَّهَا، وَإِذَا تَطَاوَلَ رُعَاةُ الإِبِلِ البُهْمُ فِي البُنْيَانِ، فِي خَمْسٍ لاَ يَعْلَمُهُنَّ إِلَّا اللَّهُ " ثُمَّ تَلاَ النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ:

الدراسات السابقة :

1. دراسة السميري (2006) : هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام طريقة العصف الذهني لتدريس التعبير الإبداعي في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة مقارنة بالطريقة التقليدية . وقد تكونت عينة الدراسة من شعبتين دراسيتين منتظمتين في مدرسة بنات الشيخ عجلين الأساسية العليا (أ) وقسمت العينة البالغ عددها (70) طالبة إلى مجموعتين متكافئتين مجموعة تجريبية وعددها (35) طالبة وأخرى ضابطة وعددها (35) ودرست المجموعة التجريبية بطريقة العصف الذهني أما الضابطة فدرست بالطريقة التقليدية ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بإعداد دليل المعلم ويشمل أربعة موضوعات تعبير هي : العلم، البطالة، الأخلاق، البيئة ووضح كيفية تدريسها باستخدام طريقة العصف الذهني وتضمن الدليل ما يلي

:تحديد الأهداف تنظيم المحتوى بما يخدم الأهداف, وسائل التقويم واستخدم الباحث الأدوات البحثية التالية في دراسته: أداة تحليل المحتوى للكشف عن مدى توافر قدرات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة) في الدروس العشرة الأولى من كتاب المطالعة والنصوص المقرر على الصف الثامن الأساسي في العام الدراسي 2004- 2005 م وبلغ معامل ثباته (0.91) اختبار التفكير الإبداعي (القبلي والبعدي) وهو اختبار مقالي مكون من ستة أسئلة رئيسة وتسعة أسئلة فرعية . من خلال استخدام الباحث الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية المعروفة بـ (SPSS) واختبار (ت) توصل إلى العديد من النتائج من أهمها : وجود فروق ذات دلالة إحصائية = (0.05α) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي والبعدي) لاختبار التفكير الإبداعي لصالح التطبيق البعدي . وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05=α) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في (الدرجة الكلية) في اختبار التفكير الإبداعي البعدي لصالح المجموعة التجريبية . وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في بعد (الطلاقة والمرونة والأصالة) في اختبار التفكير الإبداعي البعدي لصالح المجموعة التجريبية . وفي ظل ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج أوصت الدراسة بضرورة استخدام طريقة العصف الذهني وطرائق التدريس الحديثة التي تنمي التفكير بشكل عام والتفكير الإبداعي بشكل خاص.

2. دراسة العتيبي (2002) : استهدفت هذه الدراسة الإجابة عن السؤالين التاليين : ما فاعلية إستراتيجية العصف الذهني في تدريس وحدة التغيير من سنن الله في الطبيعة في تنمية قدرات التفكير الابتكاري لدى طالبات الصف الأول المتوسط ؟ ما فاعلية إستراتيجية العصف الذهني في تدريس وحدة التغيير من سنن الله في الطبيعة في تنمية التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الأول المتوسط ؟ واستخدم في هذه الدراسة التصميم شبه التجريبي المعروف بتصميم القياس القبلي والبعدي Pre – Posttest Nonequivalent Control Groupالمتكافئة غير الضابطة للمجموعة Design، وتكونت عينة البحث من (4) فصول من فصول طالبات الصف الأول المتوسط بالمتوسطة الثالثة بعد المائة بمدينة الرياض ، وزعت بطريقة عشوائية إلى مجموعتين ، حيث مثل فصلان (54) طالبة المجموعة التجريبية درست وحدة التغيير من سنن الله في الطبيعة باستخدام إستراتيجية العصف الذهني ، ومثل الآخران (50) طالبة المجموعة الضابطة درست الوحدة ذاتها باستخدام الطريقة المعتادة في التدريس، وقد استخدم اختبار تورانس للتفكير الابتكاري – الأشكال – الصورة (ب) لقياس قدرات التفكير الابتكاري لدى الطالبات، كما استخدم اختبار تحصيلي من إعداد الباحثة لقياس التحصيل الدراسي للطالبات ، وطبق الاختبارين كليهما قبلياً وبعدياً .وقد تم التوصل إلى عدة نتائج من أهمها : يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين المتوسطات المعدلة لدرجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات

المجموعة الضابطة في اختبار قدرات التفكير الابتكاري البعدي فيما يتعلق بقدرة الطلاقة ، وذلك لصالح المجموعة التجريبية . لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين المتوسطات المعدلة لدرجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار قدرات التفكير الابتكاري البعدي فيما يتعلق بقدرة التفاصيل .

دراسات تتعلق بإستراتيجية دائرة الأسئلة :

تناول الباحث في هذا الفصل عددا من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالي في (دائرة الأسئلة) وحسب التسلسل الزمني لها :

3.دراسة الفرطوسي (2010م) أثر إستراتيجية دائرة الأسئلة في سرعة القراءة – الفهموالأداءالتعبيريعندطالباتالصفالأولالمتوسط،أجريت الدراسة في العراق –جامعة بغداد /كلية التربية ابن رشد، ورمت الى تعرف أثر إستراتيجية دائرة الأسئلة في سرعة القراءة /الفهم . كفاءة القراءة . والأداء التعبيري عند طالبات الصف الأول المتوسط. ولتحقيق مرمى البحث اعتمدت الباحثة تصميما تجريبياً ذا ضبط جزئي هو تصميم المجموعة الضابطة مع اختبار بعدي فقط .اشتملت العينة على (64) طالبة من طالبات الصف الأول المتوسط في ثانوية الضفاف للبنات التابعة الى مديرية تربية بغداد الرصافة الثانية ، في حي المعلمين، وقد وزعن على مجموعتين بواقع (32) طالبة في بإستراتيجيةّ المجموعة التجريبية، و(32) طالبةً في المجموعة الضابطة. درست الباحثة المجموعة التجريبية. ّ دائرة الأسئلة، ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية كوفئ بين مجموعتي البحث في المتغيرات: (العمرالزمني محسوبا بالشهوروالتحصيل الدراسي للآباء، والتحصيل الدراسي للأمهات ،ودرجات اختبار التعبير القبلي (حددت الباحثة المادة العلمية من كتاب المطالعة والنصوص المقرر تدريسه لطلبة الصف الأول المتوسط في العراق،ً وأعدت الباحثة اختبارا تكون من قطعة قرائية عدد كلماتها (350) كلمة تتبعها ثلاثة أسئ (1345) الأول من نوع الاختيار من متعدد ، والسؤال الثاني من نوع الترتيب، والسؤال الثالث من نوع التكميل، وتأكدت من صدقه، وثباته، ومن القوة التمييزية لفقراته، ومعامل صعوبتها، وفاعلية بدائله الخاطئة .ولقياس الأداء التعبيري اختبرت الباحثة مجموعتي البحث في موضوع التعبير . وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين توصلت الباحثة الى ان هناك فرقًا ذا دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللائي درسن مادة المطالعة بإستراتيجية دائرة الأسئلة ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية في سرعة القراءة / الفهم . (كفاءةً دلالة إحصائية بين متوسط درجات القراءة) لمنفعة المجموعة التجريبية وعند مستوى (0.05) وان هناك فرقا ذا طالبات المجموعة التجريبية اللائي درسن مادة المطالعة بإتراتيجية دائرة الأسئلة ومتوسط درجات طالبات

المجموعة الضابطة اللائي درسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية في الأداء التعبيري لمنفعة المجموعة التجريبية.(الفرطوسي،2010:85).

ثالثا : فهم المقروء :

4. محمد فؤاد الحوامدة، فيصل حمود البليهد ، فاعلية إستراتيجية القراءة الموجهة في تحسين بعض مهارات فهم المفروء لدى طلاب الصف السادس الإبتدائيّ ، هدفت الدراسة الكشف عن فاعلية إستراتيجية القراءة الموجهة في تحسين مهارات الفهم المقروء الإبتدائي. في مدرسة صقر قريش وعددهمّ 41 طالبا، وقد تكونت المجموعة التجريبي (41) طالباّ في مدرسة الأمير ناصر بن عبدالعزيز والمجموعة الضابطة من طلاب الصف السادس الإبتدائي لعزيز وعددهم (43) طالبا في الجوف بالمملكة العربية السعودية ولتحقيق أهداف السعوديّ ق من الصدق والثبات ومعاملاتّ التحقّ ة الدالة عليها، وتم ست مهارات،ّ وكل مهارة تتضمن مجموعة من المؤشرات السلوكيّ الصعوبة والتمييز لهذا الاختبار. وبعد إجراء الدراسة وتطبيق الاختبار ًّ(قبلياً وبعديا) المناسبة، ٍ جراء التحليلات الإحصائي (05.0 = α)بين المتوسطين الحسابيينّ وجود فرق ذي دلالة إحصائيةّ أظهرت نتائج الدراسة عند مستوى الدلالة لأداء عينة الدراسة على اختبار فهم المقروء ككل، وعلىّ كل مهارة من مهارات اختبار فهم المقروء (تفسير المفردات والتراكيب، من النص المقروء، وتعرف الأحداث الرئيسة من النص المقروء، وتعرف الأهداف من النص المقروء، وتعرف الأفكار الجزئيّ واختيار عنوان مناسب للنص المقروء)، يعزى إلى متغير المجموعة التي خضع ٍ صدار الأحكام ولصالح المجموعة التجريبيّ هة معلمي اللغة العربي على استخدامّ أفرادها للتدريس باستخدام استراتيجي . وقد أوصت الدراسة ضرورة تشجيع القراءة الموجهة استراتيجي عند تدريس القراءة الموجهة الصف السادس الإبتدائي.ّ

إجراءات الدراسة الميدانية :

سيعرض الباحث في هذا الفصل منهجية الدراسة, والاجراءات التي بتطلبها للتحقق من أهدافها, وفرضياتها, وقد اتبع الباحث البحث التجريبي في دراسته.

لأنه المنهج المناسب لهذه الدراسة لتحقيق هدف دراسته. والمنهج التجريبي منهج مبني على الأسلوب العلمي إذ يبدأ بمشكلة ما تواجه الباحث, وتتطلب منه التعرف على الأسباب, والظروف التي أدت إليها, وذلك عن طريق إجراء التجارب العلمية (صابر ومرفت, 2002: 57)

يمثل تحديد مجتمع الدراسة من الخطوات المنهجية المهمة في البحوث التربوية وهي تتطلب دقة بالغة؛ اذ يتوقف عليها اجراء الدراسة وتصميم ادواته وكفاية نتائجه. (محمد، 2001: 184)

مجتمع الدراسة :

يعرف مجتمع الدراسة بانه جميع الافراد أو الاشياء أو العناصر الذين لهم خصائص واحدة يمكن ملاحظتها (ابو علام، 2007 :160) ، أو انه جميع الافراد الذين يكونون موضوع مشكلة الدراسة (الصيرفي ، 2002 :185) .

لذا حدّد الباحث مجتمع دراسته بطلاب الصف الثاني المتوسط في مدارس قسم تربية الرمادي محافظة الأنبار للعام الدراسيّ 2018- 2019.

عينة الدراسة :

وعرفها زيتون (1999: 17) بأنها : مجموعه أفراد تأخذ من المجتمع الأصلي لدراستها. ويتم إختيار عينه ممثلة لمجتمع الدراسة وذلك لإعتبارين هما : (المنيزل وغرابية ، 2006 :18)

1- انتشار مجتمع الدراسة في اماكن متفرقة يصعب الوصول اليها.

2- جمع بيانات عن مجتمع الدراسة كله فيه نوع من المشقة والتكلفة فضلاً عن ذلك انه يتطلب وقتاً اطول .

وفي اختيار العينة أجرى الباحث ما يأتي:

اختيار عينة الدراسة :

يتطلب البحث الحالي اختيار مدرسة من بين المدارس المتوسطة التابعة لقسم تربية الرمادي، اختار الباحث مدرسة الرسالة المحمدية ذات الشعب, تحوي على شعبتين للصف الثاني متوسط، واختار الباحث قصديًا الشعبة (أ) والشعبة (ب)، لتمثل مكان التجربة.

تم اختيار العينة بطريقة قصدية حيث بلغ عدد طلاب المجموعتين(80) طالبًا, بواقع (40) طالبًا في المجموعة التجريبية, و(40) طالبًا في المجموعة الضابطة, وبعد استبعاد الطلاب المخفقين الذي بلغ عددهم (10) طلاب، أصبح عدد طلاب العينة النهائي (70) طالبًا, وبواقع (35) طالب في المجموعة التجريبية, و(35) طالب في المجموعة الضابطة وإنَّ سبب استبعاد الطلاب المخفقين لأسباب مختلفة في أثناء التجربة منها الغياب ومنها خبرة الطلبة العالية , وهذه الخبرات قد تؤثر في دقة نتائج البحث أو في السلامة الداخلية للتجربة علمًا أَنَّ الطلاب المخفقين استبعدوا من نتائج التجربة إحصائيًا فقط, وليس من التدريس, إذ أبقى عليهم الباحث داخل الصف حِفاظًا على النظام المدرسيّ, وكما مبين في الجدول (1).

جدول (1)عدد طلاب مجموعتيّ الدراسة التجريبية والضابطة قبل الاستبعاد وبعده

المجموعة	قبل الاستبعاد	المستبعدين (المخفقين)	بعد الاستبعاد
التجريبية	**40**	**5**	**35**
الضابطة	**40**	**5**	**35**
المجموع	**80**	**10**	**70**

إجراءات الدراسة :

التصميم التجريبي :

يعرف التصميم التجريبي على أنه تغير متعمد ومضبوط للعوامل المؤثرة علي حدوث ظاهرة معينة ، وملاحظة التغيرات الناتجة في هذه الظاهرة ذاتها وتفسيره (الجابري، 2011 : 114)

يعد اختيار التصميم التجريبي من أهم المهام التي تقع على عاتق الباحث عند قيامه بتجربة علمية, إذ أن سلامة التصميم وصحته هي الضمان الأساسي للوصول إلى نتائج موثوق بها, كونه يتضمن الوصول إلى نتائج دقيقة وهو في نفس الوقت يساعد على تذليل الصعوبات التي تواجهه عند التحليل الاحصائي, والذي يعمل على تسهيل عملية الحصول على الإجابات لفرضية الدراسة (العزاوي, 2008: 118)

وقد اختار الباحث نوع من أنواع التصاميم الحقيقية والذي يتعلق بتصميم المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية, مع اختبار قبلي وبعدى؛ لأنه أكثر ملاءمة لإجراءات دراسته إذ تعاملالباحث مععدد من الطلبة كعينة تجريبية وعدد من الطلبة كعينة ضابطة، لذلكفإنالتصميمالملائمفيهذهالحالةهوتصميمقبلي وبعدي للمجموعتين.

ومن ثم يكون تصميم الدراسة بالرموز على النحو الآتي:

المجموعة التجريبيةEG: $0_1 \times 0_2$

المجموعة الضابطةCG: $0_1 \times 0_2$

حيث يشير الرمز:

0_1: الاختبار التحصيلي القبلي.

0_2: الاختبار التحصيلي البعدي.

CG: المجموعة الضابطة.

EG: المجموعة التجريبية.

وقد اختار الباحث التصميم التجريبيّ ذا الضبط الجزئيّ, والاختبار البعدي؛ لأنه أكثر ملاءمة لإجراءات دراسته, والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2) التصميم التجريبيّ للدراسة

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الأداة
التجريبية	إستراتيجيتي العصف الذهني ودائرة الأسئلة في تنمية التفكير الإبداعي وفهم المقروء	التحصيل	الاختبار البعديّ
الضابطة	الطريقة التقليدية		

تكافؤ مجموعتيّ البحث:

حرص الباحث قبل البدء بالتجربة على تكافؤ طلاب مجموعتيّ الدراسة إحصائيًا في عدد من المتغيرات الذي يعتقد أنها تؤثر في سلامة التجربة وهذه المتغيرات هي :

1- المؤهل العلمي للوالدين.

2- درجات التربية الإسلامية النهائية لطلاب مجموعتيّ الدراسة (التجريبية والضابطة) للعام الدراسيّ السابق 2018 – 2019م (الصف الثاني المتوسط).

وللحصول على معلومات المتغيرات الأول والثاني أعدّ الباحث استمارة وزعها على عيّنة الدراسة، وتضم معلومات (اسم الطالب, والمستوى التعليمي للوالدين)، وفيما يأتي توضيح لعمليات التكافؤ الإحصائي في المتغيرات السابقة بين مجموعتي الدراسة .

التحصيل الدراسيّ للوالدين :

يمثل هذا المتغير المستوى التعليميّ للوالدين عينة الدراسة، إذ تم الحصول على المعلومات في هذا المتغير من طريق استمارة أعدَّها الباحث تم ملؤها من للوالدين عينة الدراسة . ولغرض التحقق من صحة المعلومات تم مطابقتها مع ما هو مدون في البطاقة المدرسية للطلاب، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3) تكرارات مستوى التحصيل الدراسيّ لوالدي طلاب مجموعتيّ الدراسة يوضح تعليم الوالدين (الأب)

الرقم	المحور	المؤهل	العدد	النسبة
.1	تعليم الأب	إبتدائي	12	% 17
.2		متوسط	18	% 26
.3		إعدادي	23	% 33
.4		بكالوريوس	17	% 24
.5	المجموع		70	% 100

استخدم الباحث النسب المئوية كوسيلة إحصائية, وأظهرت النتائج ، أن أكثر مؤهلا في تعليم الأب هو الاعدادي بعدد (23) بنسبة بلغت 33 %, وأقل مؤهل عددا للاب بلغ عدده (12) في الابتدائي، بنسبة 17% مما يدل تقدم الأب أكثر في التعليم.

جدول رقم (4) يوضح تعليم الوالدين (الأم)

الرقم	المحور	المؤهل	العدد	النسبة
.6	تعليم الأم	إبتدائي	24	% 34
.7		متوسط	25	% 36
.8		إعدادي	11	% 16
.9		بكالوريوس	10	% 14
.10	المجموع		70	% 100

استخدم الباحث النسب المئوية كوسيلة إحصائية, وأظهرت النتائج ، أن أكثر مؤهلا في تعليم الأم هو المتوسط بعدد (25) بنسبة بلغت 36 %, وأقل مؤهل عددا للام بلغ عدده (10) في البكالوريوس، بنسبة 14% مما يدل عدم تقدم الأم في التعليم.

اختيار أفراد العينة :

حاول الباحث تجنب أثر هذا المتغير في نتائج الدراسة عن طريق التكافؤ الإحصائي بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات ، وقد يكون للتفاعل مع المتغير المستقل تأثير في المتغير التابع ، للتحقق من تكافؤ المجموعتين. يشير التحليل الإحصائي لجميع المتغيرات المذكورة أعلاه إلى أن المجموعتين متكافئتان.

أ. العمليات المتعلقة بالنضج :

وهي عمليات النمو النفسيّ والبيولوجيّ التي تؤثر في عدد من أفراد العينة, فتؤدي إلى حدوث تغيرات جسمية أو اجتماعية أو معرفية أو انفعالية، تحدث لأفراد العينة في أثناء مدة التجربة، وقد تؤثر في أدائهم . (أبو علام، 2000: 108).

لم يكن لهذه العمليات أثر في الدراسة الحالية؛ لأنَّ مدة التجربة موحدة ومحددة لفصل دراسي واحد للمجموعتين التجريبية والضابطة، إذ بدأت التجربة يوم الخميس الموافق (2019/8/1) وانتهت يوم الثلاثاء الموافق (1/اكتوبر/2019) وهي مدة قصيرة لذا لم يكن للعمليات المتعلقة بالنضج تأثير في الدراسة.

ب. أداة القياس :

استخدم الباحث أداة قياسية لقياس الإنجاز في التربية الاسلامية الخاصة بطلاب مجموعتي

وللتثبت من صدق الاختبار عمد الباحث إلى استعمال :

الصدق الظاهريّ :

ويتحقق ذلك الصدق اذا كان عنوان الاختبار وظاهره يشير الى قياس المحتوى الذي وضع من اجله ، أي يبدو صادقاً في الظاهر في عدد أوراقه واسئلته الامر الذي يزيد ثقة الطالب في الاختبار (العدوان والحوامدة ، 2011 :204)

للتحقيق من الصدق الظاهري ، قدم الباحث الاختبار الكامل لعدد من المحكمين والمتخصصين في مناهج التربية الاسلامية وأساليب التدريس والقياس والتقييم لتحديد آرائهم حول صحة الفقرات والصياغة الصحيحة ، و المستويات المقاسة بأهداف سلوكية ، (90٪) من الاتفاق بين المحكمين كحد أدنى لقبول كل فقرة من الاختبار ، وبعد أن أبدى المحكمين ملحوظاتهم أجرى الباحث تغييراً طفيفاً, حيث تم إبدال فقرة , إضافة إلى بعض الملحوظات المتعلقة بطبيعة الصياغة فقط ؛ لذلك بقيت فقرات الاختبار (30) .

صدق المحتوى: أعدَّ الباحث الاختبار التحصيليّ في ضوء جدول المواصفات (الخارطة الاختبارية) التي صممت لهذا الغرض, وتم عرضها مع الاختبار على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال المناهج وطرائق تدريس التربية الاسلامية والقياس والتقويم, وبذلك تمكن الباحث من التثبت من صدق المحتوى لفقرات الاختبار وصلاحيتها.

ب. محكات التصحيح :

محكات تصحيح الفقرات الموضوعية : لغرض تصحيح الإجابات عن فقرات الاختبار في سؤال الاختيار من المتعدد, أعدَّ الباحث الإجابات النموذجية لفقراته واعتمد التصحيح على أساس(2 ، 0) لكلِّ فقرةٍ من فقرات الاختبار، إذ تُعطى الإجابة الصحيحة درجتان، في حين تُعطى الإجابة الخاطئة أو المتروكة أو اختيار أكثر من بديل صفر.

وبعد الأخذ بملحوظات الخبراء أخذ الباحث بالعمل على وفق هذه المحكات وكانت الدرجة النهائية للاختبار (60) درجة.

ت. التطبيق الاستطلاعي للاختبار :

من الخطوات المهمة التي ينبغي على مُعد الاختبار الاهتمام بها هي تطبيق اختباره على عينة استطلاعية سوى عينة الدراسة، على أن تكون مماثلة لها؛ لغرض معرفة وضوح فقرات الاختبار، وحساب الوقت المستغرق في الإجابة عنه (دياب، 2003: 49).

لغرض التحقق من صحة فقرات الاختبار والوقت المستغرق للإجابة عليها ، طبق الباحث الاختبار على عينة استكشافية مشابهة لعينة الدراسة الأساسية. اختاره الباحث من نفس مجتمع الدراسة. تكونت العينة من (15) طالباً من الصف الثاني المتوسط ، الذين يدرسون في مدرسة الرسالة المحمدية, تم اختيارهم من المدارس التابعة لقسم تربية الرمادي ، وتم تطبيق الاختبار على العينة بعد أن تأكد الباحث الانتهاء من مواضيع التربية الاسلامية التي سيتم تدريسها في التجربة كلها ، في المدرسة المذكورة أعلاه لإنهاء المواد التعليمية في هذا الوقت.

بعد تطبيق الاختبار أصبح من الواضح أن الفقرات كانت واضحة وليست غامضة أما بالنسبة للوقت المستغرق للإجابة على فقرات الاختبار، فقد توصل الباحث إلى متوسط وقت الإجابة عن طريق حساب متوسط وقت الطلاب من خلال تسجيل الوقت على ورقة الإجابة لكل طالب عند اكتمال الإجابة.

استخراج وقت الإجابة :

المتوسط = مجموع زمن لجميع الطلبة / عددهم

فكان متوسط زمن الإجابة عن فقرات الاختبار التحصيليّ هو (60) دقيقة.

ث. التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار :

الغرض من تحليل فقرات الاختبار هو تحسين نوعيتهِ من خلال كشف المآخذ في فقراتهِ من حيث القوة والضعف والصياغة، من اجل اعادة صياغتها أو استبعاد الفقرات غير الصالحة منهُ من خلال فحص أو اختبار استجابات الافراد عن كل فقرة.(الزوبعي وآخرون, 1981: 74). ومن العمليات المهمة في نجاح الاختبار

وتحقيق أغراضه هي عملية التصحيح ومن ثم تحليل فقراته إي تقويم العملية التعليمية، وإصدار أحكام في ضوء ما يمكن إن توصلنا إليه نتائج القياس (عطية، 2008: 321)

ولتحليل فقرات الاختبار إحصائيًا والتثبت من ثباته، طبق الباحث الاختبار على عيّنة من مجتمع الدراسة نفسه, ومن المدارس في مدينة الرمادي بلغ عددهم (70) طالبًا من طلاب الصف الثاني المتوسط, وقد حلل الباحث فقرات الاختبار بعد تطبيقه على عينة التحليل الإحصائيّ عن طريق إتباع الخطوات الآتية:

1- ترتب أوراق الإجابة تصاعديًا، أو تنازليًا بحسب الدرجة الكلية للاختبار.

2- تؤخذ فئتين من الأوراق الفئة العليا والفئة الدنيا :

أ – إذا كان عدد الطلاب قليل نسبيًا (أقل من 100 طالبٍ)، فأنه يمكن تقسيم الطلاب على فئتين, هما: أعلى 50% وهم الفئة العليا، وأدنى 50% وهم الفئة الدنيا.

ب –إذا كان عدد الطلاب كبير نسبيًا (أكثر من 100طالبٍ) فإنه يمكن تقسيمهم على فئتين, هما: أعلى 27% وهم الفئة العليا, وأدنى 27% وهم الفئة الدنيا.

3- تقدير درجة الصعوبة والسهولة للاختبار.

1. المعالجة الإحصائية :

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية في إجراءات دراسته وتحليل النتيجة :

أ-الاختبار التائي لعيّنتين مستقلتين (T-Test) :

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{(n_1-1)S_1^2 + (n_2-1)S_2^2}{(n_1+n_2)-2} \times \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}\right)}}$$

$\overline{x_1}$= الوسط الحسابي للعينة الأولى (التجريبية).

x_2 = الوسط الحسابي للعينة الثانية (الضابطة).

n_1= عدد أفراد العينة الأولى. n_2 = عدد أفراد العينة الثانية . s_1^2 = تباين العينة الأولى. s_2^2 = تباين العينة الثانية (البياتي، 2008: 203).

ب-مربع كاي (كا2) :

$$\text{كا}^2 = \frac{(\text{ل} - \text{ق})^2}{\text{ق مج}}$$

إذ يمثل:

ل= التكرار الملاحظ.

ق= التكرار المتوقع (الخفاجي, وعبدالله, 2015, ص169).

ت-معامل صعوبة الفقرات الموضوعية :

$$\text{ص} = \frac{\text{م ع} + \text{م د}}{\text{ك}}$$

إذ يمثل:

ص = صعوبة الفقرة.

م ع = مجموع الأفراد الذين أجابوا أجابه صحيحة عن الفقرة في المجموعة العليا.

م د = مجموع الأفراد الذين أجابوا أجابه صحيحة عن الفقرة في المجموعة الدنيا.

ك = مجموع عدد أفراد المجموعتين العليا والدنيا.

ث-قوة تمييز الفقرات الموضوعية :

$$\text{ت} = \frac{\text{عم} - \text{م د}}{\text{ك } 1/2}$$

إذ يمثل:

ت : قوة تمييز الفقرة.

م ع : مجموع الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا.

م د : مجموع الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا.

2/1 ك : نصف مجموع عدد الأفراد في كلٍّ من المجموعتين العليا والدنيا(عبد المجيد, وساجدة, 2012, ص140).

ج- فاعلية البدائل الخاطئة :

$$\text{معامل فاعلية البدائل} = \frac{\text{ن ع} - \text{ص د}}{\text{ن}}$$

إذ يمثل :

ن ع = عدد الطلاب في المجموعة العليا الذين اختاروا البديل الخاطئ.

ن د = عدد الطلاب في المجموعة الدنيا الذين اختاروا البديل الخاطئ.

ن= عدد أفراد إحدى مجموعتي البحث.

عرض وتحليل ومناقشة وتفسير النتائج :

الفرض الأول :

لا يوجد أثر لإستراتيجيتي العصف الذهني ودائرة الأسئلة في تحصيل الطلاب في مادة التربية الإسلامية:

للإجابة عن هذا الفرض الأول تم استخراج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن الاختبار القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة لإستراتيجيتي العصف الذهني ودائرة الأسئلة في تحصيل الطلاب في مادة التربية الإسلامية، الجدول (7) يوضح ذلك

الجدول (7) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة F ودلالتها لإجابات أفراد العينة عن الاختبار القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة لإستراتيجيتي العصف الذهني ودائرة الأسئلة في تحصيل الطلاب في مادة التربية الإسلامية تبعاً لوسط الحسابي

المجموعة	العدد	الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	sig	القيمة التائية		مستوى الدلالة	درجة الحرية	الدلالة
							المحسوبة	الجدولية			
التجريبية	35	قبلي	79,05	10,017	7,26	,009	1,533	,130	0,05	68	غير دالة
الضابطة	35	قبلي	74,57	14,115							
التجريبية	35	بعدي	84,88	6,592	4,28	,042	8,120	,000	0,05	68	دالة
الضابطة	35	بعدي	68,00	10,386							

لا توجد فروق في نتيجة الاختبار القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة حيث تشير قيمة (F) ودلالتها على عدم وجود تباين في نتيجة الاختبار للمجموعتين بينما تشير قيمة (ت) المحسوبة والجدولية 1,533 – 130, على التوالي وهي أكبر من مستوى المعنوية إلى التجانس وعدم اختلاف نتيجة الاختبار للمجموعتين التجريبية والضابطة .

بينما توجد فروق في نتيجة الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة لصالح التجريبية حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة والجدولية علي التوالي 8,120 – 000, وهي أقل من مستوى المعنوية 0,05 مما يشير إلى أثر استراتيجية التدريس المستخدمة في تحسين تحصيل طلاب المجموعة التجريبية في مادة التربية الإسلامية .

ويفسر الباحث أن هنالك أثر لتحصيل الطلاب إذا تم إستخدام الاستراتيجيات المختلفة في التدريس كما تم ذلك في استراتجيتي العصف الذهني ودائرة الاسئلة ، ويؤكد الباحث على المدرسين بإستخدام الاستراتيجيات المختلفة لما لها من فاعلية في تدريس الطلبة .

الفرض الثاني :

لا يوجد فروق دالة إحصائيا في أثر استراتيجيتي العصف الذهني ودائرة الأسئلة على تحصيل الطلاب في مادة التربية الإسلامية تعزى لتعليم الوالدين .

للإجابة عن الفرض الثالث تم استخراج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن أثر لإستراتيجيتي العصف الذهني ودائرة الأسئلة على تحصيل الطلاب في مادة التربية الإسلامية تعزى لتعليم الوالدين

الجدول (11) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة F ودلالتها لإجابات أفراد العينة عن أثر لإستراتيجيتي العصف الذهني ودائرة الأسئلة على تحصيل مادة التربية الإسلامية تعزى لتعليم الوالدين

المحور		تعليم الوالدين	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
تعليم الأب	بين المجموعات	إبتدائي	12	75,9	14,61	,090	,965	غير دالة
		متوسط	18	76,1	11,97			
		إعدادي	23	76,9	11,31			
	داخل المجموعات	بكلاريوس	17	78,0	13,45			
		المجموع	70	76,8	12,35			
تعليم الأم	بين المجموعات	إبتدائي	24	73,6	12,39	,862	,465	غير دالة
		متوسط	25	79,2	11,26			
		إعدادي	11	77,0	14,12			
	داخل المجموعات	بكلاريوس	10	78,1	13,19			
		المجموع	70	34,5	12,35			

من الجدول رقم (11) والذي ينص على : لا يوجد فروق دالة إحصائيا في أثر استراتيجيتي العصف الذهني ودائرة الأسئلة على تحصيل الطلاب في مادة التربية الإسلامية تعزى لتعليم الوالدين . فقد ثبت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية .

خاتمة الدراسة : (النتائج – التوصيات – المقترحات)

أولا :النتائج :

1. لا يوجد أثر لإستراتيجيتي العصف الذهني ودائرة الأسئلة في تحصيل الطلاب في مادة التربية الإسلامية:

2. لا يوجد فروق دالة إحصائيا في أثر استراتيجيتي العصف الذهني ودائرة الأسئلة على تحصيل الطلاب في مادة التربية الإسلامية تعزى لتعليم الوالدين .

ثانيا : التوصيات :

1. ضرورة الاهتمام بادخال استراتيجيات التدريس الحديثة في المناهج الدراسية للطلاب.
2. الاهتمام بتدريب المدرسين على استراتيجيتي العصف الذهني ودائرة الأسئلة.
3. ضرورة ربط الوالدين مع إدارة المدرسة للاهتمام بتعليم الطلاب داخل وخارج المدرسة .

قائمة المصادر والمراجع

أولا : المصادر :

1. القرآن الكريم .

2. ابن منظور ، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم .1956، لسان العرب ، تحقيق عبد الله علي الكبير ، وآخرين، م1 ، م5، ، دار المعارف للطباعة والنشر ، بيروت لبنان

3. ابن منظور ، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم. لسان العرب ، ط3 ، دار بيروت للطباعة، بيروت، لبنان،1414هـ.

4. البخاري، محمد بن إسماعيل. (2001) . الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه، صحيح البخاري، ط1، الناشر: دار طوق النجاة .

5. النووي ، أبو زكريا يحيى بن شرف بن مري. صحيح مسلم بشرح النووي ، (18) جزء ، ط2، بيروت ، دار إحياء التراث العربي ، 1392هـ.

ثانيا : المراجع العربية :

6. ابو جادو، صالح محمد علي، و محمد بكر نوفل: تعليم التفكير النظرية والتطبيق،ط1 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان، الأردن، 2007م .

7. ابو سرحان، عطية عودة: دراسات في اساليب تدريس التربة الاجتماعية والوطنية، ط1، دار الخير للنشر، عمان، الاردن، 2000م.

8. إبراهيم، عبد الستار: ثلاثة جوانب من القصور في دراسة الابداع، عالم الفكر للطباعة والنشر، القاهرة ، مصر،1985م.

9. حراحشه، إبراهيم محمّد علي، المهارات القرائية وطرق تدريسها، ط1، دار الخزامى للنشر والتوزيع عمان، الأردن، 2007م .

10. الحصري ، علي منير ، ويوسف العنيزي ، طرق التدريس العامة. ط1 ، الكويت ، مكتبة الفلاح ، 2000م.

11. دروزة، أفنان نظير: النظرية في التدريس وترجمتها عمليا ، دار الشروق ، عمان – الاردن، 2000م .

12. العاني ، رؤوف عبد الرزاق: اتجاهات حديثة في تدريس العلوم ، مديرية مطبعة الادارة المحلية ، بغداد، العراق، 1978م .

13. قطامي ، نايفة ، وآخرون. التفكير الإبداعي ، ط1، عمان ، منشورات جامعة القدس المفتوحة ، 1995م.

14. الكندري، عبد الله عبد الرحمن ، وإبراهيم محمد عطا : تعليم اللغة العربية للمرحلة الإبتدائية ، ط2 ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الكويت، 1996 م .

15. حمود ، فليحة ، وآخرون ،: مشكلات تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي في العراق أسبابها وعلاجها ، مجلة فصلية متخصصة ، مركز البحوث والدراسات التربوية ، دراسات تربوية ، وزارة التربية ، جمهورية العراق ،العدد (15) ، المجلد(4) ، تموز،2011م .

16. دياب ، بسام عبدالقادر (2003) " فاعلية برنامج مقترح في تنمية مستويات التفكير الرياضي وانتقال أثر التعلم لدى تلاميذ الصف السادس باستخدام إستراتيجية العصف الذهني بمحافظة غزة " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية – عين شمس ، جامعة الأقصى ، فلسطين.

17. الزيدي ، طه أحمد حميد : أثر الطريقتين الإستقرائية والقياسية في تحصيل إعداديات الدراسات الإسلامية في مادة مصطلح الحديث ، رسالة ماجستير غير منشورة ، المعهد العربي العالي للدراسات التربوية والنفسية ، جمهورية العراق ،1997م .

18. سميري ، عبد ربه هاشم (2006) " : أثر استخدام طريقة العصف الذهني لتدريس التعبير في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية بغزة ، فلسطين.

19. الشجيري ، وليد أحمد : مشكلات تدريس التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرسيها وحلولها المقترحة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية – إبن رشد ، جامعة بغداد ، العراق ، 2000 م .

20. طائي ، هدى عبد الرزاق هوبي ، أثر إستخدام دائرة التعلم وإنموذج هيلدا تابا في إكتساب مفاهيم مادة التربية الإسلامية لدى طالبات الصف الرابع الإعدادي والإحتفاظ بها ، أطروحة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية – إبن رشد ، جامعة بغداد ، العراق ، 2004 م .

21. العتيبي ، ضحى (2002) " : فاعلية إستراتيجية العصف الذهني في تنمية قدرات التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة الرياض " ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية البنات– كلية التربية ، الرياض ، السعودية.

22. عطية، محسن. (2008) استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

23. الفرطوسي،اميرة بناي مناتي.أثر إستراتيجية دائرة الأسئلة في سرعة القراءة – الفهم والأداء التعبيري عند طالبات الصف الأول المتوسط،،جامعة بغداد،كلية التربية/ابن رشد 2010م. (رسالة ماجستير غير منشورة).

(5)

الأبعاد النفسية لنشوء ظاهرة التطرف والإرهاب

Self-dimensions for emerging radicalism and terrorism

د. الجيلي علي البشير الكمن.
د. عثمان موسي إبراهيم حريكة
قسم علم النفس التربوي بالجامعة الإسلامية.

مستخلص الدراسة

هدفت الدراسة للتعرف علي سمات الشخصية الإرهابية و الأسباب التي تؤدي إلي التطرف والإرهاب . اتبع الباحثان المنهج الوثائقي. وتوصلا إلي أن الشخصية المتطرفة والإرهابية ليست شخصية مريضة نفسياً في الأصل، إنما هي شخصية سوية تعرضت لضغوط أسرية واجتماعية واقتصادية وسياسية، فالتطرف و الإرهاب نتيجة لتتضافر مجموعة أسباب و أهمها الإحباط والتنشئة الأسرية والاجتماعية. توصي الدراسة بالمحافظة علي الأسرة ككيان موحد، ومراعاة أساليب التربية السوية في تنشئة الأبناء. ومراجعة مناهج التعليم في كل المراحل الدراسية وتنقيتها من خطاب الكراهية والعنف والتطرف.

Self-dimensions for emerging radicalism and terrorism

Abstract

The study aimed at introducing features of terrorist personality and the reasons that lead to. The researchers followed documentary method and arrived at the concept that terrorist is not originally ill person, but some social, family, economical and political problems made it terrorist. So, terrorism is a result of integrating different factors like depression and bad social or family up-bringing. The study recommends preserving family as united entity, bearing in mind good up-bringing techniques and revising all curricula with refining them from what teaches teachers hatred, violence and radicalism.

الأبعاد النفسية والاجتماعية لنشوء ظاهرة التطرفوالإرهاب.

تمهيد:-

الغلو أو التطرف أو العنف أو الإرهاب ظاهرة قديمة قدم المجتمعات الإنسانية ، وهذا لا ينفي أن هناك تنامي وإزدياد في الظاهرة بشكل لأفت للنظر جعلها تقفز إلي سلم الاهتمام كأولوية في سياسات كثير من الدول ، بل إن العصر الحالي وصم بأنه عصر الإرهاب .

وعلي الرغم من استحالة ايجاد إحصاءات دقيقة لحجم الظاهرة ، لأسباب عديدة من بينها التعقيدات والتداخل الكبير بين المفاهيم المحددة للظاهرة ، وارتباطها بالمستويين الفردي والاجتماعي للإنسان ، الإ أن شرناعي (2013) يذكر أن هناك دراسات أشارت إلي أن المنظمات الإرهابية تمارس نشاطها في أكثر من (960) دولة ، وأن عدد المنظمات الإرهابية في عام (1988) بلغ (2167) منظمة ، منها (506) في أسيا و (229) في أفريقيا ، و(80) في أمريكا ، و(838) في أمريكا اللاتينية ، و(319) في الدول الغربية . وتجدر الاشارة إلي أن هذه الإحصاءات رغم تأكيدها علي الحجم الكبير للمنظمات الراعية للعنف والإرهاب ، الإ أنها لا تعطينا تصور شامل ودقيق لحجم الظاهرة ، لإغفالها لحالات العنف الفردي والتي قد تكون أكثر بكثير من حالات العنف المنظم التي أشارت لها الدراسات، مع التحفظ علي مصطلح الإرهاب والذي في كثيرمن الأحيان تخرجه الدلالات السياسية من سياق الموضوعية والحياد .

وتربط الذاكرة الغربية بين العنف والإرهاب وبين الدين الإسلامي ، وهي تهمة لا يمكن دحضها الإ عبر دراسات منهجية علمية جادة تبحث في أصول وجذور الظاهرة وتحدد أسبابها الحقيقية بعيدا عن دوافع الاستهلاك السياسي . فالإسلام دين الإنسانية والسلام والتسامح والأمن النفسي ونبذ العنف والتطرف . أما التعصب الديني فهو ظاهرة عامة لا يوصم بها دين الإسلام دون سواه . ويري فرج الله (www.madarik.org) أنه لا مناص من اعتبار التعصب الديني الذي يؤدي إلي العنف والإرهاب ضد الآخر هو حالة شاذة علي كل القيم الإنسانية حتي قيم الدين ذاتها .

الغلو والعنف والتطرف والإرهاب في حقيقة الأمر ظاهرة نفسية سايكولوجية واجتماعية بإمتياز ، ولا غرو أن تهتم الدراسات النفسية بها ، فقد أكدت دراسة هرست أستوت (Harss Astout-2002) ،علي وجود خصائص معقدة ومتشابكة بين عوامل متداخلة مع بعضها منها الديناميات الداخلية والديناميات الخارجية للفرد وللجماعة والعوامل الاجتماعية والسلوكية المتصفة بصفات العدوانية والتطرفات العقائدية والمذهبية والإضطرابات الإنفعالية والتناقضات الطبقية . ويشير موريس (2005) في كتابه الإرهاب الظاهرة وأبعادها النفسية ، إلي أن هناك سلسلة ثلاثية الأبعاد وهي العلاقة المتداخلة بين الإرهاب والعنف والمرض العقلي ، وعليه فإن العامل الحاسم في تحديد طبيعة العلاقة بين العنف والمرض العقلي هو وجود أعراض معينة ضمن جملة الأعراض التي تشكل الصورة الكلية للمرض .

ويمكن القول أن هذه الدراسة تأتي كمحاولة للبحث في أصول ظاهرة الغلو والتطرف والعنف من خلال التركيز علي معرفة أسباب الظاهرة علي المستوي النظري .

مشكلة الدراسة وأسئلتها : تنامت في الآونة الأخيرة ظاهرة التطرف والإرهاب بصورة كبيرة ، وأصبحت من أكبر مهددات السلم الاجتماعي ، وتبعاً لتنامي الظاهرة تنامت سبل مكافحتها إذا وضعت كثير من الدول قضية محاربة العنف والتطرف والإرهاب في أولي إهتمامتها ، الأمر الذي يستدعي أن تكون سبل وأساليب مكافحة الظاهرة ناجعة ومفيدة في كبح جماحها ، وبالقطع فإن هذا لا يتأتي إلا عن طريق منهج علمي وتصور معرفي تدعمه دراسات موثقة ورصينة تضع أساساً علمياً لكيفية التعامل مع ظاهرة التطرف والإرهاب ، إذ إن التجربة أثبتت أن الحلول السياسية والأمنية وحدها لم تمنع العنف والتطرف والإرهاب من التنامي الإنتشار . وعليه فإن هذه الدراسة تأتي في هذا السياق للإجابة علي الأسئلة التالية :

1/ هل هناك سمات نفسية محددة لشخصية المتطرف أو الإرهابي ؟.

2/ هل الشخصية المتطرفة والإرهابية هي شخصية مريضة نفسياً ؟.

3/ ما هي الأسباب الرئيسة التي تؤدي إلي التطرف والإرهاب ؟.

أهمية الدراسة :

تأتي أهمية الدراسة في كونها تبحث في ظاهرة أصبحت هاجساً للأسر والمجتمعات والحكومات ، في وقت تمدد فيه التطرف والإرهاب ليأخذ أشكالاً وأنماطاً مختلفة ومتباينة ، ولا يكاد ينجو منه قطاع دون الآخر ، حيث ظهر التطرف الديني والسياسي والاجتماعي والرياضي وغيرها ، وعليه فأن هذه الدراسة يمكن أن تساهم في تقديم نتائج تعين في الحد من أو معالجة ظاهرة التطرف والإرهاب في كل هذه المجالات .

كما إن أهميتها تنبع من أنها تبحث في الإجابة علي سؤال محوري في قضية التطرف والإرهاب ، وهو هل الشخصية المتطرفة والإرهابية شخصية مريضة نفسياً أم أنها سوية ولكن هنالك أسباب أخري دفعتها للتطرف والإرهاب ، فالإجابة علي هذا السؤال وحدها كفيلة في وضع العلاج المناسب للتعامل مع الشخصية المتطرفة والإرهابية .

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة لتحقيق الأهداف التالية :

1/ التعرف علي سمات الشخصية المتطرفة والإرهابية .

2/ حسم الجدل حول هل الشخصية المتطرفة والإرهابية شخصية مريضة نفسياً أم لا ؟.

3/ التعرف علي أهم الأسباب التي تؤدي إلي التطرف والإرهاب .

4/ تقديم مقترحات وتوصيات يمكن أن تساهم في علاج التطرف والإرهاب .

منهجية الدراسة :

استخدمت الدراسة المنهج الوثائقي. وهو منهج يهتم بالجمع المتأني والدقيق لكافة المعلومات ومن كافة المصادر المعاصرة الأساسية والثانوية ذات الصلة بموضوع البحث ومن ثم التحليل الشامل والمتكامل لهذه المعلومات .(العساف :1421 هـ).

مصطلحات الدراسة :

الأبعاد النفسية :

الأبعاد مفردها بعد وهو اتساع المدي ، وقالوا إنه لذو بعد : ذو رأي عميق وحزم ، ويقال (بعدك) يحذره شيئاً من خلفه ، وأبعاد الموضوع مداه ، اتساعه ،أعماقه ومايتعلق به . إبراهيم مصطفى وأخرون (2004).

ويعرفها الباحثان إجرائياً : بأنها المدلولات المرتبطة بالمفاهيم النفسية المتمثلة في الجوانب السلوكية لشخصية المتطرف والإرهابي .

التطرف :

هو الخروج عن القواعد الفكرية و القيم و المعايير و الاساليب السلوكية الشائعة في المجتمع، معبراً عنه بالعزلة أو بالسلبية و الانسحاب أو تبني قيم و معايير مختلفة، قد يصل الدفاع عنها الى الاتجاه نحو العنف في شكل فردي أو سلوك جماعي بهدف احداث التغيير في المجتمع و فرض الرأي بقوة على الآخرين. (أبو النصر،2107).

الإرهاب :

يعرفه أريك موريس (2001) : بأنه استخدام أو التهديد باستخدام عنف غير عادي وغير مألوف لتحقيق غايات سياسية ، وأفعال الإرهاب عادة ما تكون رمزية لتحقيق أثر نفسي وأكثر منه مادي .

ويعرف الباحثان الإرهابي إجرائيا في هذه الدراسة : بأنه كل شخص يستخدم العنف بوسائله المختلفة بغرض ترويع الأمنين وتهديد السلامة المجتمعية ، استناداً علي أفكار أو إعتقادات يري أنها صحيحة ويجب أن يُجبر الآخرين على إعتناقها . كما يشير الباحثان أنهما يستخدمان مصطلحي التطرف والإرهاب في هذه الدراسة كمصطلحين مترادفين تماماً .

الدراسات السابقة :

هدفت دراسة دافيدوف (2015) ،إلي التعرف إلي أسباب التطرف لدي الشباب وطرق الوقاية منه ، بالاعتماد علي المؤسسات التربوية ، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج المسحي والاستبانة كأداة للدراسة ، وتم اختيار عينة من الخبراء في التربية والتطرف بلغت (70) خبيراً، وأظهرت نتائج الدراسة أن الجانب الاقتصادي أهم أسباب التطرف والمتمثل في انخفاض دخل الأسرة ، إلي جانب البطالة ، ومنها أيضاً النمط المتساهل في تنشئة الأطفال لدي الأسرة ، والقصور في أدوار المؤسسات التربوية ، وانخفاض ثقافة التسامح في المجتمع .

وهدفت دراسة شرناعي (2013) ، إلي وضع بروفيل نفسي لشخصية الإرهابي ، من خلال دراسة مسحية بالبحث في الخصائص العامة والسمات الشخصية التي تتصف بها شخصية الإرهابي . وتوصلت الدراسة إلي أن العامل الحاسم في تحديد طبيعة العلاقة بين العنف والمرض العقلي هو وجود أعراض معينة ضمن جملة من الأعراض التي تشكل الصورة الكلية للمرض ، وأن العنف بحد ذاته قد يؤدي إلي المرض العقلي من حيث التأثير الذي تتركه المعاملة القاسية للوالدين في الأسرة مثلاً علي الأبناء ، مسببة بذلك نمواً للشخصية بتقدير ذات منخفض

وقلة الثقة بالنفس ، كما خلصت إلي أن المرض العقلي يرتبط بالإرهاب عن طريق العنف ، كلما وظف هذا العنف لأجل مكاسب سياسية تخص فئة اجتماعية أو طائفة دينية أو إثنية في المجتمع ، وبالضرورة ليس كل مريض عقلي هو إرهابي ، وإن هناك نقطة مشتركة بين مختلف الشخصيات الإرهابية وهي الإستعداد أو التشجيع لاستعمال العنف لتحقيق هدف سياسي .وأشارت الدراسة إلي أن أهم إستراتيجيات معالجة ظاهرة الإرهاب تتمثل في تقوية أدوار الأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام في الإهتمام بتربية الناشئة .

وقام أبو دوابة (2012) بدراسة هدفت إلي التعرف على الاتجاه نحو التطرف وعلاقته بالحاجات النفسية ، لدي طلاب جامعة الأزهر بغزة ، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية بلغت (617) طالباً وطالبة من الكليات العلمية . وبينت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التطرف والحاجات النفسية ، وأن عدم إشباع الحاجة إلي الإنجاز ، وتحقيق الذات يعد أهم الأسباب المؤدية إلي تكوين اتجاهات متطرفة لدي طلاب الجامعة ، وذلك نتاج الشعور بالإحباط والضيق .

وأجري كميزيس (2010) دراسة بدعم المكتب الألماني للتحقيقات الجنائية بعنوان : الإرهابيون تدفعهم الظروف الاجتماعية إلي التطرف . واعتمدت الدراسة في نتائجها علي استطلاع للرأي شمل (30) شخصاً ، تمت إدانتهم بمخالفات متعلقة بالعنف السياسي، ينحدرون من بيئة يسود فيها التطرف اليميني ، أو اليساري ، أو الديني ، وقامت أيضاً بفحص السيرة الذاتية لكل هؤلاء الأشخاص ، وأسباب تحولهم إلي الإرهاب ، وقد أظهرت الدراسة أن الشباب الذين يتجهون إلي الإرهاب تدفعهم الظروف الاجتماعية المحيطة بهم ، برغم الإعتقاد السائد أنهم متأثرون دينياً أو مذهبياً ، وأظهرت أيضاً أن المحيط الاجتماعي الذي ينمو فيه الفرد يشكل دافعاً هاماً في عملية التطرف ، أما الإعتقاد الديني أو المذهبي فهو يشكل عنصراً هامشياً فقط ، وتوصلت الدراسة إلي القول بأن العائلة تؤدي دوراً ملحوظاً في هذا التحول ، فالمتطرفون أشخاص تربوا في عائلات مفككة للغاية ، وقضوا فترات طويلة في مأوي للأطفال .

أجري السعيدين (2005) دراسة بهدف معرفة دور المؤسسات التربوية في الوقاية من الفكر المتطرف ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بتطبيق إستبانة علي عينة بلغت (300) من طلاب الجامعات السعودية ، وتوصلت في أهم نتائجها إلي أن التطرف ظاهرة عالمية ، وهي قديمة وحديثة وغير محصورة في ديانة أو جنس أو لون ، وإنما هي مشكلة عامة بعيدة كل البعد عن الإسلام دين الوسطية والإعتدال والقيم السامية والسلوك الحسن والأخلاق الحميدة ، كما توصلت إلي من الأسباب التي أدت إلي ظهور التطرف منها ماهو اقتصادي واجتماعي وأسري، وبعضها نتيجة وجود الظلم والاستبداد ، وعدم فهم النصوص الشرعية ، وأوصت الدراسة بضرورة تبني المؤسسات التربوية كالمدرسة والأسرة ودور العبادة اساليب ووسائل جديدة للوقاية من التطرف الفكري لدي الناشئة .

التطرف والإرهاب المعني ودلالات المصطلح :

ورد في المعجم الوسيط (2004) ، أن التطرف لغة معناه ، الوقوف في الطرف بعيداً عن الوسط ، ويأتي التطرف بمعني تجاوز الحد وعدم التوسط ، وعلي ذلك يُطلق لفظ التطرف علي كل من غالي في الأمر وتجاوز حد الوسط فيه ، يُقال تطرف أي تجاوز حد الإعتدال ولم يتوسط . ويضيف الحسيني (1025 هـ) أن التطرف لغة حدِّ الشئ وحرفه ، وعدم الثبات في الأمر والإبتعاد عن الوسطية والخروج عن المألوف .

ويتضح من التعريفات اللغوية إن أي تطرف هو تجاوز للحد وبعداً عن الوسطية ، وإن المغالاة في الأمر وتجاوز الحد هي كذلك تطرف . مما يعني أن هناك ترادفاً في معني الغلو والتطرف . فقد جاء في موقع (www.asskina.org) ، أن كلمة الغلو غالباً ما تكون مصاحبة لكلمة التطرف فهما متلازمتان حتي كأنهما مترادفتان ، معناهما واحد ، فالذي ينظر في المعاجم لا يكاد يدرك أن هناك فرقاً كبيراً بين معني الكلمتين .

وتمضي التعريفات الإصطلاحية في اتجاه ربط عدة مصطلحات تترادف مع معني الغلو والتطرف ، حيث يرى محمد المهدي (glimix.ownO.com)، أن التطرف يعرف اجتماعياً بأنه الخروج عن المفاهيم أو الأعراف والتقاليد العامة ، وينحي عبد الرحيم (2009) بالتطرف منحاً نفسياً ، فيري أنه سلوك مضطرب يعكس بنية نفسية راسخة في أعماق النفس البشرية ، تقوم علي كراهية الآخر والعجزعن فهم وتقبل وجهة نظره . وجا في موقع (news.comwww.elwatann) ، أن التطرف عادة يبدأ بالتطرف الفكري ، وهو عبارة عن الإنغلاق علي فكرة أو مجموعة من الأفكار مع عدم المرونة في تقبل أو حتي مناقشة الأفكار والآراء الأخري ، ويعقبه التطرف الإنفعالي حيث تكون مشاعر الشخص وإنفعالاته نحو اتجاه معين يتحمس له دون أدني تفكير ، ويترجم كل هذا في النهاية إلي التطرف السلوكي ، حيث يتعدي الأمر مجرد الاعتقاد والحماس ، إلي التصرف بإتجاه خدمة فكرة أو مبدأ معين حتي ولو أدي ذلك إلي التعدي علي حقوق الآخرين وإرغامهم علي الإذعان له . ويتضح تبني التعريف لفكرة أن التطرف لا يحدث بين عشية وضحاها ، بل هو كائن ينمو ويتطور من مجرد فكرة إلي تصرف ونزوع سلوكي يتمظهر في أفعال وأقوال تجاه الآخرين . وهذا ما دفع البعض (www.Islammemo.org) إلي تقسيم التطرف إلي ثلاثة أقسام :-

1/ التطرف المعرفي :- وهو أن ينغلق الشخص علي فكرة أو أفكار معينة ، ولا يتقبل المناقشة أو إعادة النظر فيها ويعتبرها من الثوابت المطلقة ، وهو في هذه لا يلغي وظيفة عقله فقط في تمحيص هذه الفكرة أو الأفكار ، بل إنه يلغي أي رأي آخر مخالف، ولا يسمح لهذا الرأي أن يدخل في مجال وعيه ، فضلاً أن يتفهمه أو يناقشه أو يتقبله .

2/ التطرف الوجداني :- وهو شعور حماسي طاغٍ نحو شيئ معين يجعل الشخص مندفعاً في اتجاه معين دون تبصر ، وربما يدفعه هذا الإنفعال إلي تدمير نفسه أو غيره وربما يندم بعد ذلك حين تخف حدة هذا الإنفعال (المؤيد أو الرافض).

3/ التطرف السلوكي :- وهو المغالاة في سلوكيات ظاهرية معينة بما يخرج عن الحدود المقبولة ، وكأن هذه السلوكيات هدف في حد ذاتها ، ولذلك يكررها الشخص بشكل نمطي وهي خالية من المعني وفاقدة للهدف ، ولا يتوقف الأمر عند الشخص ذاته بل يحاول إرغام الآخرين علي التقيد بما يفعله هو قهراً أو قسراً ، وربما يلجأ إلي العدوان علي الآخرين لإرغامهم علي تنفيذ ما يريد .

يُلاحظ من التقسيمات السابقة للتطرف أنها تؤكد علي فكرة التطور في مفهوم الغلو ، فالتطرف المعرفي أو ما يصطلح عليه حديثاً بالحاضنة الفكرية ، ما هو الإ البذرة الأولي التي تمثل الأرض الخصبة لنمو شخصية المتطرف ، ليأتي من ثم التطرف الوجداني والذي يمثل الخطاب العاطفي الذي يستثير الوجدان ويشحنه في اتجاه التطرف والتعصب للفكرة ، ومن ثم يصل التطور أقصي مراحله عندما يتحد الفكر والوجدان في مظهر سلوكي ونزوعي في أفعال ظاهرية يقهر فيها الفرد الآخرين ويرغمهم علي الإيمان بفكرته قسراً حتي ولو دفعه ذلك لاستخدام العنف كأداة ووسيلة لتحقيق ذلك. ويؤكد أسعد (www.elewatannews.com) ، أن التطرف يبدأ بالتطرف الفكري وهو عبارة عن الإنغلاق علي فكرة أو مجموعة من الأفكار مع عدم المرونة في تقبل أو حتي مناقشة الأفكار والآراء الأخري ، ويعقبه التطرف الإنفعالي حيث تكون مشاعر الشخص وإنفعالاته نحو اتجاه معين يتحمس له دون تفكير ، ويترجم كل ذلك في النهاية إلي التطرف السلوكي ، حيث يتعدي الأمر من مجرد الاعتقاد والحماس إلي التصرف باتجاه خدمة فكرة أو مبدأ معين حتي ولو أدي ذلك إلي التعدي علي حق الآخرين وإرغامهم علي الإذعان له.

ويتناص مفهوم الغلو والعنف مع مفهوم الإرهاب ويتداخل معه بصورة تكاد تجعل منهما مترادفان . فقد أشار الكيالي (1999) ، في الموسوعة السياسية ، إلي ان الإرهاب يعني استخدام العنف غير القانوني أو التهديد به باشكاله المختلفة كالإغتيال والتشويه والتعذيب والتخريب والنفي بغية تحقيق هدف سياسي معين . ويضيف بدوي (1991) ، بأن الإرهاب هو الطريقة التي تحاول بها جماعة منظمة أو حزب منظم أن يحقق أهدافه عن طريق استخدام العنف وتوجيه الأعمال الإرهابية ضد الأشخاص العاديين والموالين للسلطة مما يعارضون أهداف هذه الجماعة . ويري صالح (www.hajjajcartoons.com)، أن للإرهاب ثلاثة أبعاد : بعد سياسي وهو استخدام اساليب العنف بهدف نشر الرعب لإجبار الناس علي اتخاذ موقف معين او الامتناع عن موقف معين . وبعد اجتماعي وهو بث الرعب الذي يثير الجسم أو العقل ، أي الطريقة التي تحاول بها جماعة منظمة أو حزب أن يحقق أهدافه عن طريق العنف . وبعد نفسي وهو العدوان المرضي . ويضيف أنه نمط من السلوك الإجرامي ما دام ضد القانون والعرف والشرعية ، وأنه سلوك عنيف ومنحرف لتحقيق أهداف غير مشروعة . ويسمي فرج الله

(www.madarik.org) ، العلاقة بين الإرهاب والعنف ،بالعنف المؤدلج ، وهو الذي يستند إلي قاعدة فكرية ومبادئ ومفاهيم معينة ، وهو العنف الذي يمثل خطراً علي المجتمعات الحديثة وهو الذي ينطبق عليه الإرهاب بشكل دقيق .

ويخلص الباحثان من خلال التعريفات السابقة أن هناك علاقة وثيقة بين الغلو والتطرف والعنف والإرهاب ، وأنها تكاد تكون مصطلحات مترادفة ، والذي يفرق بينها هو مجال الاستخدام فقد شاع استخدام مصطلح الغلو والتطرف في المجالات الدينية ، ومصطلح العنف في المجالات الاجتماعية والنفسية ، والتي تعتبره شذوذا وإنحرافاً عن المعايير الاجتماعية واللأ سواء ، أما مصطلح الإرهاب فقد شاع في المجالات السياسية . وعليه فإن دراسة ظاهرة الغلو من حيث أنه فكرة معرفية تطورت إلي حالة وجدانية ومن ثم إلي ظاهرة سلوكية تتمظهر في أشكال من العنف اللفظي أو الجسدي أو المعنوي ، والذي يهدد حياة الأفراد والمجتمعات ، ينبغي أن تكون من صميم اهتمام الدراسات السيكولوجية التي تبحث عن الكشف عن أسباب الظواهر وتفسيرها والتنبؤ بمآلاتها ومن ثم ضبطها والتحكم فيها .

البناء النفسي لشخصية المتطرف :-

يعتبر مفهوم الشخصية من بين اكثر المتغيرات النفسية التي لا يوجد اتفاق علي تعريف محدد لها ، ويرجع السبب في ذلك كما يشير ، علام (2001) ، إلي اختلاف وجهات نظر علماء النفس ومداركهم الفكرية والسيكولوجية . وقد استنتج ألبورت (Allport) من دراسته المسحية المبكرة التي أجراها عام (1937) ، إلي أن هناك مايقرب من (50) تعريفاً علي الأقل لمفهوم الشخصية ، وربما يرجع ذلك إلي صعوبة تحديد ما يشتمل عليه هذا المفهوم المتسع الذي يعد أكثر المفاهيم السيكلولوجية غموضاً . ومن أبسط تعريفات الشخصية ما أورده ، راجح (1999)، بأن الشخصية نظام متكامل من الصفات التي تميز الفرد عن غيره . أما زهران (2001) فيعرف الشخصية ، بأنها جملة السمات الجسمية والعقلية والاجتماعية (الموروثة والمكتسبة) التي تميز الشخص عن غيره . ويضيف بأن البناء النفسي والوظيفي للشخصية يتكون من مكونات متكاملة ترتبط ارتباطاً وظيفياً قوياً في حالة السواء ، وإذا حدث اضطراب أو نقص أو شذوذ في أي مكون منها أو في العلاقة بينها ، أدي إلي اضطراب في البناء العام والأداء الوظيفي للشخصية ، وعليه فإن تكامل الشخصية يُعتبر شرطاً ضرورياً للصحة النفسية والتوافق النفسي ، وأي خلل في تكامل الشخصية ، أي حدوث تفكك أو عدم انتظام لمكوناتها يؤدي إلي المرض النفسي وسوء التوافق النفسي . وبما أن التطرف أو العنف هو حالة من حالات الإنحراف و الشذوذ عن الفطرية السوية ، أو إنحراف وبعد عن المعايير الاجتماعية المتفق عليها في تحديد السلوك السوي أو الشاذ ، فإنه يمكن استخدامه كمظهر من المظاهر التي يحكم من خلالها علي مدي تكامل الشخصية ، وبالتالي تمام صحتها النفسية ومقدار توافقها النفسي والاجتماعي أو العكس .

وفي هذا الصّدد نجد إن الباحثين الذين تناولوا شخصية المتطرف بالتحليل والدراسة إنقسموا إلي فريقين رئيسيين :-

أولاً / فريق يعتقد أن الشخصية المتطرفة هي شخصية مريضة نفسياً ، وتعاني من اضطراب نفسي في بعد من أبعادها ، أو في تكوينها النفسي بشكل عام . حيث يذكر هارون (www.maspiro.net) ، أن الشخصية المتطرفة أو الإرهابية هي في الأساس شخصية غير سوية ، ومن أهم سماتها النفسية الغرابة في طريقة التفكير ذاتها في الناس والأحداث من حولها ، أي في طريقة تقييم الأحداث والمواقف، وعدم إتزان المشاعر ،وكذلك اضطراب القدرة علي ضبط الذات ، وفهم حاجاته وواجباته مقابل حاجات الآخرين ، ويتضح ذلك من خلال الشك الشديد والتشاؤم والحساسية المفرطة ، وأن المتطرفين يميلون غالباً للتعصب والتطرف في أفكارهم وأراءهم وعدم تقبلهم للرأي المخالف عامة . ويصل لنتيجة مفادها ، أنهم في الغالب مرضي نفسيين ، لذلك نجدهم شخصيات هستيرية أو نرجسية أو سيكوباتية وكذلك عدوانية أو سادية .

ويتفق معه في أن الشخصية المتطرفة شخصية مضطربة صالح (www.hajjajcartoons.com) ، الذي يري أنها شخصية مركبة تجمع في خصائصها بين خمس شخصيات مصنفة علي أنها مضطربة (غير سوية) ، وهي الزورية ، النرجسية ، الوسواسية ، القهرية ، الفصامية المعادية للمجتمع . ويري أن هناك اتفاقاً علي أن الشخصية الإرهابية لديها معتقدات وهمية تقوي بمرور الزمن لتصبح لديه حقائق واقعية ، وتتصف بالعجرفة والتعالي في السلوك والشعور بعظمة وأهمية ذاته وأنه يستحق الصدارة والأفضلية علي الآخرين . وفي دراسة كزافي ورافر (Xavier & Raver) ،المذكورة في شرناعي (2013) ، أن الإرهابي شخصية سايكوباتية حبيسة إحباطاتها . في حين يري موريس (2005)، أن سمة الشخصية المشتركة عند جماعة الإرهابيين القياديين ، التمتع بسمة العظمة المرضية (البرانويا) ، اضافة إلي سمة الإضطهاد المرضي ، وأنهم وراثياً مولودون لوالدين يكون أحدهما علي الأقل عنيفاً. ويستنتج شرناعي (2013) ، من مجموع الدراسات والأبحاث التي اهتمت بدراسة التطرف والإرهاب أن هناك تشابه في الأسس التكوينية ، فلا يوجد نمط خاص للإرهابي ، فقد يكون من الأشخاص المحبطين العاطلين عن العمل وغيرهم ، ولكنهم علي اختلافهم يملكون الإثارة الناتجة عن فعل شيئ مضاد للنظام والسلطة . أما دراسة سوللوولد (Sullwould;1985)، والتي اشارت إلي دراسة إمبريقية قام بها عدد من الباحثين المهتمين بالمجال الإرهابي في ألمانيا الغربية وإيطاليا والولايات المتحدة وجمهورية مصر العربية ، صنفت الشخصية الإرهابية إلي تصنيفين : أ/ تصنيف إنبساطي : والذي يمثل الشخصية غيرالمستقرة وغير الإنفعالية والتي لا تهتم بالآخرين وتبحث بنفسها عن المشاكل .

ب/ التصنيف العدواني العصابي : وهي التي تشبه الشخصية البارانوية في ميزاتها والتي تمارس أفعالها الإرهابية بدون تفكير في ذاتها ، كما تتصف بالشك وهي ناقدة ومدافعة . ويُلاحظ ان كلا التصنيفين لم يخرجا الشخصية الإرهابية أو المرضية من دائرة الاضطراب والمرض النفسي .

وفي دراسة موريس (2005) ، يتسأل بصورة مباشرة عن هل الإرهابي شخص مختل عقلياً أو مضطرب نفسياً أم شخص عادي ؟ ، وللإجابة علي السؤال يؤكد موريس أن هناك سلسلة ثلاثية التداخل ، وهي العلاقة المتداخلة بين الإرهاب والعنف والمرض العقلي ، وعليه فإن العامل الحاسم في تحديد طبيعة العلاقة بين العنف والمرض العقلي ، هو وجود أعراض معينة ضمن جملة من الأعراض التي تشكل الصورة الكلية للمرض . وان هناك نقطة مشتركة بين مختلف الشخصيات المتطرفة والإرهابية وهي الاستعداد أو التشجيع لاستعمال العنف لتحقيق هدف سياسي او اجتماعي لفئة دينية أو عرقية .

ويري الباحثان أن آراء الفريق الأول تعكس بوضوح الإتفاق علي أن شخصية المتطرف أو الإرهابي هي شخصية مرضية أو مضطربة نفسياً ، وقد يكون هذا الاضطراب في بعد من أبعاد الشخصية ، أو في كل الشخصية مما يفقدها القدرة علي أداء وظائفها الجسدية والعقلية والنفسية ، ويتضح كذلك أن الغالب علي تصنيف الشخصية المتطرفة أنها شخصية بارانوية أو زورية ، تعاني من ما يعرف بجنون العظمة أو الإضطهاد ، وبالتالي تجد في التطرف وممارسة العنف فرصة جيدة لتفريغ نزعات هذه الشخصية وإشباع دوافعها .

والملامح العامة لتصورات اصحاب هذا الاتجاه تمضي في ذات اتجاه مدرسة التحليل النفسي ، والتي يري ، إبراهيم (1985) أنها تفيد بأن ما يحكم سلوك الإنسان دوافع لا شعورية ، قوي داخلية لا منطقية ، وغريز بدائية (هي الغرائز الجنسية والعدوانية عند فرويد) وجميعها تساهم في توجيه السلوك البشري .

وعليه فإن التطرف والعنف في سلوك الإنسان وفقاً لهذه النظرية هو استعداد فطري غريزي يولد به الفرد ، والمسئول عنه عوامل فسيولوجية ووراثية ، وليست عوامل تربوية أو اجتماعية .

ثانياً / فريق آخر يذهب في مسار يؤكد من خلاله أن الشخصية المتطرفة أوالإرهابية ليست شخصية مرضية أو مضطربة نفسياً، بل أنها في أصلها وتكوينها النفسي شخصية عادية ، أما نزوعها نحو التطرف إنما يكون نتاج لظروف تربوية أواجتماعية أو اقتصادية أو سياسية وغيرها . فقد ورد عن جيرولد بوست ، المذكور في كرنشاو(2001) ، أنه يرفض الفكرة المنتشرة التي تري ان الإرهابيين مرضي يعانون من اضطرابات نفسية خطيرة ، مضيفاً أنه لا جدوي من البحث في علم الأمراض النفسية الفردية لفهم سبب أنخراط الناس في الإرهاب ، بل ويعتقد أننا نكون مبالغين إذا جزمنا بأن الإرهابيين أشخاصاً طبيعيون نفسياً ، مؤكداً أن الجماعات الإرهابية تعزل من بين صفوفها الأشخاص الذين يعانون من اضطرابات نفسية باعتبارهم يمثلون خطراً أمنياً عليها . ويؤكد جون هورجان (John Hargan ; 2008) ، أن الدخول والانضمام إلي الجماعات الإرهابية ، وكذلك الخروج منها إنما يتأثر بالظروف المحيطة أكثر من تأثره بملامح شخصيته ، وأشار هورجان إلي تقرير صدر عن مجلس العموم البريطاني بعد مرور أقل من سنة علي وقوع أربعة تفجيرات إنتحارية ، استهدفت متر الأنفاق في لندن في 7/ يوليو/ 2005م، ورد فيه : إن المعلومات المتوافرة عن مرتكبي الجرائم الإرهابية في المملكة المتحدة لا تكشف

عن وجود سمات مشتركة ثابتة بينهم ، مما يجعلهم معرضين لأن يصبحوا إرهابيون وفقاً لسماتهم الشخصية ، فهم ينحدرون من أصول عرقية متباينة ، وقد حصل البعض علي قدر أقل من التعليم ، والبعض فقراء جداً، في حين أن البعض أقل فقراً ، وقد كان البعض مندمجاً بصورة ملحوظة في نمط الحياة الإنجليزي ، ولكن البعض لم يكن كذلك ، ومعظمهم من غير المتزوجين ، ولكن البعض متزوجون ولهم أولاد ، وتاريخ البعض يخلو من أية مخالفة للقانون ، في حين أن للبعض تاريخاً في إرتكاب الجرائم البسيطة . ويعلق هورجان علي الإحباط الذي إنطوي عليه التقرير بسبب الفشل في تحديد سمات مشتركة ثابتة بين الشخصيات الإرهابية . أما في دراسة مارك ساجمان (Marc Sagman;2006)، والذي عمل علي تحليل (400) شخصية من الذين وصفوا بالإرهاب ، ذكر فيها أن ثلاثة أرباع العينة ينحدرون من الطبقات المتوسطة فما فوقها ، و(95%) منهم عاشوا في أسر متماسكة ، و(63%) منهم التحقوا بكليات جامعية ، و(73%) منهم متزوجون وغالبيتهم لهم أطفال ، و (4) أفراد فقط يمكن تصنيفهم ممن يعانون من اضطرابات نفسية . ويضيف انه لا يوجد بين ممن إرتكبوا أحداث 11/ سبتمبر ، من إرتكب جريمة من قبل ، وعلي مستوي التعليم فإن ثلاثة أرباع العينة مهنيون يعملون في مجالات الهندسة الميكانيكية والمدنية والمعمارية ، وقلة منهم في الدراسات الشرعية والإنسانية . ويُلاحظ أن عدد المضطربين نفسياً قليل جداً مقارنة مع العدد الكلي للعينة ، مما يؤكد علي ضعف العلاقة بين التطرف والمرض النفسي . ويؤكد قدري حفني (2014) ، علي نوع ومستوي التعليم والبيئة التعليمية وعلاقتهما بإنتاج العنف والإرهاب ، ويقول : إن مناهج ومقررات الكليات العلمية لا تتضمن مقرراً دراسياً واحداً يتعلق بالمنطق أو الفلسفة أو تاريخ الفكر ، طيلة سنوات التعليم من مرحلة الحضانة إلي مرحلة الدراسات العليا ، مما يرسخ لدي طلاب هذه التخصصات عقيدة مؤداها ان التفكير لا يحتاج لتعليم وأن تمحيص الأفكار لا يحتاج إلي تدريب ، وأنه يكفي للتسليم بصواب فكرة معينة أن تبدو منطقية وأن تصدر عن مصدر ثقة ، وأن تتفق مع مشاهدات واقعية أو ان تكون متكررة لزمن طويل .ويؤكد علي أن ما كان يظنه غالبية الناس من أن الإرهابيين ينحدرون من أسر مفككة وبيئات فقيرة يسودها الجهل ويعجزون عن تحمل المسئوليات المهنية والأسرية وذوي شخصيات ضعيفة مريضة يسهل التأثير عليها،كل ذلك لم يعد صحيحاً علي الإطلاق من وجهة النظرالعلمية. وينفي الحبيب (www.bureydhcity.net) ، بصورة قاطعة أن يكون الغلو والتطرف نتاج شخصية محددة، فالشخصية بذاتها لا تكّون تطرفاً ، فالتطرف منهج فكري أكثر منه حاجة نفسية ، والتطرف فكر بذاته ينتقيه أفراد وينجذبون إليه لأسباب اجتماعية بشكل أساسي ، وربما يعيش التطرف فرد في فترة من حياته حين يحيا ظروفاً اجتماعية تملئ عليه سلوكاً معيناً لا يمانع فيه بل قد يتقرب به إلي وطنه أو مجموعته أو قبيلته أو دينه ، مع العلم أن الظروف الاجتماعية تكون مؤثرة إذا صاحبها الشعور بالظلم والتهميش . اما الصويان (www.Saadsawayn.com) ، فيجعل للبيئة حظاً وافراً في تفريخ الشخصية المتطرفة ، ولكنه يميز هنا بين البيئة الريفية والبيئة الحضرية ، ويري أنه نادراً ما تجد الإرهاب بين من ترعرعوا في المدن والحواضر ، ومعظم المتطرفين تعود خلفياتهم إلي الصعيد والمناطق الجبلية والريفية النائية ، ويري أن الشخصية الريفية بطبيعتها شخصية نمطية مقولبة ، تتميز بذهنية

تجريمية تتشبث بالمقدس والطقوس التقليدية والشكليات الموروثة ، مما ينمي لديها هذا النمط من التفكير المنغلق ، وانها غالباً تكون محرومة من أسباب الحضارة والتطور والخدمات والتعليم ، وهذا ما نختصره عادة بكلمة التخلف بجانبيه الفكري والاجتماعي .

ويتضح من ما سبق أن أنصار هذا الاتجاه يتبنون وجهة نظر المدرسة السلوكية ، والتي لا تؤمن بالسلوك الغريزي ، والسلوك عندها مكتسب من البيئة المحيطة بالفرد ، خصوصاً في السنوات المبكرة في الأسرة أو المدرسة ، حيث يكتسب الطفل سلوكه عن طرق التعلم ممن حواليه . ويري زهران (2001) ، إن معظم سلوك الإنسان متعلم ومكتسب وإن السلوك المضطرب (التطرف ، العنف ، الإرهاب) ، متعلم ومكتسب ، وإن السلوك المضطرب يكتسب نتيجة للتعرض المتكرر للخبرات التي تؤدي إليه ، ومن ثم يحدث ارتباط شرطي بين هذه الخبرات وبين السلوك المضطرب ، وإن السلوك المرضي المتعلم يمكن تعديله إلي سلوك سوي .

وثمة فريق ثالث يطرح رؤية توفيقية بين الاتجاه التحليلي النفسي الذي يتبني نظرية السمات الشخصية كنظرية مفسرة للتطرف والعنف فقد جاء في موقع (www.assakina.com) ، أنه من المهم الآّ تتوقف استراتيجيات الأمن الفكري عند حدود جانب واحد نفسي أو اجتماعي أو فكري ، خاصة وان كثيراً منه يتم تسريبه ونمو أثره لا شعورياً ، وقد يكون المرء به جاهلية ولا يعلم ، وقد تكون حدود النفس أصعب من أن تكتشف ، وقد يكون الأثر الاجتماعي السلبي غير واضح ، فتوجه الأسرة أبناءها للتدين والتشدد – ظناً منها أن هذا الصواب – إن المسألة أعقد من تحليل واحد أو الإنحصار في مدخل واحد لتحليل وتفسير شخصية الإرهابي أو الإنتحاري .

والباحثن في هذه الدراسة يتبنيان الرأي الذي يؤكد علي إنسانية الإنسان وأنه ليس محكوماً حتماً بسمات شخصية ثابتة وموروثة وهي في أصلها تشاؤمية تنبع من فلسفة مدرسة التحليل النفسي التي تؤمن بأن النفس الإنسانية شريرة في أصلها ، وأن نوازع الخير طارئة عليها ، وعليه فإن الدور الأكبر في التأثير علي سلوك الإنسان يعود إلي العوامل الاجتماعية والنفسية والتربوية المحيطة بالإنسان ، وهو اتجاه أقرب إلي المدرسة الإنسانية ، حيث يذكر بدري (1989) ، إلي أن أخصائيين علم النفس الإنسانيين يكونون أقرب إلي المفهوم النفسي البدني الديني المزدوج ، الذي يقسم الإنسان إلي جسم مقابل روح أو عقل ، مثلما يختلف أخصائيو علم النفس الإنسانيون مع النظرة التشاؤمية إلي الطبيعة الإنسانية التي تصورها مدرسة التحليل النفسي الفرويدي ، فإنهم يرون إن المدرستين كليهما تخطئان في إن سلوك الإنسان تحكمه كلية قوي خارجة عن إرادته ، سواء كانت هذه القوي دوافع لا شعورية أو تكيفاً مبكراً ومؤثرات بيئية ، وعلي النقيض من ذلك فإن النموذج الإنساني يسهم نحو مفهوم أكثر ايجابية للطبيعة الإنسانية ، ويري أنها خبرة في الأساس ، كما أنهم يرون في الأفعال الإنسانية المتسمة بالأنانية والقسوة سلوكاً مرضياً يسببه إنكار وإحباط هذه الطبيعة الخيرة أساساً.

وعليه فإن الباحثان يريان أن النموذج الإنساني نموذجاً مناسباً ، يمكن من خلاله ايجاد تفسيراً منطقياً لظاهرة التطرف والإرهاب، ففيه تقدير واضح لخيرية الإنسان مما يتسق مع الفطرة السليمة التي لا يمكن أن تنزع إلي العنف والتطرف الإ إذا طرأت عليها عوامل أدت إلي تغييرها وتبديلها ، كما إن تأثير هذه العوامل ليس حتمياً ولا لازماً ، وهذا يتوافق مع قول المولي عز وجل في كتابه العظيم (فطرة الله التي فطر الناس عليها لا تبديل لخلق الله) – الروم (30) ، وتاكيداً لحديث الرسول صلي الله عليه وسلم ، فقد روي البخاري عن إبي هريرة رضي الله عنه أن رسول الله صلي الله عليه وسلم قال: (كل مولود يولد علي الفطرة ، فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه).

وبناء علي ذلك يصعب تقبل التفسير القائل إن العنف والتطرف غريزة ملازمة للنفس البشرية وهي التي تدفعها نحوه ، كما لا يمكن إطلاق القول بأن كل الظروف البيئية والاجتماعية الضاغطة هي سبباً حتمياً لحدوث التطرف والعنف ، فالعنف والتطرف هو نتاج تعقيدات وظروف متداخلة ومتحولة ومتغيرة ولا يمكن تفسيره قصرا علي سبب واحد دون غيره .

الأسباب النفسية والاجتماعية للتطرف والعنف : –

ذهبت الدراسات مذاهب شتى في الحديث عن عدة أسباب لظاهرة العنف والتطرف ، فقد تحدثت الدراسات عن أسباب نفسية واجتماعية وتربوية واقتصادية وسياسية ، وبالنظر إلي النظريات والمدارس المفسرة للعنف والتطرف فإنه يمكن للباحثان أن يضما هذه الأسباب في سببين رئيسيين :.

أولاً:. الإحباط ، وهو سبب تري كثير من الدراسات أنه يؤدي إلي العنف والتطرف ، والإحباط كما يراه القريطي (1998) هو حالة إنفعالية غير سارة قوامها الشعور بالفشل وخيبة الامل وتتضمن إدراك الفرد وجود عقبات أوعوائق تحول دون إشباعه لما يسعي إلي تحقيقه من حاجات ودوافع . ويحصر القريطي ،العوامل المسببة للإحباط في :. (أ) عوامل شخصية (داحلية المصدر) وهي خصائص الشخص ذاته وسماته ومنها : العجز الجسمي والقصور المعرفي والسمات المزاجية العامة ، وعدم إدراك الفرد لدوافعه وحاجاته ،وضعف حالته الدافعيه وعدم مقدرته علي تحمل المواقف الإحباطية ومواجهة المواقف الصراعية .

(ب) عوامل بيئية (خارجية المصدر) وهي الظروف والعوامل البيئية غير المؤاتية والتي يعجز الفرد عن السيطرة عليها والتحكم فيها ، ومنها :. الظروف البيئية المادية الطبيعية ، والظروف البيئية الإجتماعية والظروف البيئية المدرسية والظروف البيئية الاقتصادية والظروف البيئية السياسية والظروف البيئية الحضارية .

وبالنظر لما أورده القريطي نجد أن هناك عوامل متعددة يمكن أن تؤدي إلي الإحباط إذا لم يُشبع الفرد حاجاته تجاهها وإذا مثلت ضغطاً عليه . ومما لا شك فيه أن حدوث الإحباط يزيد من نزوع الفرد للإستجابة

بطريقة عنيفة وعدوانية سواء بصورة صريحة أو مضمرة ، فقد أثبتت نتائج بحوث دولارد وزملائه (1939) أن العدوان نتيجة طبيعية ورد فعل للإحباط وأن العدوان الناتج عن الإحباط إما يتجه بصورة مباشرة نحو مصدر إعاقة الفرد عن إشباع حاجته أو يرجأ بصورة مؤقتة ،أو يتم تحويل الإستجابات العدوانية وإزاحتها من موضوعها الاصلي إلي موضوع اخر .

وبالتالي فإن من مآلات الإحباط الطبيعية إفراز العنف أو التطرف ، حيث يؤكد والتر ميشيل (W.Mishal 1986;) ، إن كل الإحباطات تزيد من احتمالات ردود الأفعال العدوانية ، وأن كل عدوان يترتب علي حالة إحباط مسبقة ، وهذا الفرض ينطوي علي أن غريزة العدوان تتطور طبيعياً كآلية للتغلب علي الإحباطات لا سيما تلك التي تهدد نظام بقاء الكائن الحي .

وأخطر مافي الإحباط انه قد لا يقتصر علي الإحباط الفردي فقط ، بل قد يتحول إلي حالة إحباط جماعي ، وهو يحدث بصورة مباشرة عندما يتعرض المجتمع لضغوط مشابهة ، مثل الظروف الاقتصادية الضاغطة ، ومثل حالات الإستبداد والكبت السياسي ، وفي حالات الكوارث الطبيعية كالحروب وغيرها ، ففي هذه الحالة يتوقع ان يحدث إحباطاً جماعياً ، وهي حالة شبيهة بما حدث فيما سمي بدول الربيع العربي .ويضيف فهمي (1998) ، أنه بالاضافة للمصدرين السابقين للإحباط ، هناك عوائق تتداخل بين الفرد وهدفه الذي يرمي إليه ويسعي لتحقيقه ، فتحول دون تحقيقه ، ومن أمثلة ذلك النوع من الإحباط ، الأبواب المغلقة والطرق المسدودة والبعد في المسافة ، وغير ذلك من العوائق المادية ، الإ ان هناك أيضاً العوائق الاجتماعية التي تحول بين الفرد وبين التقدم الاجتماعي وتحقيق اهدافه ، وهذه تكون عموماً أشد وطأة من العوائق المادية.

ويعتقد الباحثان أن حال كثير من المجتمعات العربية والإسلامية ، يمثل بيئة وبذرة صالحة وأرض خصبة لحدوث الإحباط ، وبالتالي تفريخ وإنتاج ونمو حالات العنف والتطرف ، فالأوضاع الاقتصادية الصعبة وتدني مستوي المعيشة في كثير من البلدان أفرز حالات من الفقر المدقع وإزدادت حالات البطالة بين الشباب ، وتدني مستوي الطموح وتراجع سقف الأمنيات ، وضعف الأمل وإستبد اليأس وإرتفعت معدلات الإنتحار ، كما أن الظروف السياسية التي يأتي علي رأسها الظلم والقهر والإستبداد السياسي واستغلال النفوذ ومصادرة حق التعبير وغياب الحرية والديمقراطية ، يضاف إلي ذلك ثقافة الإستهلاك التي عمت حتي البلدان ذات المستوي الاقتصادي المتدني ، نتيجة لموجة التغير الحضاري التي لا تتواكب مع عادات وتقاليد هذه الشعوب ، وهذا بدوره وسع من دائرة الصراع بين قيم هذه المجتمعات والقيم البديلة، فتراجعت قيم الخير والفضيلة والعمل والكسب ، وحلت محلها قيم اللهث وراء التقنية والموضة بحثاً عن متعة ورفاهية زائفة . فإذا قرأنا ذلك في ظل وجود ظروف بيئية وكوارث طبيعية ونقص في الموارد وسوء إدارتها وصراعات مسلحة ونزاعات وحروب مستمرة في عدد كبير من البلدان ، إذا قرأنا كل ذلك يمكننا أن نتصور حجم الإحباط الذي يمكن أن يعيشه الفرد في هذه البلدان ، وهذا وحده كافٍ لدفع الشباب للبحث عن منافذ لتفريغ هذه الشحنات من الإحباط والضغط النفسي ، وفي ظل وجود

جماعات منظمة تستهدف الشباب وتعطيهم مبرراً شرعياً ومسوغاً فكرياً يضمن لهم التفريغ لهذه الشحنات مع ضمانات ووعود كاذبة ، فإن باب العنف والتطرف والإرهاب ، يصبح باباً سهل الولوج .

أما السبب الثاني الذي يري الباحثان أنه قد يكون سبباً مباشراً في إنتاج حالات العنف والتطرف ، فهو اساليب التنشئة الاجتماعية والأسرية . والتنشئة الاجتماعية يعرفها صوالحة (1994) ، بأنها عملية تحول وتحويل متنامية للفرد من كائن عضوي بيولوجي إلي راشد اجتماعي . وتنطوي علي عملية تعلم وتعليم وتربية قائمة علي التفاعل الاجتماعي بين الفرد وعلي القائمين علي تنشئتة في المواقف الحياتية المختلفة ، يكتسب من خلالها معايير السلوك والقيم والاتجاهات والتوقعات الخاصة بثقافة مجتمعه العام والخاص . والتنشئة الاجتماعية هي الإطار العام الذي تتفاعل فيه مظاهر سلوكه المختلفة والتي تلعب فيها التنشئة الأسرية الدور الأكبر . والتنشئة الأسرية كما يعرفها الهاشمي (1989) ، فهي عملية تربوية تقوم علي أسس نفسية واجتماعية تتم بصورة شعورية ولا شعورية ، فهي عملية تربوية حقاً لأنها تتضمن تعليماً يقوم به الكبار ، وتعلم يكتسبه الصغار ، فالراشدون يقدمون لأطفالهم مالديهم من خبرات وعادات وانماط سلوكية ومعارف.

ويتضح ان عملية نقل السلوك وغرس القيم هي عملية تربوية تحكمها أسس نفسية واجتماعية تلعب فيها الأسرة دوراً مباشراً ، مما يعني ضرورة وعي وإدراك الوالدين لاهمية الاساليب والطرق التي يقومون من خلالها بتوجيه سلوكيات أطفالهم ، وهي تعتمد في المقام الأول علي خبرات الوالدين ووعيهم بالاساليب التربوية السوية .

وتري نادر (1998) ،أن اساليب التنشئة الوالدية ذات اثر بالغ في شخصية هولاء الأبناء ، ولم يعد سراً أن المعاملة التي تلقاها الطفل من والديه داخل الأسرة ذات علاقة وثيقة بما يمكن ان تكون عليه شخصيته وسلوكه وقيمه وتوافقه فيما بعد .

وقد اصبح معلوماً أن اسلوب المعاملة الذي تتبعه الأسرة مع طفلها يؤثر تأثيرً مباشراً علي نموه الجسدي والعقلي والإنفعالي ، وان الاساليب السوية المتبعة في التربية ، كالتقبل والتسامح والتؤاد والعطف واللين والحوار وغيرها ، ترتبط بها سمات الطفل الإيجابية ، فيشب الطفل وينمو ويترعرع في جو يشعره بالأمن والطمأنينة النفسية ، ويحميه من إحساس الخوف والاضطراب ، وبالمقابل فإن الاساليب غير السوية التي تعتمد علي الضغط والتشدد والتسلط والعقاب والقسوة واللوم والنبذ والإهمال وغيرها ، ترتبط بها خصائص الطفل السلبية ، فينمو الطفل في جو من التوتر والقلق والخوف وعدم الإحساس بالأمن النفسي ، فيفقد قدرته علي المبادرة ويفقد ثقته في نفسه وفي الآخرين ، فتضعف مهاراته وقدراته في التفاعل والتعامل مع الآخرين ، فيتجه لاساليب بديلة كالعنف والقسوة والتطرف ، ليغطي بها علي ضعف وهشاشة بناءه النفسي . ويشير محمود (2010) إلي أن اهمال الوالدين أو كليهما للطفل يمثل مظهراً من مظاهر أساليب التربية الخاطئة ، ويستفحل هذا الشعور لدي الطفل عند احساسه بأنه منبوذ أو غير مرغوب فيه ، وعليه يزداد الاضطراب النفسي للطفل كلما زاد هذا السلوك

أو تكرر، ولا سيما في المراحل الأولي من عمره ، وكثيراً ما يلجأ الطفل إلي ألوان مختلفة من السلوك يهدف منها إلي توجيه نظر والديه إلي حاجاته المختلفة ، وقد تستفحل هذه الالوان السلوكية ، وتتحول إلي وسائل انتقامية موجهة للوالدين ، وقد يقوم هؤلاء الأطفال بألوان السلوك التي تنم عن حقدهم علي مجتمعهم مما قد يؤدي بهم في النهاية إلي هاوية التمرد والحقد والجنوح . ويضيف خليل (2000) ، أن استخدام العقاب البدني أو التهديد ،يضر بالصحة النفسية للطفل ويدفعه لإتخاذ اساليب سلوكية غير سوية كالإستسلام والهروب أو التمرد والجنوح والإنحراف . ويري القريطي (1998) ، أن اسلوب التسلط والتشدد يؤدي في جميع الأحوال إلي إنماء مشاعر التهديد والخوف والقلق ، وخلق ضمير صارم متزمت لدي الأبناء ، وتصاعد مشاعرهم العدائية تجاه السلطة الوالدية وربما تعميمها إلي كل ما يماثلها ، كما يؤدي بالطفل إلي الإستكانة والخضوع والإمعية ، ويقتل روح المبادرة والإستقلالية لديه ، وربما يدفع به إلي الهروب من المنزل إلتماساً لبيئة أقل تقييداً أو أكثر تحرراً ، مما قد يسلمه في النهاية إلي قرناء السوء وتبني أنماط سلوكية عدوانية ومضادة للمجتمع .

ونجد أنه في كثير من الأحيان قد يلجأ الوالدين إلي اساليب التربية والمعاملة الخاطئة نتيجة لخوفهم الشديد وقلقهم علي الأبناء أو نتيجة لضغوط الحياة التي يتعرض لها الأباء ، أو بسبب الخوف من الظواهر الاجتماعية السالبة كظاهرة التحرش وغيرها ، مما يدفع الأباء لتقييد حرية الأبناء والإكثار من الأوامر والتوجيهات والإرشادات ، وهذا بدوره يشعر الطفل بالضيق والحصار والكبت والتقييد الشديد ، وهذا بدوره يدفعهم دفعاً للهروب من هذا الواقع والإرتماء في أحضان جماعات تنتهج العنف والتطرف مذهباً ووسيلة لتحقيق غاياتها .

وقد لا يقتصر الأمر علي هذه الاساليب الخاطئة وحدها والتي لوحدها كافية لإحداث الاضطراب في سلوك الطفل ، بل قد يترافق معها إرتفاع في معدلات الجهل والأمية في أوساط الأباء والأمهات ، وجهل تام باساليب التربية السوية ، مع الغياب شبه التام لمراكز التوجيه والإرشاد الأسري والزواجي ، والتحولات الكبيرة في قيم المجتمع نتيجة للتغير الحضاري والتكنولوجي ، فإذا تضافرت هذه مع اساليب المعاملة الوالدية الخاطئة ، فإن مسببات العنف والتطرف تزداد بصورة كبيرة في مثل هذه الأوساط والمجتمعات ، فالشخصية المهزوزة ذات التشوهات والسلوكيات الخاطئة والتي تعرضت لصدمات الطفولة الحادة ، أميل من غيرها للاتجاه لوسائل غير سوية للتعبير عن حاجاتها وتحقيق أهدافها .

نتائج الدراسة :

إن مفهوم البحث عن مجتمع آمن ، حالة ملازمة للبشرية منذ أول جريمة عنف إرتكبت علي وجه الأرض وحتي الآن ، والتاريخ الإنساني في مسيرته الطويلة حكي عن محاولات عديدة لمفكرين ومصلحين وفلاسفة اجتهدوا في تقديم طروحات تبين ملامح هذا المجتمع ، فظهرت أفكار المدينة الفاضلة (اليوتوبيا) كنموذج لاجتهادات البشر في البحث عن هذا المجتمع الذي تسود فيه قيم الحق والخير والفضيلة وتنحسر فيه مظاهر

العنف والتطرف واستعباد الاخرين . وهو مفهوم وفكرة ليست مستحيلة كلية ، ففي مجتمع الرسول صلي الله عليه وسلم وفي مدينته الفاضلة ، نموذج لمجتمع آمن ومطمئن ، جمع الناس علي هدف ومقصد وغاية واحدة ووحدهم لعبادة رب العالمين ،وربطهم علي قيم الإنسانية التي إنبثقت من النفس الواحدة ، ليشملهم مفهوم الأمة بديلاً عن مفهوم القبيلة ، ورابطة الإخاء عوضاً عن رابطة الدم ، وتأسس المجتمع علي العدل والحرية والمساواة ، القيمة فيه للكسب والعمل الصالح والتفاوت بالتقوي لا بالعرق والعنصر والجاه والمال ، كل فرد له حق في الإصلاح ودور في حماية المجتمع ، يُحمي بالجهاد لرد الظلم والعدوان، ويُزكي بالعبادة ومداومة الذكر ، والنصيحة فيه مبذولة للجميع حكاماً ومحكومين بالحكمة والموعظة الحسنة ، وتستمر مسيرته القاصدة نحو الله بشريعة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، لمناصرة قيم الحق ومعالجة الاختلالات الاجتماعية في مهدها ، عبر التكافل والتعاون والتناصر والتأزر ، فهو مجتمع محروس بقيم السماء ، تراجعه تعاليم الوحي ، وتحميه عناية الإله ، فلا غرو أن يكون الفرد آمناً مطمئناً ، يسير فيه الراكب من حضر موت إلي اليمن لا يخشي إلي الله والذئب علي غنمه .. فهل من مجال إلي العنف والتطرف في مجتمع كهذا ؟؟ . وفي ما أورده المجذوب (1434هـ) تأكيداً علي ذلك ، حيث يقول : إن دوافع العلاقات المرجوة ينبغي أن تحكمها الرؤي والمشاريع والنوايا والدوافع المؤسسة علي المبدأ الأخلاقي المؤسس علي قيم الإيمان بالله الحق ، لأن محور اهتمام الأفراد عندئذ سيكون هو التنافس علي الله بالتقرب إليه بالطاعات وأعمال الصلاح في الحياة في شعابها المختلفة ، وهم في ذلك منشغلون به راغبون عن غيره خائفون منه ، فلا يظلم أحدهم أحداً ولا يتعدي عليه ولا يكذب بعضهم علي بعض ، كما لايخون بعضهم عهود البعض الآخر ، ولا تقوم العلائق بينهم علي شح نفس أو هوي متبع وإنما يؤثرون علي أنفسهم ولو كان بهم خصاصة ، وبذلك تزدان حياتهم وتتعمق صلتهم بالله في كل حال. كون أن الحياة بهذا المعني هي من معاني الإيمان الحر المسؤول الملتمس لمشاريع الحق في كل علاقات الوجود الإنساني والطبيعي ، فمن قيم الإيمان يلتمس الفرد منظومته ورؤيته الأخلاقية والقيمية والاجتماعية والسياسية ، وعلي قيم الإيمان أيضاً تتأسس سائر الدوافع الإنسانية الراشدة في الحياة الدنيا ، تلك الدوافع التي تعبر عن البواعث الأساسية للفعل أو الترك في الفعل الاجتماعي ، وسبيل ذلك إدراك تلك القيم وصياغتها من خلال إعادة بناء الفطرة الإنسانية ليكون المفهوم الفارق فيها هو معني الإيمان .

ويمكن تلخيص نتائج الراسة في التالي :

1/ الشخصية المتطرفة والإرهابية ليست شخصية مريضة نفسياً بالأساس ، بل هي شخصية سوية تعرضت لضغوط أسرية واجتماعية واقتصادية وسياسية ، دفعتها للتطرف والإرهاب ، مع عدم إغفال أنها ربما يكون لديها استعداد نفسي للتطرف والإرهاب .

2/ لا يوجد سبب واحد يقود إلي التطرف والإرهاب ،إنما جملة أسباب تمثل إئتلافاً ومزيجاً مركباً تتوحد معاً لتدفع الفرد للتطرف والإرهاب ،. وخلصت الدراسة ألي أن هنالك سببين رئيسيين يتصدران قائمة الأسباب التي تؤدي إلي التطرف والإرهاب هما : الإحباط والتنشئة الأسرية والاجتماعية .

توصيات الدراسة :-

من خلال ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج مفادها ان ظاهرة العنف والغلو والتطرف ، ظاهرة بها من التعقيدات والتداخل ما يُصعب عزوها لسبب واحد دون غيره ، وأنها ظاهرة في الأساس ظاهرة اجتماعية ونفسية ، تلعب عوامل التنشئة الاجتماعية والأسرية في حالة اختلالها دوراً مباشراً في نشوئها وبروزها إلي السطح ، واعتماداً علي ذلك يمكن التقدم بالتوصيات التالية :-

1/ العمل بكل السبل للمحافظة علي الأسرة ككيان اجتماعي مهم ومؤثر ، ودعمها بكل السبل لتحقيق دورها علي اكمل وجه ، ومحاربة أي كيان اجتماعي غير الشكل الشرعي للأسرة بمفهومها المعروف ، وتشجيع مشروعات زواج الشباب وإنشاء أسر جديدة ، ودعم الأسر الفقيرة والمحتاجة ، وتثقيف الأسر عبر البرامج المباشرة وغير المباشرة .

2/ مراجعة مناهج التعليم علي كل المستويات ، وتضمين القيم التي تحض علي نبذ العنف والكراهية وتقبل الآخر وإحترام قيمه ومعتقداته في مراحل التعليم العام ،وإضافة مقررات المنطق والفلسفة وتاريخ الفكر في مراحل التعليم العالي خصوصاً في الكليات العلمية .

3/ توجيه الأباء والأمهات إلي الاهتمام باستخدام اساليب التربية السليمة ، من خلال دورات تأهيلية للمقبلين علي الزواج ، وتفعيل برامج التربية في وسائل الإعلام ، وعبر ندوات ومحاضرات يقدمها أهل الإختصاص في الأحياء.

4/ مراجعة الخطاب الديني المسجدي ، والمقدم عبر اجهزة الإعلام ، وتنقيته من المفردات التي تجنح نحو العنف والتطرف والتشدد ، والاتجاه به نحو خطاب عملي يحض علي وسطية السلوك ويشجع عليه ، بعيداً عن الوعظ والشحن العاطفي فقط .

5/ الاهتمام بالأنشطة والبرامج التي تنمي مهارات الحياة لدي الشباب ، وتطوير مراكز تجمعات الشباب في الأحياء والجامعات ، وفتح الفرص لممارسة أنشطتهم والتعبير عن حاجاتهم دون تضييق أو تشدد .

6/ تدريب مجموعة من الدعاة والمصلحين الاجتماعيين والمختصين والمفكرين المقبولين اجتماعياً، عبر دورات متخصصة متقدمة ، في اساليب الحوار وإقامة الحجة وإقناع الاخرين وسيكلوجية التفاوض، وبثهم في المنتديات

وسوح الجامعات وغيرها من مناطق تجمعات الشباب، لإقامة حوارات مفتوحة حول القضايا المثيرة للجدل والتي تشكل مداخل لجذب الشباب نحو العنف والتطرف.

7 / إنشاء مؤسسة أو هئية أو مجلس أعلي ، يشرف علي المؤسسات التي تباشر مهام التربية والإصلاح الاجتماعي ، وتنشيط أدوارها في إحياء قيم المجتمع الفاضلة ، وإحياء أدوار الرقابة الاجتماعية ، وإحياء ثقافة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر بالحكمة والموعظة الحسنة .

8/ لفت نظر وزارة التربية والتعليم العام لاهمية دور المشرف النفسي والباحث الاجتماعي في مراحل التعليم المبكرة ، ومقدار المساهمة التي يمكن أن يقدمها من خلال الكشف عن الاضطرابات النفسية والمشكلات السلوكية لدي الأطفال،والعمل علي احتوائها من وقت مبكر .

9/ تنشيط وإحياء ثقافة التكافل الاجتماعي ، بتفعيل أدوار الشباب وسط الأحياء ، واستخدام تقنية التواصل الحديثة في التواصل مع الفقراء ، ومد يد العون والمساعدة لهم عبر مشروعات التنمية الاجتماعية وغيرها ، وتلبية الحاجات الأساسية لأطفال الأسر الفقيرة .

10/ ايجاد وخلق فرص العمل للشباب ، بتطوير مشروعات العمل الجماعي ، وبث فلسفة العمل اليدوي والحرفي ، وتعديل مفهوم الربط بين التخصص والوظيفة ، لتدارك والحد من معدلات البطالة بين الشباب والخريجين .

11/ تشجيع قيام مراكز التوجيه والإرشاد الأسري والتوافق الزواجي ، ودعم المراكز القائمة بالمعينات وبالتدريب والكوادر المتخصصة ، وبث ثقافة طلب الاستشارات النفسية والتربوية من الخبراء والمختصين .

12/ علي الدولة ان تعمل علي معالجة اختلالات الحرب والعمل المسلح ، وتفعيل القوانين التي تحارب الفساد واستغلال النفوس ، واتاحة فرصة أكبر للتعبير عن الرأي ، واتخاذ الحوار مبدأ أساسي في التعامل مع الفرقاء والخصوم .

مقترحات الدراسة :-

1/ اتاحة الفرصة للإختصاصين النفسيين بإجراء دراسات تطبيقية وميدانية ، علي الذين ثبت تورطهم وإدانتهم بأعمال عنف وتطرف وإرهاب ، لتحليل شخصياتهم ومعرفة الأسباب والدوافع التي دعتهم لإتخاذ العنف وسيلة للتعبير عن مواقفهم في مجتمع عُرف عنه العفو والتسامح .

2/ التنسيق بين الجهات التي يعنيها أمر العنف والتطرف ، بتداول المعلومات وإجراء الدراسات المشتركة ، للوصول لنتائج علمية تساهم في الحد وإحتواء الظاهرة.

قائمة المراجع

1/ إبراهيم ، عبد الستار (1985) ، الإنسان وعلم النفس ، عالم المعرفة ، الكويت.

2/ أبو دوابة ، محمد محمود (2012)،الاتجاه نحو التطرف وعلاقته بالحاجات النفسية لدي طلبة جامعة الأزهر بغزة ، رسالة ماجستير غير منشورة .

3/ أبو النصر، محمد سعيد (2017)، حلول مبتكرة لمقاومة التطرف والإرهاب ، القاهرة ، المركز الديمقراطي العربي .

4/ أنيس، إبراهيم – منتصر، عبدالحليم – الصوالي ،عطية – خلف الله ، محمد (2004) ، المعجم الوسيط ، مكتبة الشروق الوطنية ، القاهرة .

5/ الحسيني ، احمد بن الحسين الخراساني (1025هـ) ، السنن الكبري ، تحقيق محمد عبد القادر العطا ، دار الكتب العلمية ، بيروت .

6/ السعيدين ،تيسير بن حسين (2005)، دور المؤسسات التربوية في الوقاية من الفكر المتطرف ، مجلة البحوث الأمنية مجلد (14) العدد (30)، مركز البحوث والدراسات بكلية الملك فهد بالرياض ، ص ص (15-26).

7/ القريطي، عبد المطلب أمين (1998) ،في الصحة النفسية ، دار الفكر العربي ، القاهرة .

8/ كيميزيس،م (2015) ،الإرهابيون تدفعهم الظروف الاجتماعية إلي التطرف المكتب الألماني للتحقيقات الجنائية ، دراسة منشورة علي موقع :

www.Low Of Libya.com/forumk

9/ الكيالي، عبد الوهاب (1999) ، الموسوعة السياسية ، المؤسسة العربية للدراسات .

10/ المجذوب ، محمد (1434هـ) ، المسألة الإصلاحية في السودان ، مجموعة رسائل الإصلاح، الخرطوم .

11/ الهاشمي عبدالحميد محمد (1998)، المرشد في علم النفس ، دار الشروق ، جدة .

12/ بدوي، أحمد زكي (1991) ، معجم المصطلحات الاجتماعية ، بيروت .

13/ بدري ، مالك (1989) ، مشكل أخصائي النفس المسلمين ، مؤسسة الخليج العربي للنشر ، القاهرة .

14/ حفني ، قدري (2014) ، العلم والتفكير العلمي والإرهاب ، المصري اليوم ، عدد 17/ أبريل .

15/ خليل ، محمد بيومي (2000) ، سيكولوجية العلاقات الأسرية ، ، دار قباء للنشر والتوزيع ، القاهرة .

16/ راجح ، أحمد عزت (1999) ، أصول علم النفس ، دار المعارف ، القاهرة .

17/ زهران ، حامد (2001) ، الصحة النفسية والعلاج النفسي ، عالم الكتب ، القاهرة .

18/ شرناعي ، عزيزو سعاد (2013) ، البروفيل السايكولوجي للفرد الإرهابي ، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية ، جامعة الوادي ، العدد الثالث .ص ص (26 –45).

19/ عبد الرحيم ، علي (2009) ، أسرار سيكولوجية النفس الإنسانية ، دار البيت الثقافي ، العراق .

20/ العساف ،صالح بن محمد (1421هـ).المدخل إلي البحث في العلوم السلوكية ، مكتبة العبيكان ، الرياض .

21/ علام ، صلاح الدين محمود (2001) ، القياس والتقويم التربوي والنفسي ، دار الفكر ، القاهرة .

22/ صوالحة ، محمد – حوامدة ، مصطفي (1994) ، اساسيات التنشئة الاجتماعية للطفولة ، دار الكندي للنشر والتوزيع .

23/ فهمي ، مصطفي (1998) دراسات في سيكولوجية التكيف ، مكتبة الخانجي ، القاهرة .

24/ محمود، محمد الشيخ (2010) ، اساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء الأسوياء الجانحون ، كلية التربية جامعة دمشق ، المجلد 26 العدد (4).

25/ موريس ، إريك (2001)، الإرهاب والتهديد والرد عليه ، ترجمة : أحمد حمدي محمود ، القاهرة ، الهيئة العامة للكتاب .

26/ موريس، ماجد إبراهيم (2005)، الإرهاب الظاهرة النفسية وأبعادها، ANEP ، الجزائر .

27/ نادر ، نجوي (1998) ،معاملة الوالدين للطفل وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة دمشق .

/28Crenshaw,M,(2001),The Psychology of terrorism; An agenda for the 21stcentury . Political Psychology .21.(2).P405 – 420 .

/29Davydov ,D (2015),The Causes of Youth Extremism and Ways to Prevent It in the Educational Environment, Russian Social Science Review,56 (5),pp 51-64.

/30John Hargan; Form Profiles to Pathways: The Road to Recruitmen : Tournal USA; May 2007.

/31Jerrol Post; The Psychological Roots of Terrorism : The Club de Madrid Series on Democracy and Terrorism; vol .I ;2005.

/32 Marc Sagman; The Psychology of al- gaeda terrorists: the evolution of the global salfi jihad " In Carrie H.Kenndy and Eric Zillmer Military Psychology: Clinical and Operational Application ; Guilford Press: 2006.

/33Mischal.W.Introduction to Personality(4th ed) Publishing N.Y,1986.

34/المواقع الإلكترونية: -

1/ www.asskina.org.

2/ www.elwatannews.com.

3/ www.gilmix.ownO.com.

4/ www.hajjajcartoons.com.

5/ www.Islammemo.org.

6 / www.madarik.org.

7/ www.saadsawayan.com.

8/ www.maspiro.com.

(6)

اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام المقررات الإلكترونية المفتوحة المصدر أثناء جائحة "كورونا19" في 2020

(دراسة حالة كلية التربية - جامعة بيشة – المملكة العربية السعودية)

Teachers' attitudes towards using electronic courses of open source during Covid 19 in 2020 (a case study of faculty of education – Bisha Uniersity – Saudi Arabia)

د. هالة إبراهيم حسن أحمد
أستاذ تقنيات التعليم المساعد
كلية التربية بجامعتي بيشة والخرطوم

د. فضل المولي عبد الرضي الشيخ
أستاذ علم النفس المشارك
كلية التربية – جامعة الخرطوم

المستخلص

هدفت الدراسة إلي معرفة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة بيشة تجاه استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر أثناء جائحة كورونا 2020م، ومعرفة اثر الدرجة العلمية والتخصص وسنوات الخبرة والدورات التدريبية في مجال الحاسب الآلي. تكونت عينة الدراسة من (70) فردا و اتبع في الدراسة المنهج الوصفي التحليلي و استخدم مقياس الاتجاهات كأداة وتم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS): وتوصلت الدراسة إلى أن هنالك اتجاهات ايجابية لدى أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر بنسبة بلغت (91.71%)، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.05) تعزى لمتغيرات" الدرجة العلمية و التخصص و سنوات الخبرة و الدورات التدريبية في مجال الحاسب الآلي. توصى الدراسة باعتماد المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر كأحد أهم المستحدثات التقنية في التدريس الجامعي إثناء جائحة كورونا 2020. تعزيز اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام تلك المقررات من خلال الحوافز والمكافأة والجوائز .

الكلمات المفتاحية:

الاتجاه، المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـMOOCs، جائحة كورونا 2020، جامعة بيشة

Abstracts:

This study aimed to reveal Teachers' attitudes towards using electronic courses of open source during the Covid 19 in 2020, and introduce the impact scientific degree, specialization, years of experience, and training sessions in the computer field. The sample consisted of seventy (70) individuals, and the descriptive analytical method was followed; A questionnaire was designed as a tool for data collection which was analyzed via statistical packages for social sciences (SPSS). It is resulted that the teachers have positive attitudes towards the use of such courses, and there were no statistic significant differences at the level of significance (0.05) attributed to the variables of scientific degree, specialization, years of experience, training courses In the field of computers towards using the courses. It is recommended that such courses should be endorsed as the most technological innovations in university teaching during Covid19 and teachers attitudes should be reinforced via incentives and rewards.

Key words: electronic courses of open sources, Covi19 and attitudes

المقدمة:

يشهد العالم اليوم وفي ظل جائحة كورونا الكثير من التغييرات والتحولات، فقد توقفت الكثير من أمور الحياة، منها ما هو مصيري وهام كالتعليم والعمل ومنها ما هو أقل أهمية, فبعد أن أصبحت المؤسسات التعليمية فارغة بإبقاء الطلاب في منازلهم وعدم الحضور إلى المدارس أو الجامعات, اكتفت العديد من الدول بالتعلُّم الإلكتروني أو التعليم عن بعد، فما بين لحظة وضحاها وجدَ الطلابُ أنفسَهم في معظم دول العالم مجبرين على التعلم في المنزل بواسطة

التقنية الحديثة، بعد أن كانت المؤسسات التعليمية تنظر إلى التعلم الإلكتروني كنوع من العوامل المساعدة في التعليم لزيادة الخيارات التعليمية لمن يرغب في التزود تعليمياً أو تدريبياً، انتشر مصطلح التعلم الإلكتروني، فهناك من تعرف عليه وتعامل معه سابقاً, وهناك من لم يتعامل مع التعلُّم الإلكتروني من قبل، ففي ظل الأزمة التي أحدثتها جائحة كورونا في ميدان التعليم جاء هذا الأسلوب لحل الأزمة التعليمية التي أحدثتها جائحة كورونا, حيث فرض منع التجول وأغلقت المدارس والجامعات والتزم الجميع بمنازلهم فانقطع الطلاب بجميع مستوياتهم عن التعليم, من هنا أصبح التعلم الإلكتروني اليوم ضرورة ووسيلة لتمكين مئات الملايين من الطلاب من التعلم بعد أن فقدوا فرصة الذهاب إلى المؤسسات التعليمية بسبب جائحة كورونا التي كانت مفاجئة للعالم بأسره.(الدرويش، وعبد الحليم،2017).

كان من الطبيعي أن تتأثر عناصر المنظومة التعليمية بتلك الجائحة التي حدثت، فقد تأثرت المناهج ومحتواها وأنشطتها وطرق عرضها وتقديمها وأساليب التعلم والتعليم وظهرت العديد من المفاهيم في ميدان التعليم ارتبطت بالمستوى الإجرائي والتنفيذي للممارسات التعليمية بصفة خاصة، مها: الوسائط المتعددة، التعلم المقلوب ، الحوسبة السحابية، المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـMOOCs ، بيئات التعلم الافتراضية وغيرها من المفاهيم المرتبطة بالمستحدثات التكنولوجية في مجال التعليمعن بعد (الحلفاوي،2018).

ومن هذا المنطلق فإن فكرة تقديم مقررات إلكترونية مفتوحة المصدر الـMOOCs جامعية مجانية على الانترنت، يُمكن أن تلعب دوراً كبيرا في هذه الجائحة وفي نشر التعليم لعامة الناس سواء طلاب الجامعات أو الافراد الذين يردون أن يتعلموا شيئاً جديداً يساعدهم في حياتهم العملية, وقد بدأت عدد من الجامعات في أمريكا اعتمادها في تعليم الطلاب المنضمين للجامعة واعتماد مساقاتها في التحصيل العلمي والمعترف به تؤهل من يجتاز تلك المساقات في الحصول على شهادة معترف بها، كما أن المقررات الالكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCsيمكن أن تفتح الباب على مصراعيه أمام المتعلمين اثناء جائحة كورونا، في هذا الوقت يمكن أن نجد أن توفر المقررات الالكترونية المفتوحة ذات الالتحاق الهائل فرصة للتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس، كما أن المقررات الالكترونية المفتوحة المصدر الـ MOOCsهي امتياز لأولئك الذين لديهم إمكانات أفضل للوصول إلى التكنولوجيا، ويمكن أن يشغلوا فيديو عالي الجودة، وأولئك الذين يعرفون كيف يستخدمون هذه التكنولوجيا ويمكن أن يستفيدوا من التفاعل مع الآخرين على منتديات المناقشة، وأولئك الذين لديهم خبرة سابقة بالتعلم عبر الإنترنت(ابو خطوة،2015)، لذا فإن هذه الدراسة سعت للتعرف على اتجاهات اعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة نحو استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCsاثناء جائحة كورونا 2020م.

مشكلة الدراسة:

في ظل هذه الظروف المفاجئة التي أحدثها كوفيد-19 كان لابد من البحث والتقصي للتأقلم السريع مع هذا الوضع, حيث بدأ مجموعة من المعلمين بالتفكير بطرق التعلم الإلكتروني واستخدام البرامج والتطبيقات المختلفة للوصول

للطلاب وتعليمهم عن بعد، وبالرغم من تأخر هذه الخطوة فالتعلُّم الإلكتروني كان يجب أن يكون محوراً أساسياً من خطط التعليم في العالم بأسره قبل وقوع هذا الظرف المفاجئ، لا أن يكون خطة بديلة لتعذر استمرارية العملية التعليمية بشكل مباشر في ظل جائحة كورونا، لذا فإن الدراسة هذه ركزت على المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs– بوصفها واحداً من أهم المستحدثات التكنولوجية– وامتداداً للتعلم الالكتروني والتعلم عن بعد، ومقارنة بالمقررات المعتادة عبر الانترنت(e-courses) فإن المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs تتميز بضخامة أعداد الملتحقين بها، وانتشارها عبر العالم عبر مجموعة متنوعة من الشبكات والتطبيقات، مع اتاحة التسجيل فيها لكل من يرغب دون قيود أو حد، كما تتيح تلك المقررات لدارسيها فرصة تعلم محتوي ممتع أو دقيق، الامر الذى قد يجعل منها عاملاً مؤثراً على الممارسات الحالية عبر شبكة الانترنت (Zheng et al. 2015) وهذه الخصائص من المحتمل أن تسهم في اثراء العملية التعليمية اثناء الجائحة هذه،كما تعتبر المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر أحد تطبيقات التعلم الإلكتروني ومن أبرز مصادر التعلم الإلكتروني على الإنترنت، ويطلق عليها البعض مسمى "المساقات" وهي طريقة جديدة تمكن آلاف الطلاب من الدراسة عن بعد وبالمجان (وأحيانا بمقابل مادي بسيط) في أفضل الجامعات العالمية، عبر الإمكانات الهائلة التي توفرها شبكة الإنترنت (زوحي،٢٠١٤)،ومما سبق يمكن تلخيص مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:**ما اتجاهاتأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة بيشة نحو استخداماالمقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs في التعلُّم الإلكتروني اثناء جائحة كورنا 2020؟**

أسئلة الدراسة:

1) ما اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بكليةالتربية جامعة بيشة نحو استخداماالمقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs في التعلُّم الإلكتروني اثناء جائحة كورونا2020؟
2) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)في اتجاهات أفراد العينة حول استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs في التعلُّم الإلكتروني اثناء جائحة كورونا 2020 تعزى للدرجة العلمية؟
3) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في اتجاهات أفراد العينة حول استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs في التعلُّم الإلكتروني اثناء جائحة كورونا 2020 تعزى لتخصص العلمي؟
4) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في اتجاهات أفراد العينة حول استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs في التعلُّم الإلكتروني اثناء جائحة كورونا 2020 تعزى لسنوات الخبرة؟
5) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في اتجاهات أفراد العينة حول استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs في التعلُّم الإلكتروني اثناء جائحة كورونا 2020 تعزى إلى الدورات التدريبية في مجال الحاسب الآلي"؟

أهداف الدراسة:

1) التعرف علىاتجاهات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة بيشة نحو استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs في التعلُّم الإلكتروني اثناء جائحة كورونا 2020.
2) الكشف عن الفروق ذات الدلالة الاحصائية عند مستوى دلالة (05.0) نحو استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs في التعلُّم الإلكتروني اثناء جائحة كورونا 2020 بين أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة بيشة تعزى لمتغيرات" الدرجة العلمية، التخصص العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية في مجال الحاسب الآلي".

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها:

1) تركز الدراسة على استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs في التعلُّم الإلكتروني اثناء جائحة كورونا 2020، بوصفها أحد المستحدثات التكنولوجية، واصبحت أحد أنماط التعلم المتطورة، التي تساير التطور العلمي والتكنولوجي، ودمج التكنولوجيا وتقنيات الاتصال في المقررات الدراسية.
2) استقصاء امكانية الاستفادة من نتائجها نظرياً وعملياً، فعلى المستوى النظري يمكن أن تسهم في إثراء المكتبة العربية ببحوث ودراسات تتعلق باستخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs، وعلى المستوي التطبيقي يمكن أن تفيد في إبراز دور التعلُّم الإلكتروني اثناء جائحة كورونا2020.
3) تقديم المقترحات والتوصيات التي تسهمفي زيادة فاعلية المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs في ضوء نتائج الدراسة.

حدود الدراسة:

تقتصر هذه الدراسةعلى معرفة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة بيشة نحو استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs في التعلُّم الإلكتروني اثناء جائحة كورونا 2020 وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (1441/1440هـ).

مصطلحات الدراسة:

1. **المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs:**

عرفها (زيدان،2013) بأنها مقررات الكترونية مكثفة تستهدف عدداً ضخماً من الطلاب وتتكون من فيديوهات لشرح المقرر يقدمها أساتذة وخبراء ومواد للقراءة واختبارات، فضلاً عن منتديات للتواصل بين الطلبة والأساتذة من ناحية، والطلبة وبعضهم بعضا من ناحية أخرى، والدراسة في موك غير تزامنية أي تعتمد على الخطو الذاتي للطلاب.

إجرائياً: المقصود بـ "بالمقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر" هي مقررات إلكترونية تقدم محتوي متنوع التخصصات باستخدام وسائط متعددة ومتاحة للجميعومع عدم وجود قيود أو رسوم على تحميله من الانترنت واستخدامه بأقل التكاليف.

2. التعلُّم الإلكتروني:

عرفه (زيتون،1426) بأنه تقديم محتوى تعليمي (الكتروني)عبر الوسائط المعتمدة على الكمبيوتر وشبكاته الى المتعلم بشكل يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى ومع المعلم ومع اقرانه سواء أكان ذلك بصورة متزامنة ام غير متزامنة وكذا إمكانية إتمام هذا التعلم في الوقت والمكان وبالسرعة التي تناسب ظروفه وقدراته، فضلا عن إمكانية إدارة هذا التعلم أيضا من خلال تلك الوسائط.

إجرائياً:

هو نظام تفاعلي للتعليم يقدم للمتعلم باستخدام تكنولوجيات المقررات الالكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs، ويعتمد على بيئة إلكترونية رقمية متكاملة تعرض المقررات عبر الشبكات الإلكترونية، وتوفر سبل الإرشاد والتوجيه وتنظيم الاختبارات وكذلك إدارة المصادر والعمليات وتقويمها.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مفهوم المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs:

على الرغم من حداثة هذا المفهوم الذى بدأ فى الظهور عام 2008، إلا إنه انتشر بشكل واسع فى الآونة الأخيرة، حيث يقدم المحتوى التعليمي عبر الإنترنت مجانا للمتعلمين فى جميع أنحاء العالم، وأحيانًا بمقابل مادي بسيط؛ مما يساعد على نشر المعرفة وتنمية المهارات في المجالات المختلفة، وتبادل الخبرات بين العلماء والخبراء المتخصصين، وتوفير بيئة تعلم عالمية مفتوحة لأى شخص يمكنه التعلم فيها؛ مما يحقق معنى ديمقراطية التعليم، وقد أُتفق على مصطلُح "موك" MOOC "Massive open online courses" في عام 2008، وقد نشأ هذا النوع الجديد من التعليم فى كاليفورنيا حيث يقع مقر شبكة كورسيرا (http://www.coursera.org) Coursera التى تعتبر شبكه التعليم الإلكتروني الأكثر تطوراً (اطميزي،2015).

كما تعرف MOOC بأنها مقررات إلكترونية مكثفة تستهدف عددًا ضخما من الطلاب، وتتكون من: فيديوهات لشرح المقرر يقدمها أساتذة وخبراء ومواد للقراءة واختبارات، فضلا عن منتديات للتواصل بين الطلبة والأساتذة من ناحية، والطلبة وبعضهم بعضًا من ناحية أخرى، والدراسة في "موك" غير تزامنية، أي تعتمد على التعلم الذاتي للطلاب، ترجمته الحرفية" المساق على الانترنت المفتوح والضخم" (Massive Open Online Course (MOOC) ، وهو عبارة مساق تعليمي أو عدة مساقات على الانترنت يستهدف عدد غير محدود من المشاركين سواء مقابل أجر مادي أو مجاناً، ويقدم الموك اضافة للموارد التعليمية من فيديو والنصوص ومنتديات تفاعلية والتي تساعد في بناء

مجتمعات مكونة من الطلاب والمعلمين والمساعدين وكذلك امكانية حل التمارين المتعلقة في كل درس ضمن المساق (جودت،2018)

أول من اطلق لقب موك هو ديفيد كورنير من جامعة برنس أدور اسليند في الولايات المتحدة وبرايان اليكساندر الباحث في مركز البحوث الوطنية التقنية والعلوم المتحررة عام 2008 وذلك كردة فعل على مسار اسمه Connectivism and Connective Knowledge والذي كان منخرط فيه 25 طالب ملتحق في الجامعة و2200 طالب من عامة الناس انخرطوا في المساق من دون دفع مقابل، وكل محتويات الدرس كانت موجودة على هيئة RSS وكان ممكن لكل الطلاب المشاركة من خلال الأدوات التعاونية من تدوينات ونقاشات على منصة موودل و لقاءات على الحياة الثانية Second Life ، وبدأت بعدها عدد من الجامعات الامريكية في تقديم مساقات موك مجانية للعامة وظهرت عدد من الشركات و التي تقدم هذه الخدمة أما مجاناً و أما مقابل أجر مادي.(Hussein,2019)

تصنيف المقررات الإلكترونية المفتوحة المصدر الـ MOOCs:

ذكر (أبو خطوة ،٢٠١٥) و(مجلة المعرفة ، 2015)، أن هنالك عدد من المقررات الالكترونية مفتوحة المصدر وهي :

1. **مقررات قائمة على النقل transfermooc** في هذا النوع توضع المقررات على مواقع الكترونية أو في نظم إدارة التعلم الإلكتروني ، وتتم العملية التعليمية بوجود المعلم، وتعتمد في جذب عدد كبير من المتعلمين على "اسم" المؤسسة أو الأكاديمية، وتستخدم هذه المقررات أساليب تقليدية مثل: المحاضرات المسجلة، والاختبارات القصيرة ، والنصوص، ومجموعة من طرق التقييم، ويعتبر موقع كورسيرا ضمن هذه الفئة.
2. **مقررات قائمة على الإنتاج mademooc** تستخدم هذه المقررات الفيديو التعليمي بشكل مبتكر، مثل أكاديمية خان، ويمكن أن تتضمن مقررات رسمية، وغير رسمية، وتوظف أساليب التعلم التشاركي مع استخدام برمجيات تفاعلية متطورة ، وعمل الأقران وتقييم الأقران.
3. **مقررات تزامنية synchronous mooc** يتصف هذا النوع من المقررات المتزامنة بوجود تواريخ محددة للبدء في التعلم، ويتحدد فيها مواعيد نهائية لتنفيذ المهام والأنشطة والتقييمات ، وغالباً ما تلتزم بالتقويم الأكاديمي، وتشجع هذه المقررات عمل المعلمين مع المتعلمين في فريق ، وقد يشكك البعض في مدى نجاح ذلك حيث إنه يصعب تحقيق التزامن في جميع عمليات التعلم المرتبطة بالمقرر
4. **مقررات لا تزامنية asynchronous mooc** هي مقررات غير تزامنية، لاتتقيد بتواريخ محددة ، ولا تلتزم بمواعيد لبدء تنفيذ الأنشطة والتدريبات وانتهائها ، ومن مزايا هذه المقررات أنه يمكن تعلمها في أي وقت وتناسب اختلاف التوقيت الزمني بين الدول.

5. مقررات قائمة على التكيف adaptive mooc تعتمد هذه المواقع على استخدام الخوارزميات للتكيف وتقديم خبرات التعلم الشخصية، على أساس التقييم وجمع البيانات المتعلقة بالمتطلبات القبلية وتقديم مستويات أصعب للمتعلمين، وقد حدد هذا من قبل مؤسسة جيتس باعتبارها مجالاً جديداً مهما للإنتاجية على نطاق واسع من المقررات عبر الإنترنت، ويسمح هذا النوع من المقررات للمتعلمين بالانتقال داخل بنيان المعرفة، ووفقاً لخبراتهم فإنهم يتحركون داخل المقرر ، وتستخدم استطلاعات الرأي ونتائج التقييم في تطوير المقررات مستقبلياً ، وتعتبر مقررات من هذا النوع.

6.مقررات قائمة على المجموعات group mooc تعتمد هذه المقررات على تكوين مجموعات تشاركية صغيرة من الطلاب لزيادة اكتساب الطلاب للمعلومات واحتفاظهم بها، وهذا النوع من المقررات لا يسمح بوجود أعداد كبيرة من المتعلمين، ويعمل على تنمية مهارات ترتبط بأعمال خاصة مثل مقررات الأعمال التجارية، والمجموعات يتم اختيارها باستخدام برامج على أساس المكان، والاستعداد، والنوع، ولكل مجموعة مرشدين يتابعون التزام المتعلمين بخطة تعلم المقرر وتنفيذ ما به من تكليفات، وقد استخدمت ستانفورد هذا النوع من المقررات.

7. مقررات قائمة على الإتصالات connectivistmooc يعتمد هذا النوع على الاتصالات عبر الشبكة ، ولا تحدد المحتوى العلمي مسبقا ، وتركز على إنتاج المعرفة مثل إنتاج شريط فيديو.

8.**مقررات قصيرة الأجل mini mooc** مقررات تستمر لعدد من الساعات أو أيام ، لتنمية مهارات قليلة ، أصبحت منتشرة بشكل كبير ، كما أنها أكثر مناسبة للمجالات النوعية الدقيقة

الأسس النظرية للمقررات الالكترونية مفتوحة المصدر MOOCs :

وضح (مقداد،2010) في المؤتمر الدولي الثالث حول التعليم الالكتروني أن التعلم الالكتروني يستند على عدة نظريات هي:

1. نظريات الحاجات:

تعتقد هذه النظريات أن الدافعية إلى العمل تتحدد بمقدار ما تكون المؤسسة التعليمية قادرة على إشباعه من حاجات المتعلمين مثل الحاجات البيولوجية (طعام، شراب) والحاجة إلى الأمن والاعتراف والتقدير، وقد مكنت نظريات الحاجة المؤسسات التعليمية من تحقيق نتائج لا باس بها في زيادة دافعية المتعلمين.

من نظريات الحاجة يمكن الإشارة إلى:

* نظرية هرم الحاجات لماسلوا (الحاجات البيولوجية-حاجات الأمن-الحاجات الاجتماعية -حاجات احترام الذات – حاجات تحقيق الذات).

نظريات الاختلاف: هذه من النظريات التي تفترض أن الرضا عن العمل يتحدد بمقدار الاختلاف بين ما نرغب فيه ونتوقعه، وما يقدمه العمل فعلا. كلما كان الاختلاف كبيرا، كلما قل الرضا عن العمل. وكلما كان الاختلاف قليلا، كلما زاد الرضا عن العمل، من منظري هذه المجموعة نذكر لولار (Lawler, 1973) ولوك (Loke, 1969).

نظرية الفروق الفردية: ترى هذه النظرية أن ثمة أنواعاً من العاملين يكونون راضين عن العمل ومدفوعين بقوة للقيام به بغض النظر عن نوع العمل الذي يقومون به، ممن نادوا بهذا النظرية يمكن ذكر (Weaver, 1978).

2. النظريات السلوكية:

تركز على السلوك الخارجي على خلاف النظريات المعرفية التي تركز على عملية اتخاذ القرار، من نظريات هذه المجموعة:

* نظرية الاشتراط الإجرائي: ترى هذه النظرية أن الفرد يواصل القيام بالأفعال التي تم تعزيزها. وبالتالي، فان من يتم تعزيز سلوكه لعدم ارتكابه الأخطاء في العمل (جودة الإنتاج) من الممكن جدا أن يواصل الإنتاج الجيد الخالي من الأخطاء.

ومن تقنيات التعزيز، نذكر تحديد الأهداف بحيث يحدد لكل متعلم هدف، قد يكون مستوى معينا من الجودة أو كمية معينة من الإنتاج، أو جمعا من الاثنين.

بالإضافة الى أن (ابوخطوة ،2010) في ذات المؤتمر أشار الى ان المقررات الالكترونية ذات الالتحاق الهائل تستند بشكل رئيسي على مبادئ نظرية الاتصال التي قدمها "سيمنز، ودوينز" فنظرية التعلم الاتصالية تتوافق مع احتياجات القرن الحادي والعشرين والتي تأخذ بعين الاعتبار الاتجاهات الحديثة في التعلم واستخدام التكنولوجيا والشبكات في الجمع بين العناصر في كثير من نظريات التعلم والهياكل الاجتماعية والتكنولوجيا لبناء نظرية قوية للتعلم في العصر الرقمي.

3. نظريات الاتصال عن طريق الكمبيوتر:

أوضح (خميس،2014) بأن نظريات الاتصال عن طريق الكمبيوتر تعتمد على الاتصال ونقل الرسائل من مرسل الى مستقبل والجديد فيها انه يحدث في بيئات الكترونية تضع في الاعتبار التفاعلات التشاركية والاجتماعية بين الافراد والمجتمعات.

مبادئ النظرية:

1- الواقع المشبك: يحدث الاتصال في بيئة افتراضية والمعرفة تحدث بين الافراد في عالم مشبك والتشارك في النماذج العقلية.

2- المحادثة الافتراضية: الاتصال الالكتروني ينظر الى الاتصال كعملية تشارك في بناء المعاني.

3- نماذج الاتصال: لغوية –نفسية اجتماعية–حوارية.

4- أنواع الاتصال: بين المتعلم والمعلم –بين المتعلم والمحتوى–بين المتعلم والمتعلم.

ومن وجهة نظر الباحثان بما أن هذه المقررات تقدم كم كبير ومتنوع في المعلومات فلابد أن تنطلق من نظريات التعلم الأساسية التي يقوم عليها أي نظام تعليمي.

الدراسات السابقة:

يعتبر الوقوف على نتائج حركة البحث العلمي من خلال الدراسات السابقة أمر مهم جداً، وقد ساعد الباحثين فى وضع البحث فى إطاره المنهجي وتحديد موقعة من البحوث الأخرى، وبناء على ذلك فقد تناول الباحثان عرضاً للعديد من الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، والتي تم فيها:

- عرض موجز لكل دراسة ثم تناول النتائج التي لها علاقة بالبحث.
- تقسيم الدراسات السابقة إلى فئات أو محاور، مع محاولة ترتيبها زمنياً داخل كل محور؛ وذلك لإبراز التطور الفكري المرتبط بالمتغيرات التي تناولتها تلك الدراسات والمحاور، حيث أمكن تقسيم الدراسات السابقة إلى المحاور الأتية:

أولاً: الدراسات السابقة التي تناولت المقررات الالكترونية مفتوحة المصدر.

ثانياً: الدراسات السابقة التي تناولت الاتجاهات نحو استخدام التقنيةالحديثة.

ثالثاً: تعقيب عام بنهاية عرض الدراسات السابقة.

أولاً: محور الدراسات التي تناولت المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs:

1. أجرى الحسن (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على دور المقررات الإلكترونية الجماعية مفتوحة المصدر (MOOCs)في تطوير برنامج إعداد المعلمين ومعوقات تطبيقها بكلية التربية جامعة الخرطوم. اتبع المنهج الوصفي التحليليباستخدام الاستبانة؛ خلص البحث إلى: أن المتوسط الحسابي لاستجابات العينة على فقرات الاستبانة ككل والمتعلقة بدور المقررات الإلكترونية الجماعية مفتوحة المصدر في تطوير برنامج إعداد المعلمين بلغ (3.78) بدرجة موافقة مرتفعة. هناك معوقات تحول دون توظيف هذه المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر في تطوير برنامج إعداد المعلمين بدرجة موافقة متوسطة وبمتوسط قدره (3.57). عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لآراء العينة نحو دور المقررات الإلكترونية الجماعية في تطوير برنامج إعداد المعلمين تعزى لمتغيري التخصص وسنوات الخدمة.
2. دراسة الحفناوي (2017) هدفت الدراسة إلى بيان معايير سهولة الوصول للمنصات التعليمية مفتوحة المصدر (MOOCs)لذوي الإعاقة بالتعليم الجامعي. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتكونت عينة الدراسة من الخبراء والمختصين في مجال التعلم الإلكتروني وتقنيات التعليم والتربية الخاصة والمناهج وعلم النفس بجامعة الملك سعود. وتمثلت أدوات الدراسة في قائمة معايير بناء المقررات الالكترونية مفتوحة المصدر لذوي الإعاقة بالتعليم العالي، وقائمة متطلبات تفعيل المصادر الالكترونية مفتوحة المصدر لذوي الإعاقة بالتعليم العالي. وأوصت الدراسة بضرورة التوسع في الدراسات التي تتناول المنصات التعليمية مفتوحة المصدر (MOOCs) لذوي الاعاقات المختلفة حيث أن طبيعة كل إعاقة ودرجتها لها مجموعة من المتطلبات الخاصة بها، والعمل على تطوير التصميم التعليمي لنماذج للخطو الذاتي داخل المنصات التعليمية مفتوحة المصدر (MOOCs) لذوي الإعاقة. كما أوصت الدراسة بضرورة تدريب الطلاب والطالبات ذوي الإعاقة في التعليم قبل الجامعي للاستفادة من المنصات التعليمية مفتوحة المصدر

(MOOCs)، وإعادة تدريب وتأهيل ذي الإعاقة من كبار السن ببرامج التنمية المهنية باستخدام المنصات التعليمية مفتوحة المصدر.

3. دراسة التركي (2016) هدفت إلي التعرف علي العوامل المؤثرة في استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر، وقد قام الباحث باستقصاء رأي بعض طلبة جامعة الملك سعود حول أهم العوامل المؤثرة في استخدام مقررات MOOCs) (من وجهة نظرهم وتكونت عينة الدراسة من 382 فرداً تم اختيارهم بطريقة قصدية وقد توصلت الدراسة إلي أن هناك خمسة عوامل تؤثر في استفادة المتعلم من مقررات(MOOCs) هي: التوافق وقد حصل هذا العامل علي التأثير الأكبر من بين العوامل الأخرى بمعامل ارتباط قدره 0.810 ثم خصائص المتعلم الشخصية بمعامل ارتباط قدره 0.805 ثم مدي كفاءة الفرد في استخدام الحاسب الألي والتقنية بمعامل ارتباط قدره 0.789 ثم الفائدة المدركة من استخدام بيئة ومقررات (MOOCs) بمعامل ارتباط قدره 0.765 ثم مدي سهولة استخدام بيئة ومقررات(MOOCs) بمعامل ارتباط قدره 0.698. وفي ضوء ذلك يوصى الباحث بما يلى: ضرورة أخذ العوامل المؤثرة في استخدام مقررات (MOOCs)في الاعتبار عند التخطيط لبناء هذه المقررات. إعادة هيكلة المناهج والمقررات الدراسية لتتلاءم مع مقررات (MOOCs) يجب أن يؤخذ في الاعتبار احتياجات الطلاب ومتطلبات سوق العمل عند التخطيط لمقررات (MOOCs)

ثانياً: محور الدراسات التي تناولت الاتجاهات نحو استخدام التقنيات الحديثة:

1. دراسة المبارك (2019) هدفت إلى التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام المهدي كليتي التربية والتمريض نحو استخدام الوسائل الحديثة في التدريس، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي،وتكونت عينة الدراسة من (50) أستاذاً واستاذة بكليتي التربية والتمريض بجامعة الامام المهدي. تم تصميم أداة الدراسة الممثلة في الاستبانة، ومن ثم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss) لتحليل نتائج الدراسة. وقد توصلت الدراسة إلى أن: واقع استخدام الوسائل الحديثة من قبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام المهدي بكليتي التربية والتمريض من خلال تعدد أنواعها، وأنها تحسن من أداء عضو هيئة التدريس، وتتميز الوسائل الحديثة في أنها تقلل من الجهد المبذول والوقت في التدريس ومن أنواعها السبورة الذكية، المجسمات، الوسائط المتعددة، وجهاز عرض البيانات والفيديو. بينما المعوقات المواجهة لاستخدام الوسائل الحديثة تتمثل في قلة الدعم المادي الكافي لاستخدامها، وصعوبة تنفيذها، وضعف تدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدامها بناء على نتائج الدراسة.
2. دراسة الشهري (2019) التي هدفت إلى معرفة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في قسم الرياضيات بجامعة الملك خالد نحو استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس مواد الرياضيات لطلاب وطالبات مرحلة البكالوريوس، ومعرفة أثر متغيرات الجنس والجنسية والدرجة العلمية وعدد سنوات التدريس على اتجاهات العينة. تكونت عينة الدراسة من ٤٢ فرداً، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي باستخدام مقياس الاتجاهات. أظهرت النتائج وجود اتجاهات متباينة بين

المتوسطة والمرتفعة لدى عينة الدراسة نحو استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس الرياضيات. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بالنسبة لمتغيرات الجنس والجنسية، بينما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بالنسبة لمتغيرات عدد سنوات التدريس والدرجة العلمية.

3. دراسة الرشيد (2018) التي هدفت إلى التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة السعودية الإلكترونية نحو استخدام الحوسبة السحابية في التعليم الإلكتروني، اتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي، وأعد استبانة خاصة لهذا الغرض، طبقت على جميع أعضاء هيئة تدريس بالجامعة السعودية الإلكترونية، بلغحجمالعينة الدراسة (249) عضو هيئة تدريس، توصلت الدراسة إلى: أن هناك موافقة بين أفراد عينة الدراسة بنسبة (80%) على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة السعودية الإلكترونية نحو دورهم عند استخدام الحوسبة السحابية. كما أن هناك موافقة بين أفراد عينة الدراسة بنسبة (83.4%) على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة السعودية الإلكترونية نحو دور الطلاب عند استخدام الحوسبة السحابية

4. دراسة بدران، وسرحان (2016) هدفت إلى تعرف اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية نحو استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس من خلال التعرف على إدراك عضو هيئة التدريس لأهمية استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس، وتحديد الاستخدامات التدريسية التي تقدمها الأجهزة اللوحية، ومدى مناسبتها للمساقات الدراسية والعقبات التي قد تحول دون تنفيذ استخدامها، كما هدفت إلى معرفة دور المتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الكلية، الخبرة الأكاديمية) على تلك الاتجاهات. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي القائم على وصف الواقع من خلال الاستبانة، وقد تكون مجتمع الدراسة من (1508) أعضاء هيئة تدريس، أما عينة الدراسة فتكونت من (162) عضوا. أظهرت النتائج ان اتجاهات أعضاء هيئة التدريس جاءت ايجابية على جميع المجالات، كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي والخبرة الأكاديمية في مجال الاستخدامات. هذا وقد خرجت الدراسة بعدد من التوصيات أهمها وضع استراتيجية واضحة المعالم لتطبيق استخدام الأجهزة اللوحية في الجامعة، وضرورة توفير أجهزة لوحية لأعضاء هيئة التدريس وكذلك استحداث برامج تدريبية لهم، وأخيرا تذليل العقبات التي تم حصرها في الاستبانة.

ثالثاً: تعقيب عام علي الدراسات السابقة:

هدفت الدراسات السابقة إلى الكشف عن استخدام المقررات المفتوحة المصدر وكذلك والاتجاه استخدام التقنية الحديثة حيث تناولت هذه الدراسات مجالات مختلفة من العملية التعليمية من حيث المادة العلمية التي تناولتها والمراحل التعليمية والفئة المستهدفة، وبالقراءة الناقدة إلى الدراسات السابقة هنالك مجموعة من التعقيبات نوردها فيما يلي :

- ✓ اتفقت معظم الدراسات التي تناولت الاتجاه نحو استخدام التقنية الحديثة على وجود اتجاه إيجابي نحو استخدامها وتطبيقاته من قبل الطلاب والمعلمين .

- ✓ تنوعت الدراسات السابقة من حيث المرحلة التي أجريت فيها الدراسة فشملت كافة المراحل التعليمية.
- ✓ أشملت الدراسات السابقة التي تم استعراضها مراحل تعليمية مختلفة مما يدل على مناسبة استخدام التعلم الإلكتروني في تدريس الرياضيات لجميع المراحل التعليمية .

المنهجية الدراسة واجراءاتها:

1. منهج الدراسة :

وفقا لطبيعة الدراسة وأهدافها تتبنى الدراسة الحالية تبنت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وذلك لملائمته لموضوع الدراسة وتحقيقًا لأهدافها. ويتضمن في داخله جمع البيانات وتبويبها مع قدر من التفسير، والاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة، حيث أن هذا المنهج لا يتوقف عند تقديم وصفجوانب المشكلة فقط بل يتعداه إلى أبعد من ذلك من ناحية دراسة جميع أبعادالمشكلة بالتحليل والتفسير على جذورها وأسبابها الحقيقية ومن ثم إمكان اقتراح بعضالحلول لمواجهة مثل هذه المشكلة،كما يمكن من خلال هذا المنهج معرفة الوضع القائم حالياً في جامعة بيشة بالمملكة العربية السعودية اثناء دائحة كورونا 2020.

كما أن أهداف وطبيعة الدراسة التي تتطلب معرفة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة بيشة استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs في التعلُّم الإلكتروني اثناء جائحة كرونا، تحتم على الباحثان استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يقصد به " ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع الدراسة أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها، ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك الي دراسة العلاقة، أو استنتاج الأسباب مثلاً" (العساف، 2012).

2. مجتمع وعينةالدراسة:

تكون مجتمعالدراسة تكون من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة بيشة بالمملكة العربية السعودية في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1441/1440هـ، وقد تم توزيع الاداةعلى أفراد العينة، وتم استخدام اسلوب العينة العشوائية، بلغ عددأفرادالعينة (70) عضو/ة من أعضاء هيئة التدريسوقد وقاموا باستيفائها بشكل صحيح .

وصف عينة الدراسة:

جدول (1) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الدرجةالوظيفية:

الدرجة الوظيفية	التكرار	النسبة %
معيد	5	7.1
محاضر	10	14.3
أستاذمساعد	43	61.4
أستاذمشارك	7	10.0
أستاذ	5	7.1
المجموع	70	100.0

يلاحظ من خلال استعراض الجدول (1) السابق الخاص بتوزيع أفراد عينة الدراسة لمتغير الدرجة الوظيفة أن (61.4) من إجمالي أفراد عينة الدراسة درجتهم الوظيفة استاذ مساعد وأن (14.3) من إجمالي أفراد عينة الدراسة درجتهم الوظيفة محاضر وأن (7.1) من إجمالي أفراد عينة الدراسة درجتهم الوظيفة استاذ ومعيد، وهذه النتيجة تدل على ارتفاع الدرجات العلمية لأفراد العينة، مما يسهم بقدر كبير في تحقيق أهداف الدراسة بجودة عالية.

جدول (2) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير التخصصالعلمي:

التخصص العلمي	التكرار	النسبة %
تقنياتالتعليم	36	51.4
مناهجوطرقتدريس	7	10.0
أصولتربية	5	7.1
القيادةالتربوية	4	5.7
علمنفس	11	15.7
الطفولةالمبكرة	7	10.0
المجموع	70	100.0

يتضح من الجدول أعلاه الخاص بتوزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير التخصص، أن(51.4%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة تخصصهم تقنيات التعليم وأن هنالك (15.7%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة تخصصهم علم النفس وأن (10%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة تخصصهم مناهج وطرق التدريس والطفولة المبكرة ، وأن هنالك (7.1) من إجمالي أفراد عينة الدراسة تخصصهم أصول التربية، هذه النتيجة تدل على تخصص أفراد العينة سوف يحقق اهداف الدراسة بكفاءة عالية.

جدول (4) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير عدد سنواتالخبرة:

عدد سنوات الخبرة	التكرار	النسبة %
أقلمن 5 سنوات	12	17.1
من 10 - 5 سنوات	26	37.1
أكثرمن 10 سنوات	32	45.7
المجموع	70	100.0

يلاحظ من الجدول أعلاه أن (45.7%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة سنوات خبرتهم أكثر من عشرة سنوات، وأن (37.1) من إجمالي أفراد عينة الدراسة سنوات خبرتهممن (10-5) سنوات، وأن (17.1%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة سنوات خبرتهم أقلمنخمس سنوات، وهذا يدل عل أفراد العينة ذوي سنوات خبرة عالية.

جدول (5) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير التدريب:

التدريب في مجال تطبيقات الحاسب	التكرار	النسبة %
نعم	61	87.1
لا	9	12.9
المجموع	70	100.0

يلاحظ من الجدول أعلاه أن (87.1%) من أفراد العينة تلقوا تدريب في مجال تطبيقات الحاسب، وأن (12.9%) من أفراد العينة لم يتلقوا تدريب في مجال تطبيقات الحاسب.

بناء أدوات الدراسة:

نظراً لطبيعة الدراسة وتساؤلاتها وأهدافها وطبيعة البيانات المراد جمعها، قام الباحثان بتصميم مقياس اتجاه إلكترونياً كأداة لجمع البيانات والمعلومات اللازمة لهذه الدراسة، باعتبارها أنسب أدوات البحث العلمي التي تتفق مع معطيات الدراسة للحصول على معلومات وحقائق مرتبطة بواقع معين (عبيدات وآخرون، 2012)، وقدتمبناءمقياس اتجاهات افراد العينة نحو استخدام المقررات الالكترونية مفتوحة المصدر MOOCs ،وفق الإجراءاتالتالية:

أ. **تحديد الهدف من المقياس:** استهدف مقياس الاتجاهات في هذه الدراسة إلي قياس اتجاهات اعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة بيشة نحو استخدام المقررات الالكترونية مفتوحة المصدر MOOCs اثناء جائحة كورونا.

ب. **تحديد محاور مقياس الاتجاهات:** تم تحديد المحاور الرئيسية لمقياس الاتجاهات في ضوء ما تناولته الدراسات السابقة والادبيات المعنية بإعداد هذه النوع من المقياس، فتكون من محورين الاول اختص بالبيانات الشخصية والثاني عبارات مقياس الاتجاهات.

ج. **تحديد بنود مقياس الاتجاهات:** تم تحديد بنود مقياس الاتجاهات التي تحقق أهدافه المحددة في عبارات تناسب عينة الدراسة وفي ضوء الدراسات والبحوث السابقة التي استهدفت اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التقنية، وقد تم تحديد عبارات المقياس من خلال الاجراءات السابقة، مع تحديد العبارات الموجبة والسالبة التي تحقق هدف الدراسة، وتم صياغة عبارات المقياس في (20) عبارة.

د. **تحديد طريقة قياس الاتجاهات:** تم استخدام طريقة ليكرت بالنظام الثلاثي، والتي تقوم على تقديم العبارات للفرد وأمام كل عبارة ثلاثة بدائل لتتناسب مع نوعية العبارات وطبيعة العينة (موافق، لا أدري، غير موافق).

هـ. **ضبط مقياس الاتجاهات:** تطلبت عملية ضبط مقياس الاتجاهات تحديد الصدق الظاهري لمحتوي المقياس، ولإجراء ذلك تم عرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال : (علم النفس، تقنيات التعليم، طرق التدريس، اصول التربية) لتحديد صلاحية المقياس للتطبيق، وقد تم تعديل أهم الملاحظات التي أبداها المحكمون، ثم تم تحديد ثبات المقياس باستخدام معادلة Coefficient Alpha ، وقد بلغ معامل الثبات الخاص بهذا المقياس يساوي (0.9) ، وهو معامل على درجة عالية من الثبات، وقد تم تحديد معاملات صدق عبارات المقياس عن طريق حساب معامل ارتباط التوافق لجميع عبارات المقياس أكبر من (0.3) مما يدل على عبارات المقياس على درجة عالية من الاتساق.

و. **حساب زمن الاجابة على مقياس الاتجاهات:** تم تحديد الزمن اللازم للإجابة على المقياس بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية (28) فرداً، وحساب مجموع الزمن الذى استغرقه جميع أفراد العينة أثناء الاستجابة على المقياس، تم استخراج المتوسط الحسابي للزمن بقسمة مجموعة الأزمنة على عدد أفراد العينة، وقد أظهرت النتائج أن متوسط زمن الإجابة على المقياس بلغ (15) دقيقة.

ه. **الصورة النهائية لمقياس الاتجاهات:**في ضوء اقتراحات المحكمين وبعد إجراء التعديلات والتحقق من صدق وثبات المقياس، أصبح المقياس بذلك في صورته النهائية مكوناً من (20) عبارة، وصالحاً للتطبيق على أفراد الدراسة.

المعالجات الإحصائية للبيانات:

استخدم الباحثان برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ، Statistical Package For Social Sciences) في معالجة البيانات الخاصة بالدراسة مستخدمةً المعالجات التالية: (النسبة المئوية، معامل ألفا كرونباخ، اختبار مربع كاي (كا2)، المتوسطات والإنحرافات المعيارية، اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، اختبار تحليل التباين الأحادي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

الاجابة عن السؤال الأول: ما اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة بيشة و نحو استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs في التعلُّم الإلكتروني اثناء جائحة كورونا ؟ وللإجابة عنه للتعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بكليةالتربية بجامعة بيشة نحو استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ

MOOCs في التعلُّم الإلكتروني اثناء جائحة كورونا ، قام الباحثان بحساب التكرارات والنسب المئوية المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتب لإستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات هدا المحور، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (6) أدناه.

جدول (6) يوضح استجاباتأفراد العينة على العبارات المتعلقة باتجاهات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة بيشة نحو استخدام تقنية الهولوجرام في التعلُّم الإلكتروني:

م	العبارات	التكرار والنسبة %	الإستجابات			المتوسط	الإنحراف المعياري
			أوافق	لا أدري	لا أوافق		
1	يشعرني استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs في التدريس بالتطور التقني	العدد	65	4	1	2.91	0.32
		النسبة %	92.9	5.7	1.4		
2	يشعرني بالسعادة استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs في التدريس	العدد	64	5	1	2.90	.0.35
		النسبة %	91.4	7.1	1.4		
3	سأبادر باستخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs في كليتي حين توفرها	العدد	64	5	1	2.90	0.35
		النسبة %	91.4	7.1	1.4		
4	أشجع زملائي للمشاركة في التعلُّم الإلكتروني باستخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs	العدد	63	5	2	2.87	0.42
		النسبة %	90	7.1	2.9		
5	ستحقق جامعتي الريادة والتميز بين جامعات الوطن العربي عن استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs في التعلُّم الإلكتروني	العدد	59	9	2	2.82	0.46
		النسبة %	84.3	12.9	2.9		
6	استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs في التعلُّم الإلكتروني ضرورة في برامج التعليم العالي	العدد	64	5	1	2.90	0.35
		النسبة %	91.4	7.1	1.4		

7	أجد صعوبة في إنجاز المهام عند استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs في التعلم الالكتروني	العدد	40	15	15	2.36	0.82
		النسبة %	57.1	21.4	21.4		
8	من الضرورة مواكبة روح العصر باستخدام تقنيات حديثة في التدريس الجامعي مثل المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs	العدد	66	2	2	2.20	0.37
		النسبة %	94.3	2.9	2.9		
9	أعتقد أن للأستاذ الجامعي يستجيب لكل ما هو جديد في مجال تقنيات التعليم	العدد	65	2	3	2.89	0.44
		النسبة %	92.9	2.9	4.3		
10	اشعر بعدم اهمية استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs في التدريس الجامعي.	العدد	34	6	30	2.05	0.96
		النسبة %	48.6	8.6	42.9		
11	لا أحبذ استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs في التدريس الجامعي اثناء جائحة كورنا	العدد	2	2	66	2.65	1.27
		النسبة %	2.9	2.9	94.3		
12	أري أن استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs يجمع بين كثير من مزايا التقنيات الحديثة	العدد	59	9	2	2.82	0.46
		النسبة %	84.3	12.9	2.9		
13	أعتقد أن استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs يزيد من ثقتي بنفسي	العدد	66	2	2	2.20	0.37
		النسبة %	94.3	2.9	2.9		
14	أرى أن استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs في التدريس الجامعي يزيد من العبء التدريسي على الاستاذ الجامعي	العدد	40	15	15	2.36	0.82
		النسبة %	57.1	21.4	21.4		
15	أستمتع عند استخدام المقررات الإلكترونية	العدد	65	4	1	2.91	0.32

	مفتوحة المصدر الـ MOOCs في التدريس الجامعي	النسبة %	92.9	5.7	1.4		
16	أعتقد أن استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs في التدريس الجامعي في التدريس الجامعي يضعف ذاكرتي	العدد	3	2	65	2.18	1.07
		النسبة %	4.3	2.9	92.9		
17	أعضاء هيئة التدريس لا يؤيدون فكرة التعليم باستخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs لأنها تقلل من دورهم في العملية التعليمية .	العدد	2	2	66	2.06	1.09
		النسبة %	2.9	2.9	94.3		
18	أعتقد أن استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs في التدريس الجامعي في التدريس الجامعي يتطلب مني جهداً كبيراً	العدد	34	6	30	2.05	0.96
		النسبة %	48.6	8.6	42.9		
19	أرى أن استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs في التدريس الجامعي في التدريس الجامعي يساعدني على تنظيم الوقت	العدد	65	4	1	2.91	0.32
		النسبة %	92.9	5.7	1.4		
20	أرى أن استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs في التدريس الجامعي في التدريس الجامعي يضاعف العلاقة التفاعلية بين الاستاذ والطلاب	العدد	65	4	1	2.91	0.32
		النسبة %	92.9	5.7	1.4		
	المتوسط العام والنسبة %					2.751	91.71 %

بالنظر إلى جدول (6) يتضح أن لأفراد العينة اتجاهات ايجابيه نحو استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs في التعلُّم الإلكتروني اثناء جائحة كرونا؛ وذلك من خلال موافقتهم الكبيرة على جميع عبارات المحور وهي:

1. أعتقد أن استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs يزيد من ثقتي بنفسي.
2. من الضرورة مواكبة روح العصر باستخدام تقنيات حديثة في التدريس الجامعي مثل المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs.
3. أعتقد أن الأستاذ الجامعي يستجيب لكل ما هو جديد في مجال تقنيات التعليم.
4. يشعرني استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs في التدريس بالتطور التقني.
5. أستمتع عند استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs في التدريس الجامعي.
6. أرى أن استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs في التدريس الجامعي في التدريس الجامعي يساعدني على تنظيم الوقت.
7. أرى أن استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs في التدريس يضاعف العلاقة التفاعلية بين الاستاذ والطلاب.
8. استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs في التعلُّم الإلكتروني ضرورة في برامج التعليم العالي.
9. سأبادر باستخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs في كليتي حين توفرها.
10. أشجع زملائي للمشاركة في التعلُّم الإلكتروني باستخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs.
11. يشعرني بالسعادة استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs في التدريس.
12. ستحقق جامعتي الريادة والتميز بين جامعات الوطن العربي عن استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs في التعلُّم الإلكتروني .
13. أري أن استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs يجمع بين كثير من مزايا التقنيات الحديثة.

هنالك نسبة من المستجيبين لا يوافقون على استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs في التدريس الجامعي لأنهم يرون الاتي:

14. أجد صعوبة في إنجاز المهام عند استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs في التعلم الالكتروني.
15. أرى أن استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs في التدريس الجامعي يزيد من العبء التدريسي على الاستاذ الجامعي.
16. أعتقد أن استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs في التدريس الجامعي في التدريس الجامعي يتطلب مني جهداً كبيراً.
17. اشعر بعدم اهمية استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs في التدريس الجامعي.
18. أعتقد أن استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs في التدريس الجامعي في التدريس الجامعي يضعف ذاكرتي.

19. لا أحبذ استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs في التدريس الجامعي اثناء جائحة كورنا.
20. أعضاء هيئة التدريس لا يؤيدون فكرة التعليم باستخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs لأنها تقلل من دورهم في العملية التعليمية.

حسب النتائج والجداول التي رصدت فان أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة لهم اتجاهات إيجابية نحو استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs في التدريس الجامعي اثناء جائحة كورونا 2020، وذلك حسب ما أكدته الدراسات السابقة مثل دراسة الشهري (2019) التي أظهرت نتائجها وجود اتجاهات متباينة بين المتوسطة والمرتفعة لدى عينة الدراسة نحو استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس الرياضيات بجامعة الملك خالد، ودراسة الرشيد (2018) التي توصلت إلي أن هناك موافقة بين أفراد عينة الدراسة بنسبة (80%) على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة السعودية الإلكترونية نحو دورهم عند استخدام الحوسبة السحابية، و دراسة بدران، وسرحان (2016) التي أظهرت نتائجها ان اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية نحو استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس جاءت ايجابية على جميع المجالات، وهذا ما أكدته نتائج هذه الدراسة بان استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs يحول دور اعضاء هيئة التدريس من السلطة والهيمنة على الموقف التعليمي الي دور المنظم والموجه له.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في اتجاهات أفراد العينة حول استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs التعلُّم الإلكترونيتعزى الدرجة الوظيفية؟للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحثان اختبار تحليل التباين الأحادي لإيجاد الفروق بين اتجاهات أفراد العينة تبعاً لمتغير الدرجة الوظيفية، واختبار "ت" لعينتين مستقلتين لإيجاد الفروق بين اتجاهات أفراد العينة تبعاً لمتغير الدرجة الوظيفية.

جدول (7) يوضح نتيجة اختبار تحليل التباين الأحادي (one way – ANOVA) لإيجاد الفروق بين متوسطات اتجاهات أفراد العينة حول استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCsفي التعلُّم الإلكتروني تعزى لمتغير الدرجة الوظيفية:

مصدر التباين	مجموعالمربعات	درجاتالحرية	متوسطالمربعات	قيمةنسبة "ف"	القيمةالإحتمالية	الإستنتاج
بينالمجموعات	39.085	4	9.771	.953	.439	لا توجد فروق
داخلالمجموعات	666.400	65	10.252			
الكلي	705.486	69	–			

يلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" المقروءة من الجداول الإحصائية أمام درجتي حرية (4 ، 65) والتي تساوي 2.51 مما يبين ذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات أفراد العينة حول استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCsفي التعلُّم الإلكتروني تعزى لمتغير الدرجة الوظيفية (معيد (مساعد تدريس)، محاضر، أستاذمساعد ، أستاذمشارك وأستاذ) وتؤكد هذه النتيجة مدى توافق اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة بيشة حول استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCsفي التعلُّم الإلكتروني بمختلف درجاتهم لوظيفية.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في اتجاهات أفراد العينة حول استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCsفي التعلُّم الإلكتروني تعزى التخصص العلمي؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحثان اختبار تحليل التباين الأحادي لإيجاد الفروق بين اتجاهات أفراد العينة تبعاً لمتغير الدرجة الوظيفية، واختبار "ت" لعينتين مستقلتين لإيجاد الفروق بين اتجاهات أفراد العينة تبعاً لمتغير التخصص العلمي.

جدول (8) يوضح نتيجة اختبار تحليل التباين الأحادي (one way – ANOVA) لإيجاد الفروق بين متوسطات اتجاهات أفراد العينة حول استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCsفي التعلُّم الإلكتروني تعزى لمتغير التخصص العلمي:

مصدر التباين	مجموعالمربعات	درجاتالحرية	متوسطالمربعات	قيمةف سبة "ف"	القيمةالإحتمالية	الإستنتاج
بينالمجموعات	89.875	7	12.839	1.293	.269	لا توجد فروق
داخلالمجموعات	615.610	62	9.929			
الكلي	705.486	69	–			

يلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" المقروءة من الجداول الإحصائية أمام درجتي حرية (7 ، 62) والتي تساوي 2.16 مما يبين ذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات أفراد العينة حول استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCsفي التعلُّم الإلكتروني تعزى لمتغير التخصص العلمي (تقنياتتعليم، مناهجوطرقتدريس ، أصولتربية، القيادةالتربوية، علمنفس، الطفولةالمبكرة ، التربيةالخاصة، التربيةالرياضية) وتؤكد هذه النتيجة مدى توافق اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة بيشة حول استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCsفي التعلُّم الإلكتروني.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في اتجاهات أفراد العينة حول استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs في التعلُّم الإلكترونيتعزى لسنوات الخبرة؟للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحثان اختبار تحليل التباين الأحادي لإيجاد الفروق بين اتجاهات أفراد العينة تبعاً لمتغير الدرجة الوظيفية، واختبار "ت" لعينتين مستقلتين لإيجاد الفروق بين اتجاهات أفراد العينة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

جدول (9) يوضح نتيجة اختبار تحليل التباين الأحادي (one way – ANOVA) لإيجاد الفروق بين متوسطات اتجاهات أفراد العينة حول استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCsفي التعلُّم الإلكتروني تعزى لمتغير سنوات الخبرة :

مصدر التباين	مجموعالمربعات	درجاتالحرية	متوسطالمربعات	قيمةنسبة "ف"	القيمةالإحتمالية	الإستنتاج
بينالمجموعات	5.312	2	2.656	.254	.776	لا توجد فروق
داخلالمجموعات	700.174	67	10.450			
الكلي	705.486	69	–			

يلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" المقروءة من الجداول الإحصائية أمام درجتي حرية (2 ، 67) والتي تساوي 3.15 مما يبين ذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات أفراد العينة حول استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCsفي التعلُّم الإلكتروني تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقلمن 5 سنوات ، من5- 10سنوات ، أكثرمن 10 سنوات) وتؤكد هذه النتيجة مدى توافق آراء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة بيشة حول استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCsفي التعلُّم الإلكتروني بمختلف سنوات خبرتهم العملية.

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في اتجاهات أفراد العينة حول استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs في التعلُّم الإلكترونيتعزى إلى الدورات التدريبية في مجال الحاسب الآلي"؟للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحثان اختبار تحليل التباين الأحادي لإيجاد الفروق بين اتجاهات أفراد العينة تبعاً لمتغير الدرجة الوظيفية، واختبار "ت" لعينتين مستقلتين لإيجاد الفروق بين اتجاهات أفراد العينة تبعاً لمتغير الدورات التدريبية في مجال الحاسب الآلي.

جدول (10) يوضح نتيجة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لإيجاد الفروق بين متوسطات اتجاهات أفراد العينة حول استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCsفي التعلُّم الإلكتروني تعزى لمتغير الدورات التدريبية :

المحور	التدريب	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
الاتجاهات	مدرب	61	27.44	3.344	.485	68	.629	لا توجد فروق
	غيرمدرب	9	28.00	2.00				

يلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" المقروءة من الجداول الإحصائية أمام درجة حرية 68 وتحت مستوى دلالة 0.05 والتي تساوي 1.99 حول استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCsفي التعلُّم الإلكتروني تعزى لمتغير الدورات التدريبية (مدرب ، غير مدرب) ، وتشير هذه النتيجة إلى مدى توافق اتجاهات أعضاء هيئة التدريس حول استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCsفي التعلُّم الإلكتروني بكلية التربية جامعة بيشة.

الاستنتاجات:

1) أظهرتنتائجالدراسةمنخلالالمتوسطاتالحسابيةأنلأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة بيشة اتجاهات ايجابية نحو استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs في التعلُّم الإلكتروني اثناء جائحة كورونا 2020.
2) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (05.0) في استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs في التعلُّم الإلكتروني اثناء جائحة كورونا بين أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة بيشة تعزى لمتغيرات" الدرجة العلمية، التخصص العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية في مجال الحاسب الآلي".

التوصيات:

يوصى الباحثان في ضوء النتائج بالاتي:

1) اعتماد المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs كأحد أهم المستحدثات التقنية في التدريس الجامعي اثناء جائحة كورونا 2020.
2) تعزيز اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام المقررات الالكترونية مفتوحة المصدر من خلال الحوافز والمكافأة والجوائز.
3) تحفيز أعضاء هيئة التدريس بإنشاء محتوي الالكتروني مفتوح المصدر للاستفادة من المحتوي في كل زمان ومكان .
4) توجيه الجامعات والمعاهد العلمية والكليات بعمل الدورات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس لتدريبهم على استخدام تكنولوجيا المقررات الالكترونية مفتوحة المصدر في العملية التعليمية.

5) وضع استراتيجية واضحة المعالم لتطبيق استخدام المقررات الالكترونية مفتوحة المصدر اثناء جائحة كورونا 2020 في التدريس بالجامعات .

6) إنشاء مقررات الكترونية مفتوحة المصدر عربية متوافقة مع الاجهزة الحاسوبية الموجودة في الجامعات وتخدم المساقات الدراسية.

المقترحات:

اختُتمت الدراسة بتقديم عدد من المقترحات لدراسات مستقبلية، وهي:

- إجراء المزيد من الابحاث والدراسات حول استخدام المقررات الالكترونية مفتوحة المصدر لأعضاء هيئة التدريس والطلاب .
- إجراء دراسات وصفية للتعرف على احتياجات أعضاء هيئة التدريس التدريبية في مجال توظيف المقررات الالكترونية مفتوحة المصدر في التدريس الجامعي

إجراء دراسة لقياس مدي تمكن أعضاء هيئة التدريس من مهارات توظيف المقررات الالكترونية مفتوحة المصدر في التدريس الجامعي.

قائمة المراجع

- ابو خطوة، السيد عبد المولى. (2010) مبادئ تصميم المقررات الالكترونية المشتقة من نظريات التعلم وتطبيقاتها التعليمية_ المؤتمر الدولي الثالث حول التعليم الالكتروني: البحرين.
- ابو خطوة ، السيد عبد المولى . (٢٠١٥) . المقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الإنتشار وعولمة التعليم . مجلة التعليم الإلكتروني . متاح في http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news&task=show&id=466
- إطميزي، جميل .(٢٠١٥) .إطار عمل مرن لتبني الموارد التعليمية المفتوحة في الجامعات العربية ، المؤتمر الدولي الرابع للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد 2-5 مارس/آذار 2015: المركز الوطني للتعلم الإلكتروني، متاح في http://eli.elc.edu.sa/2015
- هل هذا مرجع . أم رسالة..بدران، بلال عمر محمد، وسرحان، محمد عمر (2016) . اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية نحو استخدام الأجهزة اللوحية في التدريس، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، اتحاد الجامعات العربية – الأمانة العامة**، مج36, ع2.
- الدرويش، أحمد بن عبدالله، وعبدالعليم، رجاء(2017) . المستحدثات التكنولوجية والتجديد التربوي، دار الفكر العربي.
- الحلفاوي، وليد سالم (2018). مستحدثات تكنولوجيا التعليم في عصر المعلوماتية. دار الفكر.
- الحسن، عصام إدريس كمتور (2019) توظيف المقررات الإلكترونية الجماعية مفتوحة المصدر MOOCs في تطوير برنامج إعداد المعلمين ومعوقات تطبيقها بكلية التربية جامعة الخرطوم، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، اتحاد الجامعات العربية – الأمانة العامة**، مج39, ع1
- الحفناوي، أحمد محمد محمد السيد (2017). معايير سهولة الوصول للمنصات التعليمية مفتوحة المصدر MOOCsلذوي الاعاقة بالتعليم الجامعي، المجلة العربية للتربية النوعية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ع1.
- هل هذا مرجع أم رسالة الشهري، سامي بن مصبح (2019) . اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد نحو استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس الرياضيات، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، **مجلة دار سمات للدراسات والأبحاث**، مج8, ع6.
- التركي، عثمان بن تركي (2016) العوامل المؤثرة في استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر MOOCs من وجهة نظر المتعلمين في المملكة العربية السعودية : دراسة تطبيقية على طلبة جامعة الملك سعود، مجلة العلوم التربوية والنفسية، **جامعة البحرين – مركز النشر العلمي**، مج17, ع4.

- هل هذا مرجع أم رسالة المبارك، حسن الفاتح الحسين محمد (2019) اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام المهدي(كليتي التربية، التمريض) نحو استخدام التقنيات الحديثة في التدريس، **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب**، ع7.
- هل هذا مرجع أم رسالة الرشيد، أسامة بن محمد أحمد (2018) . اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة السعودية الإلكترونية نحو استخدام الحوسبة السحابية في التعليم الإلكتروني، مجلة الثقافة والتنمية، جمعية الثقافة من أجل التنمية، مج19, ع135.
- حناوى، مجدى محمد رشيد (2018) . تصور مقترح لمشروع منصة عربية مشتركة لمقررات إلكترونية مفتوحة واسعة الانتشار MOOCs لطلبة الجامعات عبر الوطن العربي في ضوء معايير الجودة، **المجلة الدولية لضمان الجودة، جامعة الزرقاء – عمادة البحث العلمي**، مج1, ع1
- حسن، هيثم عاطف. (2018) **تكنولوجيا العالم الإفتراضي والواقع المعزز في التعليم**. ط1، القاهرة: المركز الأكاديمي العربي.
- حمام، خالد عبدالرحيم سالم (2004م). **التعلم الإلكتروني وحوسبة التعليم** ،ط1 ،الاردن ،عمان : مطابع الدستور التجارية .
- هل هذا مرجع أم رسالة خميس، محمد عطية. (2003). **منتوجات تكنولوجيا التعليم**. ط1، القاهرة : دار الكلمة .
- عبدالهادي، ايمن محمد. (2017). الاتجاه نحو استخدام تقنية التصوير التجسيمي (الهولوجرام) في التعليم عن بعد لدي اعضاء هيئة التدريس والطلاب. **مجلة كلية التربية بجامعة طنطا**. 67(3)، ص60
- عبد الحميد، عبد العزيز. (2010م). **التعليم الالكتروني ومستحدثات تكنولوجيا التعليم**. المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، مصر.
- عبيدات، ذوقان وعبد الحق، كايد وعدس، عبد الرحمن. (2012) . **البحث العلمي: مفهومة، أدواته، أساليبه**، ط14، عمان : دار الفكر.
- زيدان، احمد. (2013) برامج موك _تحقيق حلم الدراسة في أرقى الجامعات _تم استرجاعه من موقع http://hunasotak.com
- خميس، محمد عطية. (2014) **مصادر التعلم الالكتروني**، دار السحاب: القاهرة.
- ***جودت، مصطفي (2018) . ما هو الموك(Massive open online course (MOOC***
- ، بوابة تكنولوجيا التعليم على الرابطhttps://drgawdat.edutech-portal.net/archives/13502
- مقداد، محمد. (2010) دور التعلم الالكتروني في تعزيز مجتمعات المعرفة، المؤتمر الدولي الثالث حول التعليم الالكتروني: البحرين.

- زيتون، حسن حسين(1426هـ) رؤية جديدة في التعليم –التعلم الالكتروني– الرياض: الدار الصولتية.
- Hussein.(2019). دليلك الكامل عن الموووك .MOOC . على هذا الرابط https://www.easyunime.com/advice/%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%88%D9%88%D9%83-mooc-2346/
- زوحى ، نجيب .(٢٠١٤) . ١٠ منصات تعليمية لدروس جماعية إلكترونية : متاح في http://www.new-educ.com/10-plates-formes-cours-electroniques-mooc
- مجلة المعرفة .(٢٠١٥) .نحو خلق فضاء عالمي للتعليم ، مجلة المعرفة . متاح في http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=434&Model=M&SubModel=135&ID=2424&ShowAll=On

(7)

جودة الحياة لدى طالبات التطبيق الميداني بكلية التربية بالدلم وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية

Quality of life for female students of field application at the College of Education in Dalam and its relationship to some demographic variables

د. منى عبد اللطيف العوض خير الله
كلية التربية بالدلم-جامعة الامير سطام بن عبد العزيز بالخرج
المملكة العربية السعودية

Dr. Mona Abdel Latif Al-Awad Khairallah
College of Education in Dalam
Prince Sattam bin Abdul-Aziz University, Al-Kharj
Saudi Arabia

المستخلص

هدفت الدراسة الى التعرف على مستوى جودة الحياة لدى طالبات التطبيق الميداني بكلية التربية بالدلم وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية. تبنت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وتم استخدام أداة مقياس جودة الحياة النسخة الأصلية (منسي: 2007 م) وذلك بعد التأكد من خصائصه السيكومترية على عينة(116) طالبة تم اختيارها عشوائيا، توصلت الدراسة إلي انخفاض السمة العامة الكلية لجودة الحياة لدى طالبات التربية الميدانية، وجود فروق ذات دالة إحصائية في أبعاد الصحة النفسية وجودة التعليم وإدارة الوقت تبعا للتخصص وذلك لصالح تخصص الاقتصاد ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التخصصات الأخرى، وجود فروق ذات دالة إحصائية في جودة العواطف وإدارة الوقت لصالح قسم الرياضيات، وجود فروق ذات دالة إحصائية لصالح سكان منطقة الرياض ولا توجد فروق لمجموعات السكن الأخرى و عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية في جودة الحياة تعزى للحالة الاجتماعية و يمكن التنبؤ بجودة الحياة لطلاب التطبيق الميداني بكلية التربية بالدلم.

الكلمات المفتاحية: جودة الحياة، التربية الميدانية

Abstract

This study aimed at identifying the relationship between female students' quality of life in field application at the College of Education in Dalm and some demographic variables. Descriptive analytical method was adopted, the research tool of "*measuring the quality of life*" the original version (Mansi: 2007 AD) was used after it was checked of its psychometric properties, and a random sample of (116) students was selected. The study reached the results of Decreasing general characteristic of the overall quality of life among female students of field education, The existence of statistical significant differences in the dimensions of mental health, education quality and time management according to specialization in favor of economic specialization and does not exist among the other specialties; existence of statistical significant differences in the quality of emotions and time management in favoure of math department; existence of statistical significant differences in favor of the residents of the Riyadh region, which do not exist for other housing groups; non-existence of statistical significant differences in the quality of life due to social status; and the quality of life for the female students of field application at the College of Education in Dalm can be predicted. The study recommends …

Keywords: quality life and field education

المقدمة:

تعتبر مرحلة الدراسة الجامعية والتي تتزامن مع مرحلة الشباب من أهم مراحل حياة الإنسان وهي حصيلة الجهد المتواصل لسنوات سابقة تستمر عادة أربع او خمس سنوات تبعا للمجال ويحصل في نهايتها على شهادة جامعية تؤهله للدخول إلى الحياة العملية في مختلف التخصصات.

ان جودة الحياة من المفاهيم التي لاقت اهتماما كبيرا في العلوم الطبيعية والإنسانية والاجتماعية، وهي التعبير عن الإدراك الذاتي لتلك الجودة، فالحياة بالنسبة للإنسان هي ما يدركه منها.

أصبح الاهتمام بأبحاث نوعية الحياة من الأولويات المهمة لدى المجتمعات الغربية بعد الحرب العالمية الثانية، وأدخل المفهوم إلى معجم المفردات، ويستخدم مصطلح نوعية الحياة للتعبير عن الحياة الهانئة السعيدة بمكوناتها من: العمل والمسكن، والبيئة، والصحة (مصطفى حسين،2004).

مشكلة الدراسة: -

تتأثر جودة الحياة بالمتغيرات الثقافية والبيئية مما يظهر تباين في التعرف لمفهوم جودة الحياة، حيث أكد الكثير من الباحثين أهمية البعد القيمي والثقافي في جودة الحياة لكل مجتمع.

تعتبر الجامعة من المؤسسات الاجتماعية التي تحمل على عاتقها راية التعليم العالي والمحافظة على التراث والاصالة وثقافة المجتمعات للتقدم والتطور، كما انها تعتبر المصدر الأساسي للخبرة والنشاط الثقافي في شتى مجالات الحياة

نجد ان ابعاد جودة الحياة في البيئة التعليمية تختلف عن البيئات الأخرى، وذلك لأنها تركز على الجانب النفسي والذاتي للطالب وتسعي لتقديم أفضل الخدمات التي تؤهله نفسيا واجتماعيا ومهنيا.

المملكة العربية السعودية كثفت جل اهتمامها بشريحة النساء وتحسين جودة حياتهن في مختلف الجوانب بفتح الجامعات الحكومية والكليات الاهلية لتأهيلهن في مختلف التخصصات اضافة لابتعاثهن على نفقة الدولة لاستكمال دراستهن العليا، وبالرغم من كل هذه الانجازات يشكن الطالبات في الجامعة من انخفاض جودة حياتهن وان المجتمع يغفل عن الكثير من حقوقهن النفسية والاجتماعية وتنمية مهارتهن الحياتية وذلك مقارنة بما يتوفر لنظيراتهن في دول تشارك المملكة العربية السعودية بخلفيتها الثقافية.

وتبحث هذه الدراسة في اهمية التفاعل بين البيئة وتوقعات الطالبات وامالهم وتأثير ذلك على اتجاهاتهن وسلوكياتهن خاصة وان نتائج الكثير من الدراسات التي تناولت جودة الحياة في المجتمعات العربية اسفرت عن وجود فروق في مستوي جودة الحياة بين الذكور والاناث (كاظم، البهادلى:2012) (الثنيان:2009)، (العادلي :2006) مما يستوجب دراسات جديدة للتحقق من هذه النتائج.

اضافة الى ذلك دعي بعض الباحثين (الجوير:1994) (الشيخ:2001) (Yamain:2000،) لدراسة مشاكل الشباب واحتوائها لدورهم الكبير في التغيير المجتمعي.

في ضوء ما سبق تبلورت مشكلة البحث الراهن في الاجابة على السؤال الرئيسي التالي:

ما مستوى جودة الحياة لدى طالبات التطبيق الميداني بكلية التربية بالدلم وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 139-1440هـ؟

وتتمثل مشكلة البحث في الاجابة على الاسئلة الفرعية التالية: -

1- ما مستوى جودة الحياة لدى طالبات التطبيق الميداني لكلية التربية بالدلم بجامعة الامير سطام بن عبد العزيز؟

2- ما هي أكثر ابعاد جودة الحياة ظهورا لدى طالبات التطبيق الميداني في كلية التربية بالدلم بجامعة الامير سطام بن عبد العزيز؟

3- هل تختلف جودة الحياة المدركة لدى طالبات التطبيق الميداني بالدلم باختلاف التخصص (دراسات اسلامية – لغة عربية –اقتصاد منزلي –رياضيات)؟

4- هل تختلف جودة الحياة المدركة لدى طالبات التطبيق الميداني بالدلم باختلاف منطقة السكن (الدلم –الخرج –الرياض – اخرى)؟

5- هل تختلف جودة الحياة المدركة لدى طالبات التطبيق الميداني بالدلم باختلاف الحالة الاجتماعية (عازبة – متزوجة – مطلقة – ارملة)؟

6- هل يمكن التنبؤ بنوعية الحياة المدركة لدى طالبات التطبيق الميداني بكلية التربية بالدلم؟

اهداف البحث: -

يسعى البحث الحالي لتحقيق الأهداف الاتية: -

1-التعرف على مستوى جودة الحياة لدى طالبات التطبيق الميداني لكلية التربية بالدلم بجامعة الامير سطام بن عبد العزيز.

2-الكشف عن أكثر ابعاد جودة الحياة ظهورا لدى طالبات التطبيق الميداني في كلية التربية بالدلم بجامعة الامير سطام بن عبد العزيز.

3-الكشف عن الفروق في جودة الحياة المدركة لدى طالبات التطبيق الميداني بالدلم باختلاف التخصص (دراسات اسلامية – لغة عربية –اقتصاد منزلي –رياضيات).

4-الكشف عن جودة الحياة المدركة لدى طالبات التطبيق الميداني بالدلم باختلاف منطقة السكن (الدلم –الخرج –الرياض – اخرى).

5-الكشف جودة الحياة المدركة لدى طالبات التطبيق الميداني بالدلم باختلاف الحالة الاجتماعية (عازبة – متزوجة – مطلقة – ارملة).

6-الكشف عن إمكانية التنبؤ بنوعية الحياة المدركة لدى طالبات التطبيق الميداني بكلية التربية بالدلم.

اهمية البحث:

تنبثق اهمية البحث في: -

1-اهمية المرحلة الجامعية والتي تعتبر من اهم المراحل العمرية التي يحدث فيها استقرار للهوية مما يمكن دراسة متغيرات البحث بدرجه عالية من الثقة في النتائج، كذلك دورها في تأهيل وتدريب الطلاب لمجابهة الحياة العملية والاهتمام بهذه المرحلة يؤثر ايجابيا في تنمية المجتمعات.

2-اهمية الموضوع نفسه (جودة الحياة وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى طالبات التطبيق الميداني بكلية التربية بالدلم) ويمكن من خلاله التنبؤ بجودة الحياة للطالبات ومن شانه ان يساعد في رفعها.

3-امكانية تحديد جودة الحياة والعلاقة بين المتغيرات الديموغرافية لدى طالبات التطبيق الميداني بكلية التربية بالدلم جامعة الامير سطام بن عبد العزيز.

مصطلحات البحث: -

جودة الحياة: -عرفتها منظمة الصحة العالمية (1993م) بانها إدراك الاشخاص الى مكانهم في الواقع ووضعهم في الحياة وذلك من خلال الثقافة والقيم والنظام وله علاقة بأهدافهم واهتماماتهم وتطلعاتهم المستقبلية.

اهتم الباحثين في بداية القرن الواحد والعشرين (الجودة Quality) بمفهوم جودة الحياة باعتباره مفهوم مرتبط بعلم النفس الإيجابي، والذي يؤكد التركيز على أهمية النظرة الإيجابية في الحياة، تعددت قضايا البحث في هذا الإطار، لتشمل كل الخبرات والعادات والسمات التي تؤدى الى تحسين الحياة (نعيسة: 2012).

ومصطلح جودة الحياة من المفاهيم التي لاقت اهتماما كبيرا في العلوم الطبيعية والإنسانية والاجتماعية، حيث اهتم علم النفس بدراسة جودة الحياة بدرجة الأولى حيث تم تبني هذا المفهوم في مختلف التخصصات النفسية، النظرية منها والتطبيقية. فقد كان لعلم النفس السبق في فهم وتحديد المتغيرات المؤثرة على جودة حياة الإنسان ويرجع ذلك في المقام الأول إلى أن جودة الحياة في النهاية هي تعبير عن الإدراك الذاتي لتلك الجودة، فالحياة بالنسبة للإنسان هي ما يدركه منه.

والمتتبع للدراسات النفسية الحديثة، يلاحظ اهتماما ملحوظا بمفهوم جودة الحياة بشكل عام، وجودة الحياة لدى الفرد بشكل خاص (كاظم والبهادل: 2006).

وتعرفها الباحثة بانها شعور طالبات التربية الميدانية بكلية التربية بالدلم بمدى تحقق التوازان الاجتماعي والنفسي والانفعالي والرضا عن المستوي الأكاديمي والصحي والاستقرار الاسري والشعور بالسعادة.

واجرائيا: هي الدرجة الكلية التي تتحصل عليها الطالبة على مقياس جودة الحياة المستخدم في هذه الدراسة.

التطبيق الميداني: -هو النشاط التربوي الذي ينفذ وفق خطة منظمة، وفى خلال فترة زمنية محددة تمارس الطالبة المتدربة خلالها عملية التدريس، مع تطبيق الجوانب النظرية (التربوية والنفسية والشخصية) التي اكملت دراستها من قبل كمتطلب سابق وتتحمل الطالبة مسؤولية القيادة للمتعلمين تحت إشراف فني دقيق، وتشارك في الأنشطة غير الصفية داخل البيئة المدرسية.

المتغيرات الديموغرافية: -وهي الجوانب الشخصية التي تم التأكيد عليها في نموذج (Schuler & Schwab: 1986) ونموذج (Cherniss:1980) وتتمثل في: -

1-التخصص ويقصد به البرنامج الأكاديمي الذي درست فيه الطالبة أربع سنوات.

2-الحالة الاجتماعية ويقصد بها الحالة الاجتماعية الطالبة عينة الدراسة.

3-منطقة السكن ويقصد به سكن الطالبة عينة الدراسة.

حدود البحث: -

حدود موضوعية: جودة الحياة لدي طالبات التربية الميدانية بكلية التربية بالدلم وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية

الحدود البشرية: طالبات التطبيق الميداني بكلية التربية بالدلم في جامعة الامير سطام بن عبد العزيز بالخرج.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1439-1440هـ.

الإطار النظري والدراسات السابقة: -

الإطار النظري:

عرفت جودة الحياة في كتاب (الاخلاق) لأرسطو (384- 322 ق.م) حيث قال: إن كلا من العامة أو الدهماء وأصحاب الطبقة العليا يدركون الحياة الجيدة بطريقة واحدة وهى أن يكونوا سعداء ولكن مكونات السعادة عليها خلاف إذ يقول بعض الناس شيئا ما في حين يقول آخرون غيره ومن الشائع كذلك أن الرجل نفسه يقول أشياء مختلفة في مختلف الأوقات فعندما يقع فريسة المرض فإنه يعتقد أن السعادة هي الصحة وعندما يكون فقيرا يرى السعادة في الغنى ويرى أرسطو أن الحياة الطيبة Well-being تعنى حالة شعورية، ونوعا من النشاط وما ذلك بالتعبير الحديث سوى جودة الحياة(Foyers & Machin:2007) .

أدخل مفهوم جودة الحياة في معجم المفردات وأصبح من بعد الحرب العالمية الثانية من الأولويات المهمة لدى المجتمعات الغربية حيث استخدم كتعبير عن الحياة الهانئة ومكوناتها من: العمل والمسكن، والبيئة، والصحة (مصطفى حسن حسين:2004).

وفى فترة الثمانينات والتسعينات انتشرت ثورة جودة الحياة وتأكيدها في المنتجات والمخرجات، ودخلت معايير تطبيقها في عدة مجالات الحياة وشمل ذلك الدراسات النفسية والاهتمام البحثي فيها بدراسة مفهوم جودة الحياة.

تعريف جودة الحياة:

من الصعب صياغة تعريف محدد لجودة الحياة (Titman :1997، Smith &Graham) وبالرغم من كثرة استعماله إلا أنه مازال غامضا (عبد الفتاح وحسين: 2006).

أكد الأنصاري (2006) ارتباط مفهوم جودة الحياة بمفهومين أساسيين وهما الرفاهية (Well fare) والتنعم (Wellbeing) اضافة لارتباطه بمفاهيم أخرى مثل التنمية (Development) والتقدم (Progress) وإشباع الحاجات (Satisfaction of needs)، والتحسن (Betterment).

وقد اهتم كثير من علماء النفس بدراسة السمات الشخصية الايجابية والخبرات الذاتية الايجابية والعادات الايجابية لأنها تحسن جودة الحياة، وتجعل لها قيمة وتقلل الأعراض المرضية عندما لا يكون للحياة معنى (Seligman & csikszen ,2000).

عرفتها منظمة الصحة العالمية بأنها "إدراك الفرد لوضعه المعيشي في سياق أنظمة الثقافة والقيم في المجتمع الذي يعيش فيه، وعلاقة هذا الإدراك بأهدافه وتوقعاته ومستوى اهتمامه" (who:1994).

عرف كل من وبنومي وباتريك وبوسني (Patrick & Bushnel,2000،Bonhomie) جودة الحياة بانها مفهوم واسع يتأثر بجوانب ذاتية وموضوعية متداخلة ومرتبطة بصحة الفرد وحالته النفسية واستغلاله وعلاقاته الاجتماعية وعلاقته بالبيئة التي يعيش فيها.

يرى عبد المعطي جودة الحياة بانها الرقي في مستوى الخدمات التي تقدم لأفراد المجتمع، والسعي لتحقيق نمط الحياة المترفة علما بان هذا النمط لا يمكن تحقيقه الا مجتمع الوفرة، وذلك بعد استطاعته حل كافة مشكلات سكانه المعيشية (عبد المعطي:2005).

اضاف منسي وكاظم بانها شعور الفرد بالرضا والسعادة وقدرته على إشباع حاجاته من خلال ثراء بيئته ورقي الخدمات المقدمة له صحيا ونفسيا واجتماعيا وتعليميا ومع حسن الإدارة لوقته والاستفادة منه. (منسي وكاظم: 2006).

النظريات المفسرة لجودة الحياة: –

أ–الاتجاه الفلسفي: ورؤيتهم من منظور فلسفي بان جودة الحياة هي السعادة المأمولة التي لا يستطيع الانسان الحصول عليها الا بعد ان يحرر نفسه من الواقع وحلق في الفضاء المثالي الذي يدفعه الي التسامي من الواقع الاليم والعيش في خيال ابداعي وبالتالي جودة الحياة من المنظور الفلسفي هي "مفارقة الواقع وتلمس السعادة المتخيلة الحالمة مع التجاهل التام للألم ومصاعب الحياة " (سليمان، رجب: 2009).

ب–الاتجاه الاجتماعي: ركز هذا الاتجاه على مؤشرات موضوعية في الحياة مثل معدل المواليد، معدل الوفيات، ضحايا الامراض، نوعية السكن، المستوي التعليمي، مستوي الدخل، علما بان هذه المؤشرات تختلف باختلاف المجتمعات وطبيعة العمل للأفراد والعائد منه اضافة للمكانة المهنية والعلاقات الاجتماعية وتأثيرها على الحياة، من العوامل التي تؤثر بصورة ملحوظة على جودة الحياة (العارف بالله محمد الغندور،1999).

ج–الاتجاه الطبي: ويرى اصحاب هذا الاتجاه ان الخدمات الصحية والبرامج الارشادية والعلاجية وتحسين حياة الذين يعانون من الامراض النفسية والجسمية وتطوير الوضع الصحي لهم وتقييم حاجاتهم مع توفير البدائل لها وتقليل المخاطر الصحية هي المؤشر لجودة الحياة (Raphael and others:1996,66).

د–الاتجاه النفسي: ورؤيتهم تهدف الي اشباع الحاجات الاساسية للأفراد وقياسها بمؤشرات موضوعية واخري ذاتية " بمعني انه توفر متطلبات كل مرحلة عمرية جديدة واشباعها حتى يشعر الفرد بالرضا او عدم الرضا في حالة عدم الاشباع حتى يتوفر مستوي مناسب لجدة حياته (سليمان، رجب: 2009).

الدراسات السابقة: -

دراسة عيادي وكشبشب(2018): والتي هدفت لمعرفة مستو بجوده الحياة الاسرية لدى طلاب جامعة الشاذلي بن جديد، وتحديد الفروق الموجودة تبعا لمتغير الجنس، السن. وطبقت الدراسة على عينة تم اختيارها بطريقة عرضية مكونة من (100) طالب، وتوصلت الدراسة لعدم وجود فروق دالة احصائيا في جودة الحياة الاسرية لدى عينة الدراسة.

دراسة سالم (2017): والتي هدفت للتعرف على جودة الحياة الاكاديمية وعلاقتها بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود، تم تطبيق ادوات الدراسة على(153) طالب تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتوصلت لعدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات عينة الدراسة على جودة الحياة الاكاديمية، ولا توجد فروق دالة احصائيا بين عينة الدراسة على مقياس التسويف الأكاديمي تعزي للمسار، وتوجد فروق ذات دلالة احصائيا على مقياس التسويف الأكاديمي تعزي لمتغير المعدل.

دراسة احمد (2016) والتي تناولت الذكاء الاجتماعي وعلاقته بجودة الحياة لدي عينة مكونة من (300) طالبة من قسم رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة القصيم، توصلت النتائج لوجود علاقة دالة بين جودة الحياة والذكاء الاجتماعي لصالح مرتفعات الذكاء الاجتماعي فلديهن إحساس بجودة الحياة بصورة أفضل وان الفروق في مستوى الدراسة لم تثبت وظهرت النتائج عدم وجود فروق ترجع للمستوي الدراسي في جودة الحياة.

دراسة مريم (2016) والتي حاولت التعرف على العلاقة بين الصلابة النفسية وجودة الحياة على عينة قوامها (307) طالبة من جامعة الملك سعود بالرياض، توصلت الدراسة بانه توجد علاقة موجبة دالة بين جودة الحياة والصلابة النفسية ولم تتحقق هذه العلاقة بين بعد الحياة الصحية وبعد التحكم وجودة شغل الوقت وادارته. ايضا توصلت الى ان جودة الحياة كانت متوسطة المستوي بين الطالبات.

دراسة النعيم (2014) والتي هدفت التعرف على مستوي جودة الحياة بتوظيف ثلاثة ابعاد (تقدير جودة الحياة – الرضا عن الحياة –اشباع الاحتياجات) لدى الشباب في مدينة الرياض من جوانب الشخصية الاجتماعية –البيئية والاختلاف بينهم على حسب المتغيرات الديموغرافية، تكونت العينة من (603) من طلبة الجامعات والموظفين من الجنسين. توصلت الدراسة لوجود مستوي متوسط من جودة الحياة في الرياض على الدرجة الكلية. وتحصلت المؤشرات البيئية على متوسط منخفض مقارنة بمتوسط مؤشرات الشخصية والاجتماعية. أيضا توصلت الدراسة بانه لا توجد اختلافات حسب الجنس وجودة الحياة، وأكدت وجود علاقة عكسية بين الدرجة الكلية والعمر على مستوي الابعاد الثلاثة وان مستوي جودة الحياة لدى الشباب يتأثر بالمتغيرات الديموغرافية والاجتماعية والاقتصادية.

دراسة سليمان (2013) والتي هدفت لقياس جودة الحياة وعلاقتها ببعض المتغيرات (علمي –انساني) والمعدل الأكاديمي لدي عينة من مكونة من 649 طالب وطالبة في جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية. تم تطبيق مقياس جودة الحياة بجوانبه المختلفة من الصحة العامة والحياة الاسرية والاجتماعية والنفسية وإدارة الوقت.
توصلت النتائج الي ان مستوي جودة الحياة مرتفع بشكل عام في الحياة الاسرية والنفسية بينما منخفض في الحياة التعليمية وإدارة الوقت.

دراسة مصطفى وبكر (2013) والتي هدفت التعرف على مستويات جودة الحياة لدي طلبة الجامعة وعلاقتها بالانتماء والقبول الاجتماعي. تكونت عينة الدراسة من (430) طالبا وطالبة من جامعة صلاح الدين بالعراق. توصلت الدراسة لوجود علاقة دالة بين جودة الحياة وكل من الانتماء الاجتماعي، أيضا توصلت الى انه يمكن التنبؤ بجودة الحياة من خلال القبول الاجتماعي والانتماء الاجتماعي.

دراسة نعيسة (2012) والتي هدفت الى معرفة مستوي جودة الحياة وعلاقته ببعض المتغيرات (المحافظة –النوع –التخصص) لدى 360 طالب وطالبة في جامعة دمشق وتشرين، تم تطبيق مقياس جودة الحياة وخلصت الدراسة الي وجود مستوي متدن من جودة الحياة الجامعية لدى طلبة الجامعتين.

دراسة منسي وكاظم (2010) والتي هدفت الى تصميم مقياس جودة الحياة لدي طلبة الجامعة بعنوان: تطوير وتقنين مقياس جودة الحياة لدى طلبة جامعة سلطنة عمان. تم تطبيق الدراسة على 220 طالبا وطالبة في جامعة السلطان قابوس في مختلف الكليات، وخرجت الدراسة بعدد من المقترحات والتوصيات المتعلقة باستخدام مقياس جودة الحياة وفوائده

دراسة حسن و المحرزي و إبراهيم (2006) بعنوان (جودة الحياة وعلاقتها بالضغوط النفسية واستراتيجيات مقاومتها لدى طلبة جامعة السلطان قابوس) بهدف اظهار مستوي جودة الحياة والضغوط النفسية وكيفية مقاومتها لدي طلبة جامعة السلطان قابوس وعلاقتها ببعض المتغيرات من الجنس ونوع الكلية .تم تطبيق مقياس جودة الحياة ومقياس الضغوط النفسية واستراتيجيات مقاومتها علي عينة من طلاب جامعة السلطان قابوس (183)طالبا وطالبة توصلت النتائج الي ارتفاع جودة الحياة في الكليات العلمية وتدنى مستوي الضغوط النفسية بالمقارنة بالكليات الانسانية .ايضا توصلت النتائج الي وجود علاقة سالبة دالة بين جودة لحياة والضغوط النفسية .

الدراسات الأجنبية: –

دراسة كرستين واخرون (Kirsten et al,2003) دراسة الهدف منها معرفة الفروق بين الجنسين في ابعاد جودة الحياة. تكونت العينة من (378) طالبا من ذوي الأصول الثقافية المختلفة بواقع (90) من الذكور و (288) من الاناث. توصلت النتائج الي عدم وجود فروق بين الجنسين والرضا عن الحياة، التوازن الوجداني وفعالية الذات، والمكونات الاجتماعية لمفهوم الذات. تحصلت الاناث على الدرجات المرتفعة في الإحساس بالتمسك والعلاقات

الاجتماعية. حصل الذكور على الدرجات المرتفعة في مقياس مفهوم الذات البدنية أيضا والتفكير الإيجابي البناء، والمرونة المعرفية.

فحصت دراسة جافلا (Gavala,2005) أدراك الضغوط وعلاقته بعدم الارتياح في البيئة الجامعية والدافعية الاكاديمية والاستمتاع بجودة الحياة. طبقت الدراسة على عينة من الطلبة الجامعين وتوصلت النتائج الي الذين يظهرون الدرجات العالية من الضغوط وعدم الراحة في بيئة الجامعة والشعور القليل بالسيطرة الاكاديمية هم أكثر احتمالية لأقل شعور من جودة الحياة والاستمتاع والدافعية الاكاديمية.

التعليق على الدراسات السابقة: -

1-اهتمت بعض الدراسات بدراسة جودة الحياة ونوعيتها للطالب الجامعي كما في دراسة سليمان (2007) ودراسة نعيسة (2012) ودراسة مصطفى (2013) ودراسة النعيم (2014) ودراسة مريم (2016) ودراسة احمد (2016) ودراسة جافلا (Gavial ,2005) وكرباسك واخرون (Skransli et al ,2005).

2-بعض الدراسات كشفت عن الفروق في جودة الحياة ونوعيتها مرتفعة في البعض ومنخفضة في البعض.

3-كثير من الدراسات اتفقت مع الدراسة الحالية في انها طبقت على البيئة السعودية دراسة احمد (2016) ودراسة مريم (2016) ودراسة النعيم (2014) ودراسة سليمان (2007). واختلفت مع دراسة نعيسة (2013) ودراسة مصطفى وبكر (2013).

4-الملاحظ أن معظم الدراسات تناولت جودة الحياة عند الطالب وخاصة الطالب الجامعي ربما لتوفر مقياس جودة حياة الطالب (لمنسي وكاظم 2006)

5-لا توجد دراسة واحدة في حدود علم الباحثة في البيئة السعودية تناولت نوعية الحياة المدركة وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى طالبات التربية الميدانية كلية التربية بالدلم.

منهجية البحث: -يعتبر هذا البحث من الدراسات الوصفية التحليلية التنبئية التي تستهدف دراسة جودة الحياة المدركة وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من طالبات التطبيق الميداني لكلية التربية بالدلم – جامعة الامير سطام بن عبد العزيز بالخرج

العينة: -اشتملت عينة البحث على (116) طالبة من طالبات التطبيق الميداني بكلية التربية بالدلم للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1439-1440هـ موزعين على حسب تخصصاتهم، الحالة الاجتماعية، ومنطقة السكن.

جدول رقم (1) التكرار والنسبة المئوية للمعلومات الأساسية لطالبات التطبيق الميداني لكلية التربية بالدلم بجامعة الامير سطام بن عبد العزيز

المتغيرات	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الحالة الاجتماعية	عازبة	82	70.7
	متزوجة	34	29.3
مكان السكن	الدلم	28	24.1
	الخرج	70	60.3
	الرياض	07	06.0
	أخرى	11	09.5
التخصص	اسلامية	44	37.9
	عربية	40	34.5
	اقتصاد	19	16.4
	رياضيات	13	11.2

أداة الدراسة: –تم تطبيق مقياس جودة الحياة (كاظم ومنسى 2006م) والذي يتكون المقياس من (60) بندا تقيس درجة الطالب الجامعي بجودة حياته ضمن سته ابعاد، وتم تحديد المكونات الستة للمقياس استنادا للتعريف الاجرائي الذي صاغة معدا المقياس وبعد مراجعة بعض المقياس الاجنبية لجودة الحياة (كاظم ومنسي 2006م :63-77)، تم عرض المقياس على عدد من المختصين في التربية وعلم النفس للتأكد من صلاحيته ومناسبته لبيئة الدراسة.

الخصائص السيكو مترية لمقياس جودة الحياة: –تم التأكد من الخصائص السيكو مترية (الصدق –الثبات) لمقياس جودة الحياة في صورته الاصلية وذلك من خلال صدق المحكمين وصدق الموائمة مع البيئة السعودية وصدق عبارات المقياس من خلال معامل الارتباط بين كل درجة والدرجة الكلية للبعد.

الثبات والصدق الاحصائي:

لاختبار معاملي الثبات والصدق الاحصائي لأبعاد مقياس جودة الحياة قامت الباحثة بتطبيقه على عينة استطلاعية قدرها (50) مفحوصة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع طالبات التطبيق الميداني لكلية التربية بالدلم بجامعة الامير سطام بن عبد العزيز، وقد تم تطبيق معادلة الفاكرونباخ لإيجاد معاملي الثبات لكل بعد، وقد أظهرت نتيجة هذا الاجراء الجدول رقم (2):

جدول رقم (2) معامل الثبات الفاكرونباخ لإيجاد معامل الثبات لأبعاد مقياس جودة الحياة وسط مجتمع الدراسة

أبعاد الجودة	عدد العبارات	معامل الثبات	معامل الصدق
الصحة العامة	10	0.785	0.886
الحياة الأسرية	10	0.856	0.925
جودة التعليم	10	0.782	0.884
جودة العواطف	10	0.812	0.901
الصحة النفسية	10	0.800	0.894
جودة الوقت	10	0.798	0.893
الكلي	60	0.745	0.863

ويلاحظ أن جميع معاملات الثبات والصدق مرتفعة ودالة احصائيا مما يعني إمكانية استخدام هذه الأداة في مجتمع الدراسة الحالية لقياس جودة الحياة.

نتائج الدراسة ومناقشتها: -

يتم في هذا الفصل عرض النتائج التي توصل لها البحث من خلال أدوات جمع البيانات المستخدمة، وذلك عن طريق عرض كل فرض والنتائج المتعلقة به، ومن ثم التعليق عليها، وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة الحالية:

عرض نتائج السؤال الأول مناقشتها:

نص السؤال الأول " ما مستوي نوعية الحياة وجودتها لدى طالبات التطبيق الميداني لكلية التربية بالدلم بجامعة الامير سطام بن عبد العزيز؟ وللإجابة عن هذا السؤال استخدمت الباحثة اختبار (ت) للمجموعة الواحدة فأظهرت النتيجة الجدول رقم (3) يوضح التالي.

جدول (3) اختبار (ت) لمعرفة السمة العامة المميزة لأبعاد جودة الحياة لدى طالبات التربية الميدانية لكلية التربية بالدلم بجامعة الامير سطام بن عبد العزيز (ن = 63)

أبعاد جودة الحياة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
الصحة العامة	30	24.1	4.1	12.7	0.001	يتسم هذا البعد بالانخفاض بدرجة دالة احصائيا
الحياة الأسرية	30	27.8	4.5	05.3	0.001	يتسم هذا البعد بالانخفاض بدرجة دالة احصائيا
جودة التعليم	30	27.1	5.2	06.6	0.001	يتسم هذا البعد بالانخفاض بدرجة دالة احصائيا
جودة العواطف	30	27.5	4.1	06.1	0.001	يتسم هذا البعد بالانخفاض بدرجة دالة احصائيا
الصحة النفسية	30	26.3	4.2	7.3	0.001	يتسم هذا البعد بالانخفاض بدرجة دالة احصائيا
جودة الوقت	30	26.4	4.3	8.2	0.001	يتسم هذا البعد بالانخفاض بدرجة دالة احصائيا
الكلي	180	159.7	18.7	11.6	0.001	يتسم البعد الكلي بالانخفاض بدرجة دالة احصائيا

ان نوعية الحياة وجودتها من متغيرات علم النفس وبطبيعة الحال أي متغير أنساني تتوزع درجات الافراد فيه على حسب السمة المقاسة من طبيعي او قريب من الطبيعي. وللإجابة على هذا السؤال تم توزيع درجات افراد العينة

والحدود حتى يتم الحكم على نوعية الحياة وجودتها لهن وتم معالجة البيانات احصائيا وجدول رقم (3) يوضح مستوى نوعية الحياة المدركة لدى طالبات التطبيق الميداني بكلية التربية بالدلم بجامعة الامير سطام بالخرج.

وتوصلت الباحثة ان البعد الكلى يتسم بالانخفاض بدرجة دالة احصائيا ويعزى ذلك ومن وجهة نظر الباحثة ان الفترة التي تم تطبيق الاستبيان هي فترة انتقالية من المرحلة الجامعية الى المرحلة العملية وفيها كثير من الضغوط النفسية والاجتماعية خاصة وان هذه الفترة التدريبية تختلف عن الحياة الجامعية من حيث البرنامج اليومي والالتزام باللوائح والنظم المدرسية تختلف عن الجامعية ,ايضا من ناحية تطبيق هذه الفترة الميدانية مع طالبات في مراحل عمرية مختلفة من المرحلة المتوسطة والثانوية مما يتطلب منهن التحلي بالصبر وحسن المعاملة والتصرف و ادارة المواقف التعليمية. اضافة لذلك انها تخضع للأشراف والمراقبة من قبل ثلاثة جهات (مديرة المدرسة –معلمة المادة –مشرفة من الكلية) مما يتطلب منها كثير الاجتهاد في تحضير الدرس وتقديمة والمشاركة في الانشطة المدرسية.

ترى الباحث ضرورة ان توسع الدراسات للوصول بنوعية حياة وجودة عالية وذلك بضرورة إدخال مفهوم جودة الحياة في بعض مقررات علم النفس لدى الطلاب في المعاهد والجامعات مما يعكس قيمة نوعية الحياة للأفراد.

وضرورة تكثيف البحوث في نوعية الحياة حتى يتم التوصل للعوامل المؤدية لها مثل العامل التكنولوجي، حرية الرأي، الإبداع والابتكار في أي انجاز وطرح الافكار والمبادرات التطوعية وتكثيف دور العملية الارشادية للطلاب في المرحلة الجامعية مع توفير متطلبات الجودة والوفرة.

ويتفق ذلك مع دراسة حسن مصطفى (2005) بان جودة الحياة مفهوم يستخدم للتعبير عن الرقي في مستوى الخدمات التي تقدم لأفراد المجتمع باختلافها المادي والاجتماعي، وأن جودة الحياة لمجتمع يتميز بالترف وهذا لا يمكن تحقيقه سوى في مجتمع الوفرة وهو المجتمع الذي يستطيع حل كافة مشكلاته المعيشية لمعظم سكانه. واختلفت مع دراسة (حسن، المحرزي، إبراهيم: 2007) ودراسة (سليمان: 2007) حيث اشارت الى ارتفاع جودة الحياة لدى الطالب الجامعي تتحقق بالتنوع في الجانب العلمي والأكاديمي.

عرض نتيجة السؤال الثاني ومناقشتها: لاختبار هذا السؤال والذي نصه (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد جودة الحياة لدى طالبات التطبيق الميداني بكلية التربية بالدلم بجامعة الامير سطام بن عبد العزيز تبعا للتخصص (اسلامية، عربية، رياضيات، اقتصاد) استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) فأظهرت نتيجة التحليل الجدول رقم (4) يوضح التالي:

جدول (4) اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق في أبعاد جودة الحياة لدى طالبات التطبيق الميداني لكلية التربية بالدلم بجامعة الامير سطام بن عبد العزيز تبعا للتخصص (اسلامية، عربية، رياضيات، اقتصاد)

أبعاد الجودة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
الصحة العامة	بين المجموعات	179.9	3	59.9	2.72	0.047	توجد فروق دالة بين المجموعات في هذا البعد
	داخل المجموعات	2463.2	112	21.9			
	الكلي	2643.1	115				
الحياة الأسرية	بين المجموعات	126.25	3	42.0	2.37	0.074	لا توجد فروق دالة بين المجموعات في هذا البعد
	داخل المجموعات	1987.2	112	17.7			
	الكلي	2113.5	115				
جودة التعليم	بين المجموعات	201.1	3	67.0	3.52	0.017	توجد فروق دالة بين المجموعات في هذا البعد
	داخل المجموعات	2133.2	112	19.0			
	الكلي	2334.4	115				
جودة العواطف	بين المجموعات	109.2	3	36.4	1.42	0.239	لا توجد فروق دالة بين المجموعات في
	داخل	2857.	112	25.5			

	المجموعات	7					هذا البعد
	الكلي	2967.1	115				
الصحة النفسية	بين المجموعات	46.7	3	15.5	0.755	0.522	لا توجد فروق دالة بين المجموعات في هذا البعد
	داخل المجموعات	2313.9	112	20.6			
	الكلي	2360.7	115				
جودة الوقت	بين المجموعات	242.9	3	80.9	3.84	0.013	توجد فروق دالة بين المجموعات في هذا البعد
	داخل المجموعات	2358.9	112	21.0			
	الكلي	2601.9	115				
الكلي	بين المجموعات	1911.2	3	637.1	1.84	0.143	لا توجد فروق دالة بين المجموعات في هذا البعد
	داخل المجموعات	36669.6	112	345.2			
	الكلي	40581.0	115				

يتضح من الجدول (4) أنه توجد فروق دالة في أبعاد الصحة العامة، وجودة التعليم، وجودة الوقت تبعا للتخصص (اسلامية، عربية، رياضيات، اقتصاد)، ولمعرفة أين تكمن هذا الفروق استخدمت الباحثة اختبار توكي للتحليل البعدي، فأظهرت نتيجة هذا الاجراء أن الفرق الدال احصائيا على النحو التالي حسب الأبعاد المذكورة:

الصحة العامة: أوضحت نتائج اختبار توكي أن الفرق الدال بين المجموعات في هذا البعد هو بين مجموعة تخصص الدراسات الاسلامية (متوسط = 23.1) ومجموعة تخصص الاقتصاد (متوسط =26.7) وذلك لصالح تخصص الاقتصاد، بينما لا توجد فروق دالة احصائيا بين مجموعات التخصصات الأخرى.

جودة العواطف: أوضحت نتائج اختبار توكي أن الفرق الدال بين المجموعات في هذا البعد هو بين مجموعة تخصص الدراسات الاسلامية (متوسط = 26.2) ومجموعة تخصص الرياضيات (متوسط =30.0) وذلك لصالح تخصص الرياضيات، بينما لا توجد فروق دالة احصائيا بين مجموعات التخصصات الأخرى.

جودة الوقت: أوضحت نتائج اختبار توكي أن الفرق الدال بين المجموعات في هذا البعد هو بين مجموعة تخصص الدراسات الاسلامية (متوسط = 24.5) ومجموعة تخصص الرياضيات (متوسط =28.5) وذلك لصالح تخصص الرياضيات، بينما لا توجد فروق دالة احصائيا بين مجموعات التخصصات الأخرى.

من الملاحظ تفوق نوعية الحياة وجودتها لتخصص الرياضيات وترى الباحثة ربما نوعية التخصص تلعب دورا كبيرا في شخصية الفرد وان عملية اختيار التخصص لها أثر كبير في شخصية الطالبة وفي حياتها الحاضرة والمستقبلية فهي عملية حاسمة ومصيرية تحدد مستقبلها وتوضح لها المعالم من النجاح او الفشل في الحياة.

ان اختيار التخصص من القرارات المهمة التي يتخذها الفرد وذات طابع خاص حيث أن الفرد لا يستطيع أن يتخذه جزافاً علما بان هذا القرار يراعي ميول وقدرات الفرد وقيمه وسماته الشخصية ومفهومه عن ذاته وتفضيل دراسته. الشخص الناجح يهتم بجمع المعلومات الوافية الشاملة التي تتعلق بالتخصص ويفكر في المستقبل بشكل مستقل غير متأثرا بالآخرين, و ان حسن اختيار التخصص يساعد الفرد في التكيف مع بيئته الدراسية ومع نفسه ، وبالتالي يساعده في الشعور بالسعادة والرضا والمقدرة على تحقيق الذات ، واختيار الطالب للتخصص الذى يناسبه يزيد من جودة حياته ومن خلال نتائج الاستمارة لاحظت الباحثة ان معظم طالبات الرياضيات اخترن التخصص برغبة كبيرة بينما التخصصات الاخرى هناك عوامل ادت الى دراستهن له من تدنى نسبة المرحلة الثانوية او قرب المكان او رغبة اولياء الامور والنظرة الاجتماعية .

نتيجة اجابة السؤال الثالث ومناقشتها:

لإجابة هذا السؤال والذي نصه (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد جودة الحياة لدى طالبات التربية الميدانية لكلية التربية بالدلم بجامعة الامير سطام بن عبد العزيز تبعا لمكان السكن (الخرج، الدلم، الرياض، أخرى). ولدراسة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) فأظهرت نتيجة التحليل.

جدول (6) اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق في أبعاد جودة الحياة لدى طالبات التطبيق الميداني لكلية التربية بالدلم بجامعة الامير سطام بن عبد العزيز تبعا لمكان السكن (الخرج، الدلم، الرياض، أخرى)

أبعاد الجودة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
الصحة العامة	بين المجموعات	33.4	3	11.1	0.479	0.698	لا توجد فروق دالة بين المجموعات في هذا البعد
	داخل المجموعات	2609.7	112	23.3			
	الكلي	2643.1	115				
الحياة الأسرية	بين المجموعات	26.2	3	8.7	0.469	0.705	لا توجد فروق دالة بين المجموعات في هذا البعد
	داخل المجموعات	2087.3	112	18.6			
	الكلي	2113.5	115				
جودة التعليم	بين المجموعات	189.9	3	63.3	3.30	0.023	توجد فروق دالة بين المجموعات في هذا البعد
	داخل المجموعات	2144.5	112	19.1			
	الكلي	2334.4	115				
جودة العواطف	بين المجموعات	11.7	3	3.90	0.148	0.930	لا توجد فروق دالة بين المجموعات في هذا البعد
	داخل المجموعات	2955.2	112	23.3			
	الكلي	2967.1	115				
الصحة النفسية	بين المجموعات	45.7	3	15.2	0.738	0.512	لا توجد فروق دالة بين المجموعات في
	داخل	2314.7	112	16.9			

	المجموعات						هذا البعد
	الكلي	2360.2	115				
جودة الوقت	بين المجموعات	97.5	3	32.5	1.45	0.23	لا توجد فروق دالة بين المجموعات في هذا البعد
	داخل المجموعات	2504.5	112	22.3			
	الكلي	2601.8	115				
الكلي	بين المجموعات	664.4	3	221.4	0.621	0.601	لا توجد فروق دالة بين المجموعات في هذا البعد
	داخل المجموعات	39916.7	112	356.3			
	الكلي	40581.2	115				

يتضح من الجدول (6) أنه توجد فروق ذات دالة في بعد واحد وهو بعد جودة التعليم تبعا لمكان السكن (الخرج، الدلم، الرياض، أخرى)، ولمعرفة أين يكمن هذا الفرق استخدم الباحث اختبار توكي للتحليل البعدي، فأظهرت نتيجة هذا الاجراء أن الفرق الدال احصائيا على النحو التالي حسب البعد المذكور:

جودة التعليم: أوضحت نتائج اختبار توكي أن الفرق الدال بين المجموعات في هذا البعد هو بين مجموعة سكان الخرج (متوسط = 26.5) ومجموعة سكان الرياض (متوسط =30.8) وذلك لصالح سكان الرياض، بينما لا توجد فروق دالة احصائيا بين مجموعات السكن الأخرى.

ترى الباحثة هذا الاختلاف لإحساس الطالبات بضرورة الاجتهاد والاستفادة من الامكانيات المتوفرة خاصة وأنهن يتكبدن المشاق ويقطعن المسافات الطويلة لأكثر من ساعتين للوصول لتطبيق التربية الميدانية في الدلم من بداية اليوم الدراسي والذي يبدا قبل السابعة صباحا، وان تكلل كل جهودهن بالنجاح والتفوق بالحصول على البكالوريوس.

اجابة السؤال الرابع ومناقشته: -

ولإجابة هذا السؤال الذي ينص على أنه (هل توجد فروق دالة في أبعاد جودة الحياة لدى طالبات التطبيق الميداني لكلية التربية بالدلم بجامعة الامير سطام بن عبد العزيز تبعا لحالتهن الاجتماعية (عازبة، متزوجة)، وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث اختبار (ت) للمجموعتين المستقلتين، وقد أظهرت نتيجة هذا الاجراء الجدول التالي:

جدول (7) اختبار (ت) لمعرفة الفروق في أبعاد جودة الحياة لدى طالبات التربية الميدانية لكلية التربية بالدلم بجامعة الامير سطام بن عبد العزيز تبعا لحالتهن الاجتماعية (عازبة، متزوجة)

ابعاد جودة الحياة	الحالة الاجتماعية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
الصحة العامة	عازبة	82	24.3	4.9	0.078	0.938	لا توجد فروق دالة احصائيا في هذه البعد بين المجموعتين
	متزوجة	34	24.2	4.6			
الحياة الأسرية	عازبة	82	27.8	3.5	0.275	0.784	لا توجد فروق دالة احصائيا في هذه البعد بين المجموعتين
	متزوجة	34	28.0	3.7			
جودة التعليم	عازبة	82	26.9	3.9	0.780	0.438	لا توجد فروق دالة احصائيا في هذه البعد بين المجموعتين
	متزوجة	34	27.7	5.9			
جودة العواطف	عازبة	82	26.5	4.8	1.87	0.077	لا توجد فروق دالة احصائيا في هذه البعد بين المجموعتين
	متزوجة	34	28.3	5.5			
الصحة النفسية	عازبة	82	26.6	4.6	0.787	0.433	لا توجد فروق دالة احصائيا في هذه البعد بين المجموعتين
	متزوجة	34	27.4	4.3			
جودة الوقت	عازبة	82	26.0	4.9	1.05	0.294	لا توجد فروق دالة احصائيا في هذا البعد بين المجموعتين
	متزوجة	34	27.0	4.1			
الكلي	عازبة	82	158.2	17.9	1.16	0.245	لا توجد فروق دالة احصائيا في جودة الحياة بين المجموعتين
	متزوجة	34	162.2	20.5			

ترى الباحثة عدم وجود فروق دالة احصائيا في جودة الحياة تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية دليل على ان نوعية الحياة وجودتها ليست مقصورة فقط على حالة اجتماعية معينة ويستطيع أي فرد أن يعيشها بشرط أن يتبع مجموعة من النصائح منها: الاهتمام بالجانب الصحي وذلك بالمشي نصف ساعة يوميا، وان يبوح بمشاكلة لإيجاد الحلول المناسبة لها، وان يتعلم مهارات وهوايات جديدة، وان يعيش في جو اجتماعي صحي من خلال الصداقات وعدم الانعزال والعمل التطوعي ومساعدة الاخرين ولا مانع من أن يحلم بالرفاهية وان يعيش بإيجابية.

الخاتمة:

تعتبر جودة الحياة من الأهداف الأساسية لكل طالب، وتطور علم النفس في السنوات الأخيرة وركزت جميع الدراسات والأبحاث على تعزيز الجوانب الإيجابية في الحياة والبحث عن جودتها (جودة الحياة) او معنى الحياة فضلا عن مفاهيم المسؤولية والحب وان تكون الحياة الداخلية والخارجية أكثر عمقا وتوافقا حتى يتمكن الطالب من التعامل مع الظروف الحياتية المختلفة وان يجعل الحياة جديرة بالعيش من خلال الشعور بجودتها.

توصيات: -

1-اثراء البيئة الجامعية بمعايير نوعية الحياة وجودتها حتى ينعكس ذلك على فاعلية الخريجين في مختلف التخصصات وبالتالي إدراك مستقبلهم العملي والمهني والاجتماعي.

2-تخصيص بعض المقررات الجامعية التي تهتم بنوعية الحياة وجودتها وكيفية تنميتها مع التدريب للطالب الجامعي لرفع احساسه بجودة حياته المستقبلية.

3-توجية الباحثين الى اجراء المزيد من الدراسات والبحوث النفسية والاجتماعية والتنبؤ بالحلول للمشاكل التي تواجه طلبة الجامعات السعودية وتؤثر سلبا على احساسهم بنوعية الحياة وجودتها.

4-استخدام وسائل الاعلام المسموعة والمقروءة والمرئية لإلقاء الضوء على مفهوم نوعية الحياة واساليب الالتزام بتطبيقها وتطويرها.

5-طرح مقررات دراسية تهتم بتوضيح نوعية الحياة وجودتها للطالب الجامعي وزيادة احساسهم بها.

مقترحات: -

1-اجراء دراسات عن جودة الحياة لطالبات كلية التربية بالدلم وعلاقتها بمتغيرات مختلفة مثل التحصيل الأكاديمي والتوافق الجامعي.

2-اجراء دراسات عن جودة الحياة للتعليم العام بالدلم وعلاقتها بمتغيرات الجنس والمرحلة التعليمية ونظام الدراسة في المدرسة.

قائمة المراجع

المراجع العربية: -

أحمد، مسني رجب صابر. (2016). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بجودة الحياة لدي عينة من طالبات قسم رياض الأطفال بكلية التربية جامعة القصيم. دراسات الطفولة، 19 (71) 70-81.

حسين، منال زكريا وآخرون. (2010). كفاءة الذات العامة المدركة كمتغير معدل للعلاقة بين نوعية حياة العمل والاحتراق النفسي لدى عينة من النساء العاملات. دراسة نفسية، 20 (2).

حلاوة، محمد السعيد. (2009). الذكاء الانفعالي والمعنى الشخصي لجودة الحياة النفسية دراسة مقارنة بين المراهقة المبكرة والمراهقة المتأخرة، مدرسة الصحة النفسية وعلم نفس الأطفال غير العاديين. كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية.

سالم، سري محمد رشدي(2017). جودة الحياة الاكاديمية لدى طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود، مج19، 104.

سليمان، رجب سيد أحمد. (2009). جودة حياة ذوي صعوبات التعلم وجودة حياة أسرهم.

سليمان، شاهر خالد. (2010). قياس جودة الحياة لدى عينة من طلاب جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية وتأثير بعض المتغيرات الديموغرافية عليها. مجلة رسالة الخليج العربي، 117-155.

عكاشة، سليم، ومحمود، فتحي ابراهيم. (2010). العلاقة بين جودة الحياة النفسية والإعاقة اللغوية. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي السابع لكلية التربية بجامعة كفر الشيخ بعنوان" جودة الحياة كاستثمار للعلوم التربوية والنفسية.

على، سيد ووفاء، سمية. (2008). فاعلية الإرشاد بالمعنى في تحسين جودة الحياة النفسية لدى طالبات كلية التربية، الملكة العربية السعودية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 3 (1) 215-242.

عيادي، نادية وكشيشب، مراد(2018). جودة الحياة الاسرية لدى طلبة جامعة الشاذلي بن جديد، مجلة دراسات وابحاث، جامعة الجلفة،546-538.

مريم، رجاء محمود. (2016). الصلابة النفسية وعلاقتها بجودة الحياة لدي طالبات جامعة الملك سعود. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع 74، 355-384.

مصطفى، يوسف حمد صالح وجوان، اسماعيل بكر. (2013). جودة الحياة وعلاقتها بالانتماء والقبول الاجتماعي لدي طلبة الجامعة. مجلة الآداب جامعة الملك سعود، 25 (2) 405-431.

منسي، كاظم محمد، وعبد الحليم، علي مهدي. (2010). تطوير وتقنين مقياس جودة الحياة لدى طلبة جامعة سلطنة عمان. مارباك مجلة تصدر عن الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجية، 1 (1).

نعيسة، رغداء على. (2012). جودة الحياة لدي طلبة جامعتي دمشق وتشرين. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، 28 (1) 145-181.

محمود، هويدة حنفي؛ الجمالي، فوزية عبد الباقي (2010). فعالية الذات المدركة ومدى تأثيرها على جودة الحياة لدى طلبة الجامعة من المتفوقين والمتعثرين دراسيا، مجلة الاكاديمية الامريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا (امباراباك)،1(1)،61-115.

عباس، سهيلة محمد؛ الزاملى على عبد جاسم (2006). التطوير التنظيمي وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس-مسقط 17-19ديسمبر 49،2006-62.

العادلي، كاظم كريري خلف (2006). مدي إحساس طلبة كلية التربية بالرشاق بجودة الحياة وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات، وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط 17-19 ديسمبر.

امحمد، مسعودي (2015). بحوث جودة الحياة في العالم العربي: دراسة تحليلية مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة قاصدي مرباح_ ورقلة، ع203،20-220.

المشاقبة، محمد أحمد خدام (2015). جودة الحياة كمنبئي لقلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية والآداب في جامعة الحدود الشمالية، مجلة جامعة طيبة (العلوم التربوية)،10(1).33-50.

إبراهيم، محمود محمد؛ عثمان، عبد الرحمن صوفي (2016). بناء وتقنين مقياس المشكلات الاجتماعية لدى طلبة جامعة السلطان قابوس مجلة العلوم التربوية كلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة،24(3) ج1،2-45.

ارنوط، بشرى إسماعيل احمد (2018). الذكاء الروحي وعلاقته بجودة الحياة، مجلة رابطة التربية الحديثة ،1(2)،313-389.

أبو سعدة وضيئة محمد (2013): دور التعليم في تحقيق جودة الحياة بالمجتمع المصري: دراسة تحليلية، مجلة المعرفة التربوية-الجمعية المصرية لأصول التربية،1(1)،79-119.

المراجع الأجنبية:

Bionomic, R.E., Patrick, D.L. & Bushnell, D.M. (2000). Validation of the United States Version of the World Health Organization Quality of Life (Whole) Measurement. Journal of Clinical Epidemiologic, 53 (5) 1-12.

Foyers, P., & Machine, D. (2007). Quality of Life: The Assessment, Analysis and Interpretation of Patient-Reported Outcomes. Chi Chester, West Sussex, England: John Wiley & Son.

Seligman, M.E.P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology an Introduction. American Psychologist, 55 (5) 5-14.

Tiliouine, H, Cummins, R.A & Deveron, M. (2009). Islamic Religiosity, personal wellbeing, and health. Mental Health. Culture and Religiosity, 12 (1) 55-74.

Tiliouine, H. & Meziane, M. (2012). The Quality of Life in Muslim Populations: The case of Algeria. In K.C. Land et al. (eds.), Handbook of Social Indicators and Quality of Life Research, 499, Doi10.1007/978-94-007-2421-1_23, Springer Science Business Media B.V. 2012.

Tiliouine, H. (2009). Stability and change in National and Personal Wellbeing in Algeria: A developing Country in transition. In Moller, V & Huschka, D. (Eds.). Quality of life and the millennium challenge, Springer (pp. 115-138.

Tiliouine, H. (2012). Income, Needs Satisfaction and Hedonic Well-being in the Population of Algeria. Journal of Social Research and Policy, 3 (2) Dec. 2012.

Titman, Smith. & Graham. (1997). Assessment of the Quality of Life of Children. Clinical Child Psychology and Psychiatry, 2 (4) 597-606.

Yamani, Mai, Changed Identities: The challenge of Saudi New Generation, London. The Royal Institute (2000).

(8)

فاعلية برنامج تدريبي لتحسين اتجاهات معلمي النشاط نحو الدمج الأكاديمي للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية

(دراسة تطبيقية على معلمي ومعلمات مراكز ذوي الإعاقة - بمحلية شرق النيل- ولاية الخرطوم)

Effectiveness of Training Programme on Improving Activity Teachers' Attitudes Towards Academic Merge for the Retarded (Applied Study to the Teachers in the Handicapped Centers in East Nile Locality – Khartoum State – Sudan)

الدكتور/ منصور بانقا حجر محمد

الأستاذ المشارك جامعة الجزيرة

المستخلص

هدفت الدراسة إلى الوقوف على اتجاهات معلمي النشاط تجاه عملية الدمج الأكاديمي للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية و العمل على تحسينها حتى تصبح أكثر إيجابية من خلال برنامج تدريبي، انتهجت الدراسة منهج الشبه تجريبي تمثل مجتمع الدراسة معلمي ومعلمات النشاط بمراكز التربية الخاصة بمحلية شرق النيل ، و يعتبر العينة القصديه للدراسة و التي اشتملت كل معلمي ومعلمات النشاط بالمراكز والبالغ عددهم تسعة أفراد ستة منهم معلمين وثلاث معلمات، و استخدمت البرنامج التدريبي ومقياس الاتجاهات كأدوات وتم تحليل النتائج بواسطة برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتوصلت الدراسة إلي عدة نتائج منها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات معلمي النشاط تجاه عملية الدمج الأكاديمي للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعد تطبيقه لصالح الإجابات بعد تطبيق البرنامج و لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات تعزي لنوع المعلم، و توصي الدراسة بإقامة الدورات التدريبية وورش العمل المتخصصة للعاملين في مجال التربية الخاصة خاصة معلمي النشاط لزيادة فاعليتهم في تنفيذ برامج الدمج الأكاديمي.

Abstract

The study aimed at probing the effectiveness of training programme on improving activity teachers' attitudes towards academic merge for the retarded students. It adopted semi-empirical methodology. Its population was six (6) male and (3) female activity teachers at Special Education Centers in East Nile Locality which was the intentional sample of the study. It used the training program and attitude criteria as tools. Some of the results from analyzing the data via statistical package for social sciences (SPSS) are: The existence of statistically significant differences in the answers of the activity teachers towards academic merging for the retarded students between pre and post application of training program in favor of post-application, and there were no statistically significant differences between the means of the trends of activity teachers due to the sex. The study recommends that training programs and the specialized workshops should be held for activity teachers at Special Education Centers to increase their efficiency and proficiency in implementing the academic merging programs.

1- الإطار العام للدراسة

1-1 أولاً:مقدمة:

يعتبر الدمج الأكاديمي من أهم الاتجاهات الحديثة في التربية الخاصة،حيث أصبح دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في التعليم العام أمراً ضرورياً لاعتبارات عدة، منها ما يتعلق بالجانب الإنساني الذي يقتضي معاملة التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية معاملة إنسانية ، ومنها ما يتعلق بظروف المجتمع نفسه و قدرته على إقامة مدارس تستوعب هؤلاء التلاميذ، ومنها ما يتعلق بالجانب الاقتصادي، حيث يقلل الدمج الأكاديمي الحاجة إلى إنشاء مباني جديدة.

(الشخص ، 2007 : 11- 12).

إنِ عملية الدمج الأكاديمي تتطلب من المدرسة التعرف علي حاجات التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية حتى تتمكن من إعداد البرامج التربوية المناسبة لهم،و التي تعمل علي تنمية مهاراتهم المختلفة ، كما تتطلب العمل علي تحسين اتجاهات كل من يتصل بالعملية التربوية من مدرسين و مديرين واختصاصيين، و تلاميذ و أولياء أمور نحو عملية الدمج الأكاديمي للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية (الشخص ،1987-15).

إنَ معلم النشاط يعد واحدا من العناصر الأساسية في عملية الدمج الأكاديمي للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية لذا يجب أن يكون لديه الاستعداد المناسب و الإلمام بكيفية و طريقة دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية مع أقرانهم العاديين، ويكون على خبرة ودراية كافية بتنمية التواصل والتعاون بينهما أثناء إقامة النشاط ، وأن يدرب التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية علي بعض المهارات مثل الثقة بالنفس والقدرة على تكوين صداقات و ذلك من خلال تقليدهم لأقرانهم العاديين أثناء النشاط .وهذا ما تتعرض له الدراسة.

1-2 مشكلة الدراسة :-

إن مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم يعد من الحقوق الأساسية للتلاميذ ذوي الإعاقة, وأصبح الدمج الأكاديمي من القضايا التي تؤرق المهتمين بالتربية الخاصة, لذا فإن اتجاهات معلمي النشاط نحو عملية الدمج الأكاديمي للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية تعتبر من العوامل الأساسية التي تعمل على نجاح أو فشل الدمج الأكاديمي للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية ، لذا تتمثل مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

ما مدي فاعلية برنامج تدريبي لتحسين اتجاهات معلمي النشاط نحو الدمج الأكاديمي للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية؟

1-3 أسئلة الدراسة:

أ- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات معلمي النشاط تجاه عملية الدمج الأكاديمي للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعد تطبيقه؟

ب - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية, بين اتجاهات معلمي النشاط تجاه عملية الدمج الأكاديمي للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية ترجع لنوع المعلم ؟

ج- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات معلمي النشاط تجاه عملية الدمج الأكاديمي للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية ترجع لمؤهل المعلم ؟

د- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات معلمي النشاط تجاه عملية الدمج الأكاديمي للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية ترجع لخبرة المعلم؟

1-4 أهداف الدراسة :-

تهدف الدراسة إلى الوقوف على اتجاهات معلمي النشاط تجاه عملية الدمج الأكاديمي للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية ، و العمل على تحسينها حتى تصبح أكثر إيجابية من خلال برنامج تدريبي .

1-5 أهمية الدراسة :-

تنبع أهمية الدراسة من أهمية الاتجاهات نحو التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية, وذلك نظرا للنتائج المترتبة على تلك الاتجاهات سلبيةً كانت أو إيجابية، ولذا فإن نجاح تطبيق سياسة الدمج الأكاديمي للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية يتوقف على نجاح الجهود التي تبذل من أجل تحسين اتجاهات القائمين على عملية الدمج الأكاديمي.

1-6 حدود الدراسة :

تتمثل حدود الدراسة في:

أ- حدود موضوعية: فاعلية برنامج تدريبي في تحسين اتجاهات معلمي النشاط نحو الدمج الأكاديمي للتلاميذ ذوى الإعاقة الذهنية.

ب-حدود زمانية : ا لعام الدراسي(2018 م- 2019م)

ج- حدود مكانية : مراكز التربية الخاصة محلية شرق النيل.

ح- الحدود البشرية: معلمي النشاط بمراكز التربية الخاصة بمحلية شرق النيل.

1-7 مصطلحات الدراسة :

أ-البرنامج التدريبي:

برنامج مخطط منظم يتضمن تقديم خدمات تدريبية ومعلوماتية مباشرة وغير مباشرة لمعلمي النشاط, وذلك بهدف تحسين اتجاهاتهم نحو عملية الدمج الأكاديمي للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية.

ب- الاتجاهات :

مجموع استجابات معلم النشاط ومدي تقبله لعملية الدمج الأكاديمي للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية.

ويعرف إجرائيا بأنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها معلم النشاط على مقياس الاتجاهات نحو عملية الدمج الأكاديمي للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية، بحيث تشير الدرجة المرتفعة إلى إيجابية هذا الاتجاه بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى سلبيته.

ج- الدمج الأكاديمي:-

تلك العملية التي تتضمن إلحاق للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية بالمدارس العادية سواء في فصل خاص أو في الفصول العادية لبعض الوقت، مع اتخاذ الإجراءات التي تضمن استفادتهم من البرامج التربوية المقدمة في هذه المدارس (الشخص، 1987 :20).

د-الإعاقة الذهنية :

" فرد يعاني من نقص في القدرة العقلية العامة بمقدار إنحرافين معياريين عن المتوسط علي أي اختبار فردي ، ويصاحبه قصور في مجالين أو أكثر من مجالات المهارات التكيفية التالية :التواصل، العناية بالذات ، الحياة المنزلية ،المهارات الاجتماعية ، استخدام المصادر المجتمعية، التوجيه الذاتي، العادات الصحية، الأمن والسلامة، المهارات الأكاديمية ، مهارات العمل ووقت الفراغ ، ويحدث خلال فترة النمو، أي خلال الثمانية عشر عاما الأولى من حياته (الشخص، 2007 : 178).

هـ-معلم النشاط: -

المعلم المهني الحاصل على درجة البكالوريوس أو الليسانس في (التربية الرياضية – الفنون التشكيلية) ويمارس الطرق المهنية للتدريس. ولكنه لم يؤهل مسبقا للتعامل مع التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية ولكن يقوم بتدريس التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية مقرر النشاط.

2- الإطار النظري والدراسات السابقة

2-1 الإطار النظري:

2-1-1الدمج الأكاديمي :

هو إتاحة الفرص التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية للانخراط في نظام التعليم كإجراء للتأكيد على مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم و يهدف الدمج بشكل عام إلى مواجهة الاحتياجات التربوية الخاصة للطفل المعوق ضمن إطار المدارس العادية ووفقا لأساليب ومناهج ووسائل دراسية تعليمية ويشرف على تقديمها جهاز تعليمي متخصص.

2-1-1- أهداف الدمج الأكاديمي:

يعمل الدمج الأكاديمي على تحقيق لعديد من الأهداف: (الهنيني، 54:1989)

أ-إتاحة الفرص للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية للتعليم المتكافىء والمتساوي مع غيرهم من الأطفال

ب-إتاحة الفرصة للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية للانخراط في الحياة العادية.

ج-إتاحة الفرصة للتلاميذ العاديين للتعرف على للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية عن قرب وتقدير مشاكلهم ومساعدتهم على مواجهة متطلبات الحياة.

د-خدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في بيئتهم المحلية والتخفيف من صعوبة انتقالهم إلي مؤسسات ومراكز بعيدة عن بيتهم وخارج أسرهم وينطبق هذا بشكل خاص على الأطفال من المناطق البعيدة عن مؤسسات ومراكز التربية الخاصة .

هـ-استيعاب أكبر نسبة ممكنة من للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية الذين لا تتوفر لديهم فرص للتعليم.

و-تعديل اتجاهات أفراد المجتمع وبالذات العاملين في المدارس العامة من مدراء ومدرسين وأولياء أأمور نحو التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية.

2-1-2 ايجابيات الدمج الأكاديمي:

هناك عدة ايجابيات تتحقق من عملية الدمج الأكاديمي تتمثل في الآتي: (فهمى،88:2000)

أ-تقليل الفوارق بين التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية والتلاميذ العاديين.

ب-إعطاء فرصة للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية ضمن البيئة التعليمية والانفعالية والسلوكية.

ج-تخليص أسر التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية من الوصمة جراء الشعور بحالة العجز التي تدعمت بسبب وجود ا التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في مدارس التربية الخاصة.

د-يساعد التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية على تحقيق ذاته ويزيد دافعيته للتعلم ويكون علاقات.

هـ-يساهم في تعديل اتجاهات الناس والأسرة والمعلمين والطلاب في المدرسة العامة.

و-يساعد فئات التلاميذ العاديين على التعرف عن قرب على التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية والذي يتيح لهم تقدير أفضل وأكثر موضوعية وواقعية لطبيعة مشكلاتهم واحتياجاتهم وكيفية مساعدتهم.

ز-يرسخ قاعدة الخدمات التربوية التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية الأمر الذي يترتب عليه التوسع في قاعدة قبول التلاميذ خصوصا الذين لا تتاح لهم فرصة الالتحاق في المراكز المتخصصة.

ح-يساهم بشكل فعال في علاج المشكلات النفسية والاجتماعية والسلوكية لدى تلاميذ المدرسة العامة

2-1-3 سلبيات الدمج الأكاديمي:

تتولد عدة سلبيات لعملية الدمج الأكاديمي إذا: (مسعود،1984:25).

أ-يعمل الدمج الأكاديمي على زيادة الهوة بين التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية والتلاميذ العاديين بالمدرسة إذا اعتبر التحصيل التعليمي الأكاديمي معيارا للنجاح.

ب-قد يؤدي إلى زيادة عزلة التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية عن المجتمع المدرسي خصوصا عند تطبيق فكرة الصفوف الخاصة او غرفة المصادر دون برنامج مدروس.

ج-قد يساهم إلى تدعيم فكرة الفشل عند التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية وبالتالي التأثير على مستوى دافعيتهم نحو التعلم خاصة إن كانت متطلبات المدرسة تفوق قدراتهم.

2-1-4 متطلبات الدمج الأكاديمي :

لنجاح عملية الدمج الأكاديمي لا بد من اتخاذ الخطوات الأولية التالية :(قاسم،2003:190).

أ- زيارة عدد من المدارس التي تطبق الدمج الأكاديمي للاطلاع على وضعه عن كثب والتعرف على العاملين في تجربته.

ب-قراءة الأبحاث الحديثة في مجال الدمج الأكاديمي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية.

ت-إعداد قائمة بفوائد ومعوقات الدمج الأكاديمي المحتملة في مدرسة.

ج- إذا لم يسبق العمل في مكان يطبق الدمج الأكاديمي تبدأ التجربة بخطوات بسيطة.

د- تحديد الأفكار العلمية المناسبة نحو الدمج الأكاديمي.

هـ- نوفر الدعم النظامي والقانوني لضمان التعليم الشامل التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في المدارس العادية.

و- التخطيط المسبق للدمج الأكاديمي وتحديد أهدافه والفئات التي سيشملها.

ز- الاختيار الملائم للمدرسة التي سيتم تطبيق الدمج الأكاديمي بها انطلاقا من حاجات التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية الذين سيتم دمجهم.

ح- توفير مصادر الدعم والمساندة المادية والبشرية للمدرسة.

ط -الاختيار الملائم التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية الذين ينوي إدماجهم.

ك- الاختيار المناسب للمعلمين الذين سيتعاملون مع التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية.

ل-التهيئة المسبقة لجميع العاملين في المدرسة وللتلاميذ العاديين و أولياء أمورهم.

م-التعاون مع أولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية لكي يشاركوا في المراحل المختلفة للبرنامج.

ن-توفير الأدوات والوسائل والاحتياجات المختلفة التي تدعم خطط الدمج الأكاديمي في المدارس العادية.

س-توفير نظام تسجيل مستمر لقياس مدى نمو التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في مختلف الجوانب.

ع-السير تدريجا في عملية الدمج الأكاديمي و إتباع منحى واقعي في التغيير.

2: الاتجاهات:

2-1 مفهوم الاتجاهات:

لا يوجد تعريف موحد لمفهوم الاتجاهات النفسية، وعلى الرغم من عدم الاتفاق الكامل بين باحثي علم النفس الاجتماعي حول ما يسمى بالاتجاه، إلا إنه هناك قاسم مشترك يجمع بين أكثر التعريفات المعاصرة لهذا المصطلح، إذ إن معظمها يصب في إن الاتجاه "عبارة عن مجموعة من الأفكار والمشاعر والإدراكات والمعتقدات حول موضوع ما، توجه سلوك الفرد وتحدد موقفه من ذلك الموضوع" الموقع (http://childhood.gov.sa/vb/showthread.php?t=124)

وإن أدق وأشمل تعريف للاتجاه النفسي هو تعريف عالم النفس"جوردون ألبورت" الذي يصف الاتجاه بأنه"إحدى حالات التهيؤ والتأهب العقلي العصبي التي تنظمها الخبرة،وما يكاد يثبته الاتجاه حتى يمضي مؤثراً وموجها لاستجابات الفرد للأشياء والمواقف المختلفة فهو بذلك ديناميكي عام".ويعرف"بوجاردس" الاتجاه قائلاً:بأنه"ميل الفرد الذي ينح سلوكه تجاه بعض عناصر البيئة أو بعيداً عنها متأثراً في ذلك بالمعايير الموجبة أو السالبة تبعاً لقربه من هذه أو بعده عنها"(1) والاتجاه هو "مجموع ميول ومشاعر الفرد وقناعاته تجاه مثير معين ومن هذا التعريف يتبين إن الاتجاه النفسي يتأثر بميول ومشاعر قد تكون أنية وبنفس الوقت يتأثر بقناعات مبنية على تجارب مسبقة وهذه القناعات تسودها الناحية المعرفية (الطالب و لويس : 1984, 136).

2-2-أنواع الاتجاهات:

هناك عدة أنواع للاتجاهات: (لموقع (http://childhood.gov.sa/vb/showthread.php?t=1244

أ- الاتجاه القوي : يبدو الاتجاه القوي في موقف الفرد من هدف الاتجاه موقفاً حاداً لا رفق فيه ولا هوادة،فالذي يرى المنكر فيغضب ويثور ويحاول تحطيمه إنما يفعل ذلك لان اتجاهاً قوياً حاداً يسيطر على نفسه.

ب- الاتجاه الضعيف: هذا النوع من الاتجاه يتمثل في الذي يقف من هدف الاتجاه موقفاً ضعيفاً رخواً خانعا مستسلماً، فهو يفعل ذلك لأنه لا يشعر بشدة الاتجاه كما يشعر بها الفرد في الاتجاه القوي.

ث- الاتجاه الموجب: هو الاتجاه الذي ينح بالفرد نحو شيء ما(أي إيجابي).

ج- الاتجاه السلبي : هو الاتجاه الذي يجنح بالفرد بعيداً عن شيء آخر (أي سلبي).

ح- الاتجاه العلني : هو الاتجاه الذي لا يجد الفرد حرجاً في إظهاره والتحدث عنه أمام الآخرين.

خ- الاتجاه السري : هو الاتجاه الذي يحاول الفرد إخفائه عن الآخرين ويحتفظ به في قراره نفسه بل ينكره أحيانا حين يسأل عنه.

د- الاتجاه الجماعي : هو الاتجاه المشترك بين عدد كبير من الناس،فإعجاب الناس بالأبطال اتجاه جماعي.

ذ- الاتجاه الفردي: هو الاتجاه الذي يميز فرداً عن آخر، فإعجاب الإنسان بصديق له اتجاه فردي.

ر- الاتجاه العام: هو الاتجاه الذي ينصب على الكليات وقد دلت الأبحاث التجريبية على وجود الاتجاهات العامة، فأثبتت إن الاتجاهات الحزبية السياسية تتسم بصفة العموم، ويلاحظ إن الاتجاه العام هو أكثر شيوعاً واستقراراً من الاتجاه النوعي.

ز- الاتجاه النوعي : هو الاتجاه الذي ينصب على النواحي الذاتية،وتسلك الاتجاهات النوعية مسلكاً يخضع في جوهره.

2-2-3 مكونات الاتجاهات النفسية :

إن عملية تكون أو اكتساب الاتجاهات النفسية هي عملية دينامية، أو هي محصلة عمليات تفاعل معقدة بين الفرد وبين معالم بيئته الفيزيقية و الاجتماعية، بحيث يمكن عبر القنوات المتعددة لهذا التفاعل، امتصاص واكتساب الاتجاهات النفسية. و يمكن حصر مكونات الاتجاهات النفسية في :

أ- المكون المعرفي: يتمثل المكون المعرفي في كل ما لدى الفرد من عمليات إدراكية ومعتقدات و أفكار تتعلق بموضوع الاتجاه، ويشمل ما لديه من حجج تقف وراء تقبله لموضوع الاتجاه.

ب-المكون العاطفي (الانفعالي): يتجلى من خلال مشاعر الشخص و رغباته نحو الموضوع، و من إقباله عليه أو نفوره منه، و حبه أو كرهه له.

ت-المكون السلوكي: يتضح في الاستجابة العملية نحو الاتجاه بطريقة ما، فالاتجاهات كموجهات سلوك للإنسان تدفعه إلى العمل على نحو سلبي عندما يمتلك اتجاهات سلبية لموضوعات أخرى.

2-2-4 وظائف الاتجاهات النفسية

يمكن تحديد وظائف الاتجاه في إنه : (ذنون: 1978 , 21)

أ- يحدد طريق السلوك و يفسره .

ب-- ينعكس على سلوك الفرد في أقواله و أفعاله وتفاعله مع الآخرين ومع الجماعات

ت-- ينظم العمليات الدفاعية والانفعالية والإدراكية و المعرفية حول بعض النواحي الموجودة في المجال الذي يعيش فيه الفرد .

ث-- ييسر للفرد، القدرة على السلوك، واتخاذ القرارات في المواقف النفسية المتعددة في شيء من الاتساق والتوحيد، دون تردد أو تفكير في كل موقف ، و في كل مرة تفكيرا مستقلا.

ج- - يبلور ويوضح صورة العلاقة بين الفرد وعالمه الاجتماعي.

ح- - يوجه استجابات الفرد للأشخاص والأشياء والموضوعات بطريقة تكاد تكون ثابتة.

خ- - تحمل الفرد على إن يحس و يدرك و يفكر بطريقة محددة إزاء موضوعات البيئة الخارجية.

2-2-5 مبادئ أساسية لتغيير الاتجاهات النفسية:

من المعروف أن الاتجاهات النفسية يتم اكتسابها و تكونها عن طريق عمليات التعلم، وإنها تتسم بالاستقرار و الدوام النسبي.لكن ذلك لا يعني استحالة تغييرها أو تعديلها ؛ إذ يمكن تغيير الكثير من اتجاهات الأفراد نحو الموضوعات المختلفة، من خلال برامج محددة ،تستهدف تغييرات معينة في الاتجاه النفسي للفرد بصورة أو بأخرى. و على هذا الأساس ينبغي مراعاة جملة من المبادئ الأساسية في أي محاولة تستهدف تغيير الاتجاهات للأفراد، من بينها: (ذنون: 1978 , 43)

أ- تقديم معلومة جديدة للفرد المراد التأثير فيه، بالتنفير له بشكل وثيق بموضوع الاتجاه المراد تحقيقه،و من أفضل الطرائق التي يمكن الاعتماد عليها لبلوغ ذلك، هو زيادة دافعية الشخص المستقبل،

للتعامل مع المعلومة المقدمة،و إثارة رغبته في ذلك؛ بحيث يتسنى له فهمها و إدراك دلالتها المختلفة.

ب- توجيه الرسالة مباشرة إلى موضوع الاتجاه،بالتنفير أو بالترغيب.

ت- يجب إن تتعامل الرسالة أو المعلومة المقنعة المراد استخدامها في تغيير الاتجاهات بموضوعية مع كل من الخصائص الإيجابية والسلبية لموضوع الاتجاه المراد تغييره، أو إحداث التأثير بصورة أو بأخرى.

3- الدراسات السابقة:

2-1 دراسة النجار،(2014) اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية في مدارس تربية وتعليم جنوب الخليل نحو دمج المعاقين في مدارسهم من وجهة نظرهم (بحث غير منشور، جامعة القدس فرع دورا، فلسطين)، هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية في مدارس تربية وتعليم جنوب الخليل نحو دمج المعاقين في مدارسهم، تكونت عينة الدراسة من (200) معلما ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية من معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية العليا، استخدمت الدراسة مقياس يتكون من30 فقرة على تدريج ليكرت الخماسي، بهدف قياس اتجاهات المعلمين نحو دمج المعاقين، وتوصلت الدراسة إلي أن اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية في مدارس تربية وتعليم جنوب الخليل نحو دمج المعاقين في مدارسهم كانت بشكل عام متوسطة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة$\alpha \leq 0,05$) بالنسبة لنوع المعلم.

2-2 دراسة الظاهرة(2009) اتجاهات معلمي التربية الخاصة والعامة نحو دمج المتعلمين المعاقين عقليا إعاقة بسيطة (بحث غير منشور،جامعة عمان الأهلية، عمان، الأردن) هدفت الدراسة إلى معرفة اتجاهات المعلمين نحو دمج المتعلمين المعاقين عقليا من ذوي الإعاقة البسيطة، وهل هناك فروق وفق متغيري الجنس والخبرة، تكونت عينة الدراسة من (125) معلما للتربية الخاصة والعامة في عمان (75) معلما للتربية الخاصة و(50) معلما عادي، منهم (89) معلمة (36) معلما. أما وفق الخبرة فكان (64) منهم بخبرة أقل من خمس سنوات، و(61) بخمس سنوات فأكثر، استخدمت الدراسة استبانة للتعرف على اتجاهات المعلمين نحو دمج المتعلمين المعاقين عقليا، وتوصلت الدراسة أن هناك اتجاه ايجابي لكلا من معلمي التربية الخاصة والعامة نحو دمج المتعلمين المعاقين عقليا إعاقة عقلية بسيطة، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين ولصالح معلمي التربية الخاصة، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية

في اتجاهات المعلمين والمعلمات ولصالح المعلمات، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين ولصالح من خبرتهم أقل من خمس سنوات.

3-2 **دراسة القريوتى ,عباس(2008)** اتجاهات المعلمين نحو الدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام بسلطنة عمان (بحث منشور مجلة الدراسات التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان) هدفت الدراسة الحالية إلي التعرف على اتجاهات مديري ومعلمي المدارس نحو الدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة في مؤسسات التعليم العام، تكونت عينة الدراسة من (230) مستجيبا منهم(47) مديرا، و(183) معلما، ولتحقيق أغراض الدراسة قام الباحثان ببناء أداة لقياس الاتجاهات نحو الدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام، اشتملت الأداة على(37) فقرة موزعة على خمسة محاور، وتوصلت الدراسة إلي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المديرين والمعلمين على جميع محاور الأداة، وجود فروق بين المعلمين والمعلمات على محاور الأداة الثاني والثالث والربع والخامس، وكانت الفروق لصالح المعلمات. أما بالنسبة إلى خبرة المعلم فلم تظهر الدراسة أي فروق في اتجاهات المعلمين يعزى لسنوات الخبرة. أما بالنسبة لعمل المعلم مع ذوي الاحتياجات الخاصة كانت اتجاهاتهم أفضل نحو الدمج التربوي مقارنة بالمعلمين الذين لا يعملون مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

4-2 **دراسة الصمادي(2007)** اتجاهات المعلمين حول دمج الطلبة المعاقين في الصفوف الثلاثة الأولى مع الطلبة العاديين في محافظة عرعر (بحث منشور، مجلة جامعة العلوم الإسلامية، غزة، محافظة عرعر) هدفت الدراسة للتعرف على اتجاهات معلمين الصفوف الثلاثة الأولى نحو دمج الطلبة المعاقين مع الطلبة العاديين في الصفوف الثلاثة الأولى، وتكونت مجتمع الدراسة من المعلمين الذين يدرسون الصفوف الثلاثة الأولى في مدينة عرعر.، استخدمت الدراسة استبيان يقيس اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلبة المعاقين مع الطلبة العاديين، وقد اشتمل الاستبيان على ثلاثة أبعاد (النفسي والاجتماعي والأكاديمي) توصلت الدراسة إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو الدمج، وإن هناك فروق في الاتجاهات على الأبعاد التي يحتويها الاستبيان إلى أن هذه الفروق لم تكن دالة إحصائيا.

5-2 **دراسة جميل** (2000) فاعلية برنامج إرشادي في تعديل اتجاهات الأطفال العاديين نحو دمجهم مع أقرانهم غير العاديين، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي في تعديل اتجاهات الأطفال العاديين نحو دمجهم مع أقرانهم المعوقين عقليا.(رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة المنوفية) تكونت العينة المستخدمة في الدراسة الحالية من 60 تلميذا وتلميذة من تلاميذ

الصف الرابع والخامس الابتدائي تم اختيارهم من المدرسة الابتدائية المشتركة ببركة السبع (بمحافظة المنوفية) وقد روعي عند اختيار العينة أن تكون العينة المختارة من المدارس التي طبقت فكرة الدمج حيث تنقسم المدرسة إلى فصول خاصة بالتلاميذ العاديين وفصول خاصة بالتلاميذ المعوقين عقليا والدمج فيها شكلي فقط، وقد تم انتقاء أفراد هذه العينة من بين عينة أكبر بلغت 100 تلميذا وتلميذة، استخدمن الدراسة برنامج إرشادي من إعداد الباحثة، مقياس اتجاهات الطلاب العاديين نحو الدمج مع المعاقين عقليا، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة وجود الأخصائي النفسي و الاجتماعي المتخصص الذي يساعد علي معالجة المشكلات التي تنشأ عن تطبيق تجربة الدمج داخل المدرسة، و أهمية التطبيق الفعلي لتجربة الدمج داخل المدارس التي طبقت هذه التجربة و أن يتم دمج الأطفال المعوقين عقليا مع الأطفال العاديين في سن مبكرة و ضرورة اشتراك الأطفال العاديين مع الأطفال المعوقين عقليا في مجموعة من الأنشطة حيث يسمح ذلك التفاعل بتعديل الاتجاهات السلبية نحو المعوقين عقليا.

6-2 **دراسة قشقوش (1991)** أثر التدريب أثناء الخدمة على اتجاهات معلمي ومعلمات مدارس التربية الخاصة نحو دمج المعاقين عقليا في دولة قطر (مجلة علم النفس، العدد السابع عشر، السنة الخامسة، القاهرة) ،وقد تكونت عينة الدراسة من 49 تسعة وأربعون فردا من المدرسين والمدرسات قسمت إلى مجموعتين فرعيتن قوام الأولي 25 خمس وعشرون مدرسا وقوام الثانية 24 أربع وعشرين مدرسة، وجميعهم ممن يعملون في هذا المجال مدة تزيد عن خمس سنوات، استخدمت الدراسة مقياس اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو دمج المعاقين عقليا و برنامج تدريبي ،وقد أسفرت نتائج الدراسة عن تحقق الفرضين اللذين افترضهما الباحث من أنه لا توجد فروق دالة بين المتوسطات الحسابية للدرجات التي يحصل عليها مدرسو التربية الخاصة، مدرسون ومدرسات، المنتظمين والمنتظمات في الدورة التدريبية موضع الاهتمام في كل من الجوانب والأبعاد المتضمنة في مقياس الاتجاهات نحو المتخلفين عقليا، عندما يجري عليه هذا المقياس قبل الانتظام في هذه الدورة وبعد الانتهاء منها.

7-2 **دراسة الشخص (1990)** أثر المعلومات في تغيير الاتجاهات نحو المعوقين. (مجلة جامعة الملك سعود، م 2 العلوم التربوية(1) 1410هـ، المملكة العربية السعودية) هدفت الدراسة إلى معرفة التأثير الذي يمكن أن تحدثه برامج المعلومات المتعلقة بالمعوقين في تغيير اتجاهات كل من المعلمين وطلاب الجامعات وتلاميذ المدارس(الأقران) وأولياء الأمور نحو المعوقين، تكونت عينة الدراسة من مجموعة من المعلمين وتلاميذ المدارس والجامعات وأولياء الأمور. استخدمت الدراسة مقياس الاتجاهات نحو المعاقين ومحتوى من المعلومات عن الإعاقة وأسبابها.وتوصلت

الدراسة إلي أن تغيير هذه الاتجاهات كي تصبح ايجابية يمكن أن تتم من خلال التعرض لبرامج المعلومات و أن طرق تقديم المعلومات المتعلقة بالمعوقين تختلف حسب ظروف الأفراد و طبيعة عملهم ، وهي تشمل بصورة عامة المقررات الدراسية ، حلقات المناقشة و القراءات و الزيارات الميدانية ، و أفلام الفيديو ، والإشراك في الأنشطة التعاونية (سواء كانت أكاديمية أو غير أكاديمية) و الندوات و المؤتمرات ، بالإضافة إلى وسائل الإعلام المختلفة من صحف و مجلات و إذاعة و تلفزيون .. وغيرها من الوسائل التي تساهم كثيرا في نقل هذه البرامج لأكبر عدد من أفراد المجتمع قدر الإمكان.

2-8 دراسة الشخص(1987) أثر مقرر للتربية الخاصة في تغيير اتجاهات بعض تلاميذ كلية التربية نحو المعوقين. (الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، المجلد الثالث عشر. القاهرة هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير المعلومات بصورة عامة على أربع فئات من المعوقين بصورة خاصة (المعوقون عقليا والمعوقون بصريا، والمعوقون سمعيا، والمعوقون حركيا) على اتجاه طلاب كلية التربية، اختار الباحث لدراسته 60 طالبا بالمستويين الأول والثاني الجامعي ممن تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين 19 -24 سنة بمتوسط قدره 21.8 سنة وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة عدد أفراد كل منها 30 طالبا، تضمنت الدراسة إعداد محتوي المقرر المستخدم (مقدمة في التربية الخاصة) ليشمل مفهوم الفروق الفردية، وغير العاديين، والإعاقة، وفئات غير العاديين، وكيفية التعرف عليهم، وخصائصهم، ومفهوم التربية الخاصة، ومبرراتها، وأساليبها، وإدماج المعوقين، وقام الباحث بإعداد اختبار تحصيل ومقياس للاتجاهات نحو المعوقين، وتحقق من صدقهما وثباتهما، ثم قام بتطبيقها على أفراد المجموعتين قبل التجربة وبعدها، توصلت الدراسة إلى أن المقرر المستخدم زود أفراد المجموعة التجريبية بمعلومات مناسبة حول المعوقين، و أن ذلك أدي إلي تغير اتجاهاتهم نحوهم بحيث أصبحت أكثر إيجابية، ولعل هذه النتائج تشير إلى أهمية تزويد تلاميذ كلية التربية – بصورة عامة – بمقررات خاصة تمدهم بمعلومات مناسبة حول المعوقين، بهدف إكسابهم اتجاهات إيجابية نحو هؤلاء المعوقين من جهة المعوقين من جهة، و إعدادهم للتعامل معهم بواقعية في المدارس و المجتمع من جهة أخرى.

التعليق على بالدراسات السابقة :

1- علاقة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة:

تناولت الدراسة الحالية فعالية برنامج تدريبي لتحسين اتجاهات معلمي النشاط نحو الدمج الأكاديمي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية, بينما تناولت بعض الدراسات السابقة معرفة اتجاهات

المعلمين نحو عملية الدمج كدراسة النجار, الجندي, ودراسة الظاهرة ودراسة القريوتي ,عباس و دراسة الصمادي ، وهذا ما يميز هذه الدراسة عن هذه الدراسات , بينما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسات الشخص ودراسة قشقوش ودراسة جميل, في تناولها برامج تدريبية لتحسين الاتجاهات نحو عملية الدمج الأكاديمي.

2- مدي استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

استفادت الدراسة الحالية من أدبيات الدراسات السابقة في تصميم أدوات الدراسة من حيث تصميم البرنامج وتصميم المقياس.

3- إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة :

استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي .

مجتمع الدراسة :

يشمل مجتمع الدراسة معلمي ومعلمات النشاط بمراكز التربية الخاصة محلية شرق النيل .

عينة الدراسة :

أخذ الباحث عينة الدراسة عن طريق العينة القصدية أو العمدية , وهي نوع من العينات غير الاحتمالية يتم الاختيار فيها , بناءً على معرفة الباحث بأنّ هذه المفردة أو تلك تمثل مجتمع البحث . (عثمان : 2006 م ، 111) . وعينة الدراسة هي كل معلمي ومعلمات النشاط بمراكز التربية الخاصة محلية شرق النيل والبالغ عددهم تسعة من المعلمين والمعلمات، ستة معلما , وثلاث معلمات .

الجدول رقم (1) يُوضح عينة الدراسة من حيث متغير النوع

م	النوع	العدد	النسبة المئوية
1	الذكور	6	66.7
2	إناث	3	33.3
3	المجموع	9	100

الجدول رقم (2) يُوضح عينة الدراسة من حيث متغير المؤهل

م	مدة المؤهل	العدد	النسبة المئوية
1	بكلاريوس	8	88,9
2	فوق الجامعي	1	11.1
3	المجموع	9	100

الجدول رقم (3) يُوضح عينة الدراسة من حيث متغير الخبرة

م	مدة الخبرة	العدد	النسبة المئوية
1	0 _ 5 سنة	5	55,6
2	6_ 10 سنة	3	33.3
3	أكثر من 11سنة	1	11.1
4	المجموع	9	100

أدوات الدراسة :

1- البرنامج التدريبي:

استخدمت الدراسة برنامجا تم تصميمه من قبل الباحث أشتمل على لقاءات، ورش عمل ، ومناقشات، وعصف ذهني، بجانب المحاضرات النظرية الخاصة بالتعريف بالإعاقة الذهنية البسيطة، الدمج الأكاديمي، وكيفية تهيئة البيئة المدرسية له، الوسائل التعليمية والأنشطة وأهميتها وكيفية استخدامها، المشكلات، أساليب التعليم لذوى الإعاقة الذهنية، المنهج وكيفية توافقه للتلاميذ، تخطيط الدرس وتحديد الأهداف التعليمية وتنفيذه للتلاميذ ذوى الإعاقة الذهنية، والمشكلات السلوكية وكيفية علاجها وإدارة الصف، بالإضافة للمحاضرات يتوفر لكل محاضرة ورق عمل (ورش عمل).

2- مقياس الاتجاهات:

كما استخدمت مقياس اتجاهات معلمي النشاط نحو الدمج الأكاديمي للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية. وقد تم إجراء الصدق والثبات

الأساليب الإحصائية المستخدمة :

استخدم الباحث (برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية) **Statistical package for Social Seiencees وتكتب في شكل مختصر (SPSS).**

4- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة

يقوم الباحث بعرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة،

1- عرض وتفسير ومناقشة نتيجة السؤال الأول :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات معلمي النشاط تجاه عملية الدمج الأكاديمي للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعد تطبيقه؟

للتحقق من إجابة هذا السؤال استخدم الباحث اختبار (ت) والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول رقم (4) يوضح الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين إجابات معلمي النشاط تجاه عملية الدمج الأكاديمي للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعد تطبيقه

البيانات	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
الإجابات على المقياس قبل تطبيق البرنامج التدريبي	9	18.32	19.12	18.16	8	0.000
الإجابات على المقياس بعد تطبيق البرنامج التدريبي	9	36.41	20.14			

- يُلاحظ من الجدول رقم (4) , أنّ الوسط الحسابي للإجابات قبل تطبيق البرنامج التدريبي يساوي (8.32) بانحراف معياري يساوي(19.12) وبعد تطبيق البرنامج التدريبي يساوي (36.410) , بانحراف

معيـاري (20.14) وقيمة (ت) تساوي (18.14) , بدرجة حرية (8) , ودلالة إحصائية (0.000)وهي قيمة دالة إحصائياً . وعليه توجد فروق في المتوسطات ذات دلالة إحصائية بين إجابات معلمي النشاط تجاه عملية الدمج الأكاديمي للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعد تطبيقه, لصالح إجابات معلمي النشاط تجاه عملية الدمج الأكاديمي للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية بعد تطبيق البرنامج . وهو ما يعنى أن اتجاهات معلمي النشاط قد أصبحت أكثر إيجابية نحو الدمج الأكاديمي للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية بعد تلقى البرنامج التدريبي وهذا ما يثبت أن الإعداد النفسي والتربوي للمعلمين تمتد آثاره المتعددة لتؤثر في اتجاهاتهم، وتعمل على تحسينها نحو الجانب الإيجابي الذي ينعكس بدور على من يتلقى العلم على أيديهم من التلاميذ مستقبلا., وتتفق هذه النتيجة مع دراسة(الشخص : 1987) والتي توصلت أن المقرر المستخدم زود أفراد المجموعة التجريبية بمعلومات مناسبة حول المعوقين، و أن ذلك أدي إلي تغير اتجاهاتهم نحوهم بحيث أصبحت أكثر إيجابية أن المقرر المستخدم زود أفراد المجموعة التجريبية بمعلومات مناسبة حول المعوقين، و أن ذلك أدي إلي تغير اتجاهاتهم نحوهم بحيث أصبحت أكثر إيجابية.

2- عرض وتفسير ومناقشة نتيجة السؤال الثاني :-

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية, بين اتجاهات معلمي النشاط تجاه عملية الدمج الأكاديمي للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية ترجع لنوع المعلم ؟

للتحقق من هذا السؤال استخدم الباحث اختبار (ت) والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول رقم (5) يوضح الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين إجابات معلمي النشاط تجاه عملية الدمج الأكاديمي للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية ترجع لنوع المعلم.

المتغير	النوع	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
إجابات معلمي النشاط تجاه عملية الدمج الأكاديمي للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية بعد تطبيق البرنامج	ذكور	6	34.24	22.312	0.91	8	0.315
	إناث	3	37.91	16.721			

من الجدول رقم (5) يُلاحظ أنّ الوسط الحسابي للذكور (34.24) بانحراف معياري (22.31) , والوسط الحسابي للإناث (37.91) بانحراف معياري (16.72) , و بلغت قيمة (ت) (0,91) , عند درجة حرية (8) ودلالة إحصائية (0,31) وهي قيمة غير دالة إحصائياً , إذن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات بين اتجاهات معلمي النشاط تجاه عملية الدمج الأكاديمي للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية ترجع لنوع المعلم, وهذه النتيجة تتفق و دراسة النجار, الجندى ،(2014) اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية في مدارس تربية وتعليم جنوب الخليل نحو دمج المعاقين في مدارسهم من وجهة نظرهم حيث توصلت الدراسة إلي أن اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية في مدارس تربية وتعليم جنوب الخليل نحو دمج المعاقين في مدارسهم كانت بشكل عام متوسطة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة$\alpha \leq 0,05$) بالنسبة لنوع المعلم.

3- عرض وتفسير ومناقشة نتيجة السؤال الثالث :-

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات معلمي النشاط تجاه عملية الدمج الأكاديمي للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية ترجع لمؤهل المعلم ؟

للتحقق من هذا السؤال استخدم الباحث اختبار (ت) والجدول التالي يوضح ذلك :-

جدول رقم (6) يوضح الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين إجابات معلمي النشاط تجاه عملية الدمج الأكاديمي للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية ترجع لمؤهل المعلم .

المتغير	النوع	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
إجابات معلمي النشاط تجاه عملية الدمج الأكاديمي للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية بعد تطبيق البرنامج	جامعي	8	8.12	3.25	0.25	78	0.85
	فوق الجامعي	1	9.97	3.36			

من الجدول رقم (6) يلاحظ أنّ الوسط الحسابي لإجابات معلمي النشاط الجامعيين تجاه عملية الدمج الأكاديمي للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية (8.12) , بانحراف معياري (3.25) , والوسط الحسابي لإجابات معلمي النشاط فوق الجامعيين تجاه عملية الدمج الأكاديمي للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية (9.97) , بانحراف معياري (3.36) , حيث بلغت قيمة (ت) (0.25) , عند درجة حرية (78) , ودلالة إحصائية (0.85) وهي قيمة غير دالة إحصائياً , عليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات معلمي النشاط تجاه عملية الدمج الأكاديمي للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية ترجع لمؤهل المعلم.

4- عرض وتفسير ومناقشة نتيجة السؤال الرابع :-

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات معلمي النشاط تجاه عملية الدمج الأكاديمي للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية ترجع لخبرة المعلم؟

للتحقق من هذا السؤال , استخدم الباحث تحليل التباين الأُحادي (one way analysis of variance) والجدول التالي يوضح ذلك :-

جدول رقم (7) يوضح الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين اجابات معلمي النشاط تجاه عملية الدمج الأكاديمي للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية ترجع لخبرة المعلم .

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية
إجابات معلمي النشاط تجاه عملية الدمج الأكاديمي للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية بعد تطبيق البرنامج	بين المجموعات	4964.52	2	2677.20	9.95	0.431
	داخل المجموعات	8172.30	7	268.88		
	المجموع	13136.83	9			

من الجدول رقم (7) , يُلاحظ أنّ قيمة (ف) تساوي (9.95) , عند درجة حرية (2) , وقيمة احتمالية (0.431), وهي قيمة غير دالة إحصائياً , إذن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات معلمي النشاط تجاه عملية الدمج الأكاديمي للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية ترجع لخبرة المعلم.

5- خاتمة الدراسة: النتائج والتوصيات:

5-1 نتائج الدراسة:

أ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات معلمي النشاط تجاه عملية الدمج الأكاديمي للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعد تطبيقه, لصالح إجابات معلمي النشاط تجاه عملية الدمج الأكاديمي للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية بعد تطبيق البرنامج . وهو ما يعنى أن اتجاهات معلمي النشاط قد أصبحت أكثر إيجابية نحو الدمج الأكاديمي للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية بعد تلقى البرنامج التدريبي.

ب-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات بين اتجاهات معلمي النشاط تجاه عملية الدمج الأكاديمي للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية ترجع لنوع المعلم.

ت-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات بين اتجاهات معلمي النشاط تجاه عملية الدمج الأكاديمي للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية ترجع لمؤهل المعلم.

ث-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات بين اتجاهات معلمي النشاط تجاه عملية الدمج الأكاديمي للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية ترجع لخبرة المعلم.

5-2 توصيات الدراسة:

أ- إقامة الدورات التدريبية وورش العمل المتخصصة للعاملين في مجال التربية الخاصة خاصة معلمي النشاط لزيادة فاعليتهم في تنفيذ برامج الدمج الأكاديمي.

ب-ضرورة تأهيل معلمي النشاط في المدارس التي سيطبق فيها الدمج الأكاديمي، في كيفية التعامل مع التلاميذ ذوى الإعاقة الذهنية ، قبل تطبيق الدمج الأكاديمي.

ت-إعداد دورات تدريبية للقائمين على العملية التعليمية من (المديرين، الوكلاء، المعلمين، الإخصائيين والنفسيين، معلمي النشاط) قبل تطبيق أسلوب الدمج في المدارس العادية، لإكسابهم المعلومات، والمهارات التي تساعدهم على العمل في مجال الدمج الأكاديمي بحيث يمكنهم من تطبيق الدمج بصورة أكثر فاعلية.

قائمة المصادر والمراجع:

أولا: المراجع:

1- ذنون، معيوف (1978) علم النفس الرياضي , الموصل , دار المكتب للطباعة والنشر ,
2- الطالب، نزار و لويس لويس ،كامل (1984) علم النفس الرياضي , الموصل , مطابع الموصل ,.
3- عثمان , عبدالرحمن عثمان (2006م) : مناهج البحث العلمي , ط1 , جامعة السودان المفتوحة , الخرطوم.
4- الغزو وجاد،(2004) مدى تقبل معلمي التربية في دولة الإمارات العربية لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية
5- فهمى، محمد(2000). السلوك الاجتماعي للمعوقين. القاهرة: عالم الكتاب.
6- مسعود، وائل(1984). دمج الأطفال المعاقين في المدارس العامة في الأردن. ورقة عمل مقدمة في الحلقة الدراسية واقع ومستقبل مؤسسات المعاقين في الأردن. عمان: صندوق الملكة علياء.
7- الهنيني، عائشة أحمد(1989). اتجاهات معلمي ومديري المدارس الابتدائية نحو دمج المعاقين حركيا في المدارس العادية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن

ثانيا: الرسائل والبحوث العلمية:

1- بدوي(2004) تجربة دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية وارتباطها ببعض المتغيرات. (المؤتمر الثاني عشر، التعليم للجميع–التربية وآفاق جديدة في تعليم الفئات المهمشة في الوطن العربي. جامعة حلوان
2- جميل سمية طه (2000) فاعلية برنامج إرشادي في تعديل اتجاهات الأطفال العاديين نحو دمجهم مع أقرانهم غير العاديين، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي في تعديل اتجاهات الأطفال العاديين نحو دمجهم مع أقرانهم المعوقين عقليا.(رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة المنوفية)
3- الشخص، عبد العزيز (1987). أثر مقررات التربية الخاصة في تغيير اتجاهات بعض طلاب كلية التربية نحو المعوقين. الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، المجلد الثالث عشر. القاهرة: دار الفكر العربي
4- الشخص، عبد العزيز (1987): اتجاهات طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود نحو المتخلفين عقليا، مركز البحوث التربوية، الرياض: جامعة الملك سعود
5- الشخص، عبدالعزيز (1990). أثر المعلومات في تغير الاتجاهات نحو المعوقين. مجلة جامعة الملك سعود، م2، العلوم التربوية(1). الرياض: جامعة الملك سعود–عمادة شؤون المكتبات
6- الشخص، عبدالعزيز.(2007).دراسة لمتطلبات لدمج المعوقين في التعليم والمجتمع العربي، رسالة الخليج العدد(21)الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج

7- الصمادي(2007) اتجاهات المعلمين حول دمج الطلبة المعاقين في الصفوف الثلاثة الأولى مع الطلبة العاديين في محافظة عرعر (بحث منشور، مجلة جامعة العلوم الإسلامية، غزة، محافظة عرعر)

8- الظاهرة(2009) اتجاهات معلمي التربية الخاصة والعامة نحو دمج المتعلمين المعاقين عقليا إعاقة بسيطة (بحث غير منشور،جامعة عمان الأهلية، عمان، الأردن)

9- قاسم، نادر فتحي(2003).فاعلية دراسة مقرر التربة الخاصة في تغيير اتجاهات طلاب كلية المعلمين بالمدينة المنورة نحو ذوى الاحتياجات الخاصة، مجلة التربية وعلم النفس، العدد السابع والعشرين، الجزء الرابع، جامعة عين شمس، القاهرة،

10- القريوتى وعباس(2008) اتجاهات المعلمين نحو الدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام بسلطنة عمان (بحث منشور مجلة الدراسات التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان)

11- قشقوش، إبراهيم زكى(1991):أثر التدريب أثناء الخدمة على اتجاهات معلمي ومعلمات مدارس التربية الخاصة في دولة قطر نحو المعاقين عقليا. مجلة علم النفس، العدد السابع عشر، السنة الخامسة، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب

12- كاشف إيمان (1993) تعديل اتجاهات طلاب الدراسات العليا (تخصص إرشاد نفسي) نحو الإعاقة العقلية. (مجلة معوقات لطفل، المجلد الثاني، العدد الأول، جامعة الأزهر)

13- النجار والجندى ،(2014) اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية في مدارس تربية وتعليم جنوب الخليل نحو دمج المعاقين في مدارسهم من وجهة نظرهم (بحث غير منشور، جامعة القدس فرع دورا، فلسطين)

ثالثا: مواقع الانترنت:

1- http://childhood.gov.sa/vb/showthread.php?t=124

(9)

التحديات التي تواجه الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في ظل العالم الرقمي

دراسة تحليلية لواقع اطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والعالم الرقمي للعام2020م

The Challenges that face Children of Special Needs in the Digital World (Analytical Study for the Reality of the Handicapped Children in Digital World2020)

د. أونسة محمد عبدالله اونسة
أستاذ أصول التربية المشارك.
قسم العلوم التربوية، كلية التربية
جامعة شندي(السودان)

المســتخــلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على التحديات التي تواجه الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في ظل العالم الرقمي، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وتوصل لعدد نتائج من أهمها: تساعد التكنولوجيا المساعد في عمليات الدمج الوظيفي والوصول لمختلف الخدمات و تمكن الشخص المعاق في التعليم والمساهمة الفاعلة في الأنشطة المجتمعية الاخري.و توصي الدراسة ...

الكلمات المفتاحية:

الإعاقة– التكنولوجيا– التربية الخاصة– الدمج الوظيفي والمجتمعي.

Abstract

The study at introducing the challenges that face children of special needs in the digital world. The researcher used the descriptive analytical method. The most important results are :assistive technology helps in the process of professional integration and reaching different services and it enables the handicapped in educating and contributing to the other social activities effectively. The study recommends …

Key words: handicap, technology, special education, and social and professional integration.

أولاً: الإطـار المنهـجي للبحث

المقـدمـة :

شهدت السنوات الماضية تطورا واضحا في مجال تربية وتأهيل الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة كان من أهمها استخدام التكنولوجيا المساندة بأشكالها المختلفة في برامج تعليمهم. حيث استحدثت برامج تعليمية وتطبيقات تربوية باستخدام تقنيات حديثة في مجال الإعاقة بأنواعها المختلفة.

هنالك الكثير من المبررات والدواعي التى ساقت الباحث لأجراء الدراسة ومن ابرزها التحديات التى تواجه الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في هذا العالم المتسارع والمتجه نحو تغير نمط حياة الاطفال بشكل عام، وبما في ذلك الاطفال المعنين بالدراسة، حيث شمل ذلك مجالات الدراسة، واللعب وما ينطوى على ذلك من سد احتياجاتهم. خاصة حيث. (تشير الاحصاءات الى وجود ما يزيد على 600 مليون شخص في العالم لديهم نوع معين من الاعاقة، ويعيش اكثر من 400 مليون منهم في الدول النامية في ظروف الفقر، وعزلة وياس واهمال ونزاعات وحروب، كما تذهب بعض التقديرات الى ان مانسمية (10-20)% من سكان الدول النامية هم أناس معوقين بشكل او باخر ويوجه هؤلاء معناة شديدة تسبب لهم ما يكفى من الالم والاقصاء والتميز(الشرق الاسط،2004).

هذه بعض الجوانب ولكن هنالك اوجه اخري يمكن ان توظف تكنولوجيا التعليم بشكل ايجابي بحيث يستفيد منها هولاء الاطفال القابعين في هذه الظروف، وتسهم مساهمة ايجابية في اعادة الثقة لهم وتعلمهم كيفية التعامل مع العالم الرقمي وفق برامج تعليمية محددة تمكنهم من الاستيعاب والفهم والسند الاجتماعي، وهذا بدوره يجعلهم فاعلين في اوساطهم الاجتماعية.

2. مشكلة الدراسة:

ان الانتشار الواسع لتطبيقات التكنولوجيا المعاصرة مكن الكثير من الاطفال(العادين) من التعامل معها والاستجابة لكثير من برامجها المطروحة، خاصة على الهواتف الزكية، ولكن ما نلمسه مازال الكثير من اطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمعات النامية تواجه الكثير من الصعوبات ولهذا ينحصر اشكال الدراسة في التساؤل الرئيسي:

1. ماهي التحديات التى تواجه الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في العالم الرقمي؟

وما يتفرع عن هذا السؤال من اسئلة اخري هي:

1. ماهي انعكاسات استخدام التكنولوجية على فئات ذوي الاحتياجات الخاصة؟
2. ماذا تقدم التكنولوجية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة؟
3. ماهى التربية الخاصة وفئاتها المتعددة؟

3. أهداف الدراسة:

ترمي هذه الدراسة الى تحقيق الاهداف التالية:

1. توضيح مفهوم الاعاقة وانواعها.
2. بيان اهمية التكنولوجية المساعدة لذوي الاحتياجات الخاصة.
3. شرح وتوضيح مفهوم التربية الخاصة.

4. أهمية الدراسة:

تحدد اهمية الدراسة هذه، في الاتي:

1. قد تضئ على كثير من قضايا التربية الخاصة وبهذا تساعد الباحثين و العاملين والمهتمين بقضايا التربية الخاصة.
2. تشرح التحديات التى تواجه الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
3. توضح اهمية تكنولوجية المعلومات وتطبيقاتها العصرية لفئات ذوي الاحتياجات الخاصة.
4. ربما تقف الدراسة على ابرز انواع ذوي الاحتياجات الخاصة.
5. تبين الدراسة في مجملها على كيفية الدمج ما بين التربية والتعليم والاستفادة من التكنولوجية لفئة الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

5. اسئلة الدراسة:

1. ما مفهوم التربية الخاصة.
2. كيف تمكن التكنولوجيا المعاصرة ذوي الاحتياجات الخاصة من الاستفادة منها.
3. ماهي ابرز المشكلات والتحديات التى تواجه الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

6. المنهج:

استخدم الباحث المنهج الوصفي وذلك لحصر الجوانب المختلفة لموضوع الدراسة .

7. حدود الدراسة:

الحدود المكانية: على الرغم من متغيرات المجتمع وفقاً للدراسة لكنها اجريت في السودان كجزء من مجتمع الدراسة.

الحدود الزمانية: دراسة لطبيعة مجتمع الدراسة للعام 2020م.

الحدود الموضوعية: ذوي الاحتياجات والعالم الرقمي.

8. مصطلحات الدراسة:

الاعاقة:

هي عبارة عن عدم قدرة الفرد على الاستجابة للبئية او التكيف معها نتيجة مشكلات سلوكية او جسمية او عقلية. (مصطفى نور القمش:2006م:51).

هي حالة يعاني فيها الفرد من العجز أو الصعوبة في أداء نوع أو أكثر من الأعمال أو الأنشطة الجسمية أو الفكرية بالنسبة إلى الأفراد العادين الذين يتساوى معهم في العمر والجنس أو الدور الاجتماعي وتعتبر أعمال أساسية من متطلبات الحياة اليومية مثل الحركة والنشاط الرياضي وتكوين علاقات اجتماعية وأداء الأنشطة الاقتصادية والأعمال الفكرية وبهذا تؤدي حالة العجز هذه عن أعاقته عن القيام بدورة الذي يفرضه علية سنة وجنسه والاعتبارات الاجتماعية والحضارة في مجتمعة . (النجار خالد، 2003،14).

التعريف الاجرائي يقصد بها أي نوع من انواع القصور الجسمي او الفكري او العقلي او النفسي يؤثر على الاطفال او الافراد ويحول بنهم وبين الوسط الاجتماعي الذي يتشكل بينهم ويصعب عمليات التواصل وصعوبة الوصول الى الخدمات والاحتياجات الضرورية وربما ينتج عن هذا نوع من الاقصاء او التهميش المجتمع في بعض البلدان.

التكنولوجيا المساندة:

أي جهاز أو أداة أو جزء من أداة أو منتج تم تصنيعه أو تعديله وتحسينه، ويستخدم في تدعيم ومساندة تعليم المهارات الوظيفية أو تحسينها للأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة.

الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة:

يشير مصطلح الاطفال ذوي الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة او الاطفال غير العادين الى تلك الفئة من الاطفال الذين ينحرفون انحرافاً ملحوظاً عن المتوسط العام للأفراد العادين في نموهم العقلي والحسي والانفعالي والحركي واللغوي، مما يستدعي اهتماماً خاصاً من المربين بهذه الفئة من حيث طرائق تشخصيهم ودفع البرامج التربوية واختيار طرائق التدريس الملائمة لهم.(صبحي:،1994:8).

التربية الخاصة:

هي مجموعة البرامج التربوية المتخصصة التي تقدم لفئات من الافراد غير العادين وذلك بهدف مساعدتهم في تنمية قدراتهم الى اقصي مستوي ممكن، اضافة الى مساعدتهم في تحقيق ذواتهم ومساعدتهم في التكيف.(الروسان:2001: 17).

يعرفها الباحث بأنها مهنة لها ادواتها وتقنياتها وجهودها البحثية الخاصة التى تسعي الى تلبية الحاجات التعليمية للأطفال والراشدين من ذوي الاحتياجات الخاصة ويتم تقيمها على مجموعة من الاسس والضوابط التربوية.

ثانياً: الاطار النظري والدراسات السابقة

مفهوم التربية الخاصة

يري الكثير من الباحثين في مجال التربية الخاصة بأنها ذلك المجال الذي يهتم بتنظيم المتغيرات التعليمية ، التي تؤدي إلى الوقاية من أو خفض أو تجنب الظروف التي ينتج عنها قصور واضح في الأداء الوظيفي للأطفال، في المجالات الأكاديمية والتواصلية والحركية.

وتعرف (منى الحديدي،2006م:45) التربية الخاصة بأنها جملة من الأساليب التعليمية الفردية المنظمة ، التي تتضمن وضعاً تعليمياً خاصاً ، ومواد ومعدات خاصة ، وطرائق تربوية خاصة وإجراءات علاجية تهدف إلى مساعدة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ؛ فيتحقق الحد الأدنى الممكن من الكفاية الذاتية والشخصية والنجاح الأكاديمي على أن الهدف الذي تسعى التربية الخاصة إلى تحقيقه لا يقتصر على توفير منهج خاص أو طرائق تربوية خاصة– أو حتى معلم خاص ؛ ولكن الهدف يتضمن إيضاح حقيقة أن كل شخص يستطيع المشاركة بفعالية في مجتمعه الكبير، وأن كل إنسان له الحق في أن تتوافر له فرص النمو والتعلم.

ان هذا التعريف يفتح الباب واسعاً امام ذوي الاحتياجات الخاصة حيث يمكن لهم المشاركة الهادفة والمتاحة ، كما انه يشعرهم بالمساواة وامتلاك الحقوق، كل ذلك يسهم في عمليات السند الاجتماعي وتفجير طاقاتهم واكتشاف مقدراتهم.

وتشير الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي إلى التربية الخاصة على أنها: مجموعة من البرامج التربوية المتخصصة والمصممة بشكل خاص؛ لمواجهة حاجات الأفراد المعوقين، التي لا يستطيع معلم الصف العادي تقديمها . وتتضمن الأساليب والوسائل الخاصة ، والمساعدة في تسهيل تعلم المعاقين وتنمية قدراتهم إلى أقصى حد ممكن«.مصطفى نور القماش،1998م:45».

ويستخدم مصطلح التربية الخاصة للدلالة على تلك المظاهر في العملية التعليمية ، التي تستخدم مع الأطفال المعوقين أو الموهوبين، ولا تستخدم عادة مع الغالبية العظمى من الأطفال المتوسطين .

أما اليونسكو فتعرف التربية الخاصة على أنها التربية التي تستهدف داخل فصول وصفوف خاصة، ويحتوي مؤسسات خاصة، وأطفالاً يمثلون حالات استثنائية.

وتعتبر التربية الخاصة في كثير من البلدان من اختصاص التعليم المدرسي والجامعي ، الذي توضع في إطاره مناهج خاصة بالأطفال المعاقين بإعاقات عقلية أو جسدية أو نفسية، وتكون متناسبة مع احتياجاتهم ، أو تعتمد فيه على طرائق تعليمية خاصة.

فئات الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة:

1. الموهبة والابداع giftedncss and greativity
2. الاعاقة العقليةmental impair ment
3. الاعاقة البصرية visual impair ment
4. الاعاقة السمعية hearing impair ment
5. الانفعالية(السلوكية) Emotioual impair ment
6. الاعاقة الحركية motoe impair ment
7. صعوبات التعلم lerning disabilities
8. اطرابات النطق واللغة languge speech disorders

الاسس التى تقوم عليها التربية الخاصة:

1. الاساس الديني:

يقصد به ان هنالك اساس ديني يؤكد على معاملتهم بالصورة التي تمكنهم من اداء مهامهم دون قيد او حجر على احد وفق تعاليم الدين المحدد.

2. الاساس القانوني:
3. يقصد به التشريعات والسياسات التى تحددها الدول والمواثيق الدولية والاممية من اجل حمايتهم.
4. الاساس الاجتماعي:

يقصد به الطبيعة الاجتماعية التى يتشكلون تحت ضوئها ويتأثرون بها وتؤثر عليهم.

الاهداف التي تسعي التربية الخاصة الى تحقيقها:

- التعرف على الاطفال غير العادين بواسطة ادوات القياس والتشخيص المناسبة لكل فئة من فئات التربية الخاصة.
- اعداد البرامج التعليمية لكل فئة من فئات التربية الخاصة.
- اعداد طرائق التدريس المناسبة لكل فئة من التربية الخاصة، وذلك لتنفيذ وتحقيق اهداف البرامج التربوية على اساس من الخطة التربوية الفردية.
- اعداد برامج الوقاية من الاعاقة بشكل عام، والعمل ما امكن على تقليل حدوث الاعاق عن طرائق عدد من البرامج.(الروسان،2001: 18).

استراتيجة التربية الخاصة:

1. **الشمول:**

ان تقدم الخدمات لجميع ذوي الاحتياجات الخاصة، الصحية والنفسية والاجتماعية والتربوية والتاهلية... وغيرها في جميع مراحل حياتهم.

2. **اللا مركزية:**

3. أي ان تصبح ادارات التربية الخاصة موزعة على مختلف المناطق، وان لا تقتصر على الادارات المركزية.

4. **سهولة الوصول لمختلف الخدمات:**

أي ازالة العوائق التى تحول دون الوصول للأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة الى المرافق العامة والخدمات المجتمعية، سواء ان كانت هذه العوائق طبيعية ام صناعية ام فكرية، ام اجتماعية، زلك في سبيل التسهيل على المعوقين ممارسة نشاطتهم والتمتع بحقهم بالمشاركة في كافة انشطة المجتمع.

5. **الدمج الوظيفي:**

يقصد به دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، وتقليل الفروق الوظيفية بينهم وبين اقرانهم خلال مشاركتهم في بعض الانشطة التعليمية كالموسيقى والفن والاشغال والتربية الرياضية.

6. **الدمج الاجتماعي:**

يقصد به تقليل المسافة الاجتماعية بين المعوق واقرانه، وتشجيع التفاعل الاجتماعي التلقائي فيما بينهم في كافة انشطة المجتمع.

7. **الواقعية:**

أي ضرورة تطوير الخدمات والدمج للمعوقين بمستوي التطور الاجتماعي والتقني والاقتصادي والسياسي للدولة.

8. التكاملية:

هى واحدة من الاستراتيجيات التى يجب ان تميز بها التربية الخاصة. وتعنى نظرتها الى الشخص المعوق ككائن متكامل، وليس الى الجوانب التى تتسم بالعجز او النقص فيه.(الخطيب:1999).

العوامل التى ساعدت على تطور التربية الخاصة:

1. الايمان بتطبيق مبدأ تكافؤ الفرص بين جميع الناس للإسهام في بناء المجتمع ومساعدة الفرد حتى ينمو وفق قدراته وطاقته ورغباته وميوله واحتياجاته.
2. الايمان بضرورة اعادة تكيف الطفل المعوق مع نفسه ومجتمعهم الذي يعيش فيه.
3. الايمان بطاقات الانسان الابداعية، التى لابد من اتاحة الفرص امامها حتى تنطلق.
4. الايمان بان طاقات التربية الخاصة انسانية أي تتعلق بالانسان وتحقق سعادته وتزيل المعوقات من طريقة.(الخطيب،1999).

الدراسات السابقة:

1. دراسة Virga (2007) التي هدفت تعرف اتجاهات معلمي التربية الخاصة حول استخدام التكنولوجيا المساندة، وآلية استخدامها بفاعلية في غرفة الصف ودمجها بالمنهاج الدراسي. واشتملت عينة الدراسة على ١٨٢ معلما للتربية الخاصة .وأظهرت نتائج الدراسة بأن المعلمين يدركون فوائد وأهمية استخدام التكنولوجيا المساندة. كما أشارت نتائج الدراسة إلى المعيقات وراء استخدام التكنولوجيا داخل غرفة الصف
2. دراسة Wehmeyer (2008) فقد هدفت استقصاء استخدام التكنولوجيا المساندة من قبل أسر الأطفال ذوي الإعاقة العقلية. وقد شملت عينة الدراسة على ٥٤٠٠ أسرة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أقل من ١٠ %من أسر أطفال ذوي الإعاقة القلية يستخدمون أجهزة التكنولوجيا المساندة، وأشارت الدراسة إلى إمكانية الأفراد المعاقين عقليا وأسرهم من الاستفادة من تطبيقات التكنولوجيا المساندة، كما أوضحت نتائج الدراسة أن هناك بعض المعيقات تمنع إمكانية استخدام التكنولوجيا المساندة والتي تتضمن: التكلفة المادية المرتفعة لهذه الأجهزة. وأكدت الدراسة في توصياتها وجوب زيادة الأسر والأفراد المعاقين فيما يتعلق بتوفير الأجهزة والمعدات، وتوفير الدعم المادي .
3. دراسة Bigelow , (2008) فقد هدفت فحص اتجاهات معلم التربية الخاصة ومعرفته وامتلاكه للتكنولوجيا المساندة في تعليم الكتابة للطلاب ذوي صعوبات التعلم. واشتملت أداة الدراسة على ١٠ أسئلة مسحية تم توجيهها إلى عينة عشوائية من معلمي التربية الخاصة في مدينة أوهايو. وقد أشار أفراد الدراسة إلى أهمية التكنولوجيا، ولكنهم يفتقرون إلى المعرفة والامتلاك لمهارات التكنولوجيا المساندة. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات والمعرفة والامتلاك تعزى لمتغيرات

المستوى التعليمي وسنوات الخبرة. وقد عزا أفراد الدراسة افتقارهم إلى معرفتهم وامتلاكهم للتكنولوجيا المساندة لنقص التدريب .

4. دراسة Stout & Stoner, Lartz (2008) ,دراسة هدفت فحص تصورات الطلبة الصم في الجامعة حول استخدامهم التكنولوجيا المساندة. وتم إجراء مقابلات شبه منظمة أجريت على تسعة مشاركين، وتم تسجيل استجاباتهم بالفيديو. واعتمدت ثلاث مجموعات تصف تصورات المشاركين، تضمن المعوقات التي تواجههم في استخدام التكنولوجيا المساندة وأهميتها من وجهة نظرهم، والتسهيلات المطلوبة لاستخدام التكنولوجيا المساندة. وأشار أفراد الدراسة إلى مجموعة من الفوائد وراء استخدام التكنولوجيا ومنها استخدامها داخل الفصول الدراسية وذلك بعرض المادة التعليمية على بور بوينت إضافة إلى اعتبارها طريقة تواصل جيدة من خلال إرسال الرسائل الالكترونية عن طريق الهاتف المحمول، إضافة إلى استخدام التكنولوجيا المساندة في عرض الداتا شو للأفلام التعليمية. كما أشار أفراد الدراسة إلى بعض المعوقات في استخدام التكنولوجيا المساندة التي تشمل معوقات التفاعل بين مترجمي لغة الإشارة والتكنولوجيا. حيث في بعض الأحيان لا يستطيع المترجمون ترجمة كل ما يقوله المدرس مما يؤدي إلى ضياع بعض المعلومات على الطالب. كم أشار أفراد الدراسة إلى بعض التسهيلات الضرورية لاستخدام التكنولوجيا المساندة كالعمل ضمن فريق واحد يضم المدرس والمترجم والطالب .

5. دراسة أبو هواش (٢٠٠٨).هدفت معرفة واقع استخدام التكنولوجيا المساندة مع الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة ومعيقات الاستخدام، واشتملت عينة الدراسة على (٧٦٦) معلما يعملون في مجال التربية الخاصة في المملكة الأردنية الهاشمية، وقد أظهرت نتائج الدراسة بأن درجة استخدام التكنولوجيا المساندة تراوحت بين الاستخدام المتوسط والمتدني، وأن أعلى درجة كانت لصالح استخدام الحاسوب. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام التكنولوجيا المساندة لاختلاف نمط المؤسسة لصالح مؤسسات التربية الخاصة، كما أشارت نتائج الدراسة إلى فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام التكنولوجيا المساندة تعزى لنوع الإعاقة وكانت لصالح الإعاقة البصرية. كما أشارت إلى أن معيقات استخدام التكنولوجيا المساندة تعزى إلى عدم توفير التمويل اللازم لتطبيقات التكنولوجيا المساندة بالمرتبة الأولى من بين كافة المعيقات.

6. دراسة العنزي، مطلق عشوي مفضي (2012). هدفت إلى الوقوف على واقع تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في دولة الكويت وأهم المشكلات التي تواجه هذا النوع من التعليم من خلال إبراز جهود مجلس الأمة الكويتي في هذا المجال، وقد استخدم الباحث المنهج التحليلي المكتبي، وقد توصلت الدراسة إلى أن دولة الكويت قد أولت ذوي الاحتياجات الخاصة اهتماما كبيرا للوصول بهم إلى مستوى معقول من التعليم، بالإضافة إلى السعي نحو دمج كافة فئات الإعاقة في التعليم النظامي، وتوصلت

الدراسة كذلك إلى أن هنالك بعض المشكلات التي تواجه التربية الخاصة منها اقتصار تقديم الخدمات لذوي الاحتياجات الخاصة على ذوي الإعاقة الحركية والبصرية والسمعية والعقلية دو ن غيرها من الإعاقات الأخرى، فضلا عن اقتصار البرامج التعليمية على بعض فئات ومستويات الإعاقة، وعلى مناطق جغرافية محددة. وبناء على نتائج الدراسة أوصى الباحث بإعادة النظر في صياغة التشريعات والقوانين الخاصة بفئة ذوي الاحتياجات الخاصة، بالإضافة إلى القيام بحملات توعية في المجتمع بهذه الفئة عن طريق وسائل الإعلام، وتوسيع الخدمات التي تقدم لذوي الاحتياجات الخاصة لتشمل جميع فئات الاعاقة.

التعليق على الدراسات السابقة:

تناولت اغلب الدراسات واقع استخدام التكنولوجية تجاه الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ومنها من تناول بالتفصيل واقع ذلك من خلال منظور الاسرة باعتبار الاسرة هى النواة الاولي التى تستقبل الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتحدد سبل التعامل معهم، كما انها تملك حق التقييم المبدئ للحالة وعلى ضوئها تحدد نوعية البرامج التى يمكن ان تفيد الاطفال في هذه المرحلة العمرية.

كما تناولت بعض الدراسات برامج موجهة تجاه فئة معينة تتعلق بتعليم الكتابة وهذه الفئة هى التى تعاني من صعوبات التعلم والنطق والكتابة، ومن اكثر الدراسات صدقاً وتعبيرا هي التى تناولت المقابلات الشخصية مع ذوي الاحتياجات الخاصة وهذا يعكس التصور الحقيقي لكيفية الاستفادة من التكنولوجية، كما انها تبرز شكل التحدي الحقيقي الذي يعانوه من الاستخدامات والتطبيقات المختلفة.

اخيرا تناولت دراسة ابوهواش ابرز المشكلات والمعيقات التى تواجه الاطفال(الطلاب) ذوي الاحتياجات اثناء الاستخدام، وهى بذلك مجتمعة تتلاقي مع موضوع الدراسة الحالية في التنبيه والاشارة لشكل التحدي الذي يعانيه الطفل المعاق اثناء تعامله مع التكنولوجية بشكلها المعاصر.

ثالثاً: كيفية الاستفادة من التكنولوجيا للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة

ان استخدام ذوي الاحتياجات الخاصة للتكنولوجيا يعود عليهم بكثير من الفوائد، منها تقليل أثر الإعاقات أو إزالتها، وتقديم المساعدة في عملية تعلمهم، ومشاركتهم في الفصول التعليمية، وتعزيز فرصهم المهنية والإبداعية، كما أنها تساعد في عملية إثراء المناهج التعليمية.

كما يزيد استخدام التكنولوجيا المساعدة من الاستقلالية، وتدعيم التقدير الذاتي والثقة بالنفس لكل طالب، وتشجيع التعاون بين الطلبة، ولا سيما ذوي الاحتياجات الخاصة، فمثلاً يدفع استخدام هؤلاء الطلبة برمجيات مختلفة في تعليمهم مع إتاحة الفرصة للتكرار والممارسة إلى التعلم والقيام بأدوار نشطة في جميع مجالات حياتهم. وقد تقلل التكنولوجيا المساعدة من الاعتماد على الآخرين، وتسمح للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة بأن يظلوا مندمجين مع مجتمعاتهم من خلال تواصلهم وتفاعلهم مع الآخرين، وتحكمهم في بيئتهم، كما أنها تساعدهم كثيراً في التخلص

من طرق سلبية في تعلمهم، وتجعلهم أكثر نشاطاً وانهماكاً في العملية التعليمية، خصوصاً وأنهم أكثر ميولاً لاستخدام قواهم العقلية والجسمية التي يمكن أن تعتمد عليها تلك التكنولوجيا (سالم،2014).

ياتي ذلك اذا اخذنا في الاعتبار ان اطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ينضون تحت مظلة التعليم النظامي او غير النظامي، حيث يمكنهم هذا من الاستفادة القصوي من التكنولوجيا المتاحة وتطبيقاتها وليس هذا فحسب بل هنالك شروط وموجهات اخري حددها بعض الخبراء والتربويين يجب توفرها في معلمي التربية الخاصة تتعلق بعدد من المجالات وهى:

مجال أساسيات تكنولوجيا التعليم مثل: أن يميز بين مفهوم تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية، ويعي دور الوسائل التعليمية في عمليتي التعلم والتعليم، ويدرك أهمية تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية التعلمية، ويوضح أهم آراء المختصين في مجال تكنولوجيا التعليم (سالم٢٠٠٤م).

ومجال تصميم المواد التعليمية مثل: أن يدرك كيفية الاختيار الصحيح للوسائل التعليمية، ويقترح أفضل الوسائل التعليمية لبلوغ الأهداف، ويقترح بيئات تعليمية مختلفة، ويحدد المواصفات التي تساعد في تصميم المواد التعليمية(سالم، ٢٠٠٤م؛السنيدي، ٢٠٠٠م).

وهنا ذكر (سالم، ٢٠٠٤م، ص٢٥٨) .أنه على المعلم أن يتمكن من إتقان مجموعة من المهارات كاستخدام الأجهزة وإنتاج الوسائل والبرامج التعليمية، وذلك يتطلب إعداد المعلم على الكفايات المهنية إلى جانب الناحية الأكاديمية وخاصة تدريب المعلمين على كفايات تكنولوجيا التعليم، حتى تنعكس على أدائهم التدريسي لتحقيق الأهداف المنشودة.

كما تشير بعض الدراسات ان هناك عدد من الشروط التى يجب مراعاتها حتى يتم تعظيم الفوائد المتوخاة من التكنولوجيا المساعدة:

1. ان تكون عملية تقديم التكنولوجيا المساعدة لكل طالب من ذوي الاحتياجات الخاصة سواء كان نوع العجز جسديا او عقليا او غيرها مبنية على تلبية حاجاته، بالإضافة الى التركيز على تطوير هذه الأدوات للمربين الذين يتعاملون مع الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
2. ان يكون فريق البرامج التربوي على دراية كاملة بحاجات الطلاب وقدراتهم والمنهج المدرسي بالاضافة الى المعرفة بالحلول المقترحة لتقييم المساعدة، وذلك في سبيل تحقيق الاهداف المرجوة من البرامج التعليمية لهؤلاء الطلاب.
3. اكساب المعلم المهارات التدريسية اللازمة على التكنولوجيا المساعدة مسبقاً.
4. ان يضع فريق البرامج التربوي في اعتباره استمرارية التكنولوجيا المساعدة خارج المدرسة وداخلها.
5. ان تكون القرارات المتعلقة بتطبيق التكنولوجيا المساعدة مبنية على المنهج الدراسي وموثقة لدي فريق البرامج التربوي.(hartsell.2003).

ويشير زيتون(3004) على ان هنالك اعتبارات يجب الاخذ بها قبل استخدام وسائل التكنولوجيا المساعدة من قبل الافراد ذوي الاحتياجات الخاصة وهي:

1. خصائص مستخدم التكنولوجيا وطبيعته واحتياجاته.
2. كيفية الاستفادة من تلك الوسائل المساعدة في مجالات الحياة المختلفة، أي الهدف المنشود من عملية الاستخدام.
3. الدراية والخبرة في التعامل مع التكنولوجيا المساعدة لكل من يهتم بالافراد ذوي الاحتياجات الخاصة للمساعدة في عملية التدريب والاستخدام وغيرها من الامور الضرورية.
4. المكان الذي تستخدم فيه التكنولوجيا المساعدة وكلفة تلك التكنولوجيا.

النتائج:

1. تساعد التكنولوجيا الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في سرعة الوصول للخدمات وتسهم في عمليات الدمج الوظيفي والخدمي.
2. تمكن الشخص المعاق من المشاركة في الانشطة التعليمية وكافة انشطة المجتمع.
3. تساعدهم في التواصل مع الاطفال العادين ومع اقرانه من خلال تطبيقات تكنولوجية معاصرة.
4. اكسبتهم الثقة في النفس وكسرت حاجز العزلة المفروض عليهم في كثير من المجتمعات.
5. فتحت التكنولوجيا لذوي الاحتياجات الخاصة افاق جديدة تمثلت في السند الاجتماعي وعرفتهم بكثير من الحقوق والارشادات.

التوصيات:

1. يجب ضرورة تدريب المعلين والمعلمات على امتلاك واستخدام وسائل التكنولوجيا المساندة المختلفة وتوظيفها في العملية التعليمة .
2. عقد ورش العمل والدورات التدريبية في مراكز التربية الخاصة والاطلاع على المستجدات الحديثة في مجال التكنولوجيا المساندة .
3. تزويد المراكز التي تخدم الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة بالأجهزة وأدوات التكنولوجيا المساندة الضرورية.
4. ضرورة ان تتكاتف الجهود الرسمية وغير الرسمية من اجل توفير الدعم المالي لتوفير احتياجات المراكز من أدوات التكنولوجيا المساندة .

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

1. مصطفى نور القماش،(2006 م) سيكولوجية الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، دار المسرة.
2. أبو هواش، راضي. (٢٠٠٨ م) التكنولوجيا المساندة المستخدمة مع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة ومعوقات استخدامها في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
3. سالم، أحمد (٢٠٠٤) تكنولوجيا التعلم والتعليم الإلكتروني. الرياض: مكتبة الرشد.
4. السنيدي، سعيد (2000م) الكفايات التقنية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس لكلية التربية بجامعة السلطان قابوس ومدى ممارستهم لها. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
5. الخطيب، فريد(1999م) الوجيز في تعلم الاطفال المعاقين عقلياً، الطبعة الاولى، مؤسسة شيرين عمان.
6. الروسان، فاروق(2001م) سيكولوجية الاطفال غير العادين، الطبعة الخامسة، دار الفكر للنشر والتوزيع عمان.
7. صبحي تيسير(1994م) رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، الطبعة الاولى، منشورات جامعة القدس المفتوحة عمان، الاردن.
8. الخطيب، جمال ؛ الحديدي، منى؛ والسرطاوي، عبد العزيز(1992).إرشاد أسر الأطفال ذوي الحاجات الخاصة ، قراءة حديثة، دار حين للنشر و التوزيع ، عمان.
9. النجار خالد(د.ت) مقدمة في التربية الخاصة.

ثانياً: المراجع الاجنبية:

1. . Lartz,N.M., Stoner, B.J., & Stout, J. (2008). Perspective of assistive technology from deaf students at a hearing university. Assistive Technology Outcomes and Benefits, 5 (1) Retrieved from ERIC database (EJ884369).
2. .Virga. (2007). Urban special education perceptions of assistive technology and its successful integration in the classroom: Linking attainment, importance, and integration. Dissertation Abstracts International Section A:Humanities and Social Sciences, 68 (4-A),
3. Bigelow, L. D. (2008). Assistive technology for students with learning disabilities in writing: Believes, Knowledge, and Use. Thesis, Department of Education Psychology, Faculty of Miami University.
4. Wheeler, M, L. (2008). National survey of the use of assistive technology by adults with mental retardation. Journal of Mental Retardation 36. 44-51 .٢٣.Vol ،urnal/ -19- 27، allyn and eves .Retrieved from httpL pathologists ،.and Use ،Knowledge

(10)

دور عقوبة الجلد لدى طلبة المدارس بالمرحلة الثانوية في تحقيق الأهداف التربوية

(دراسة ميدانية من وجهة نظر القيادات والمعلمين

بمحلية بحري في ولاية الخرطوم – السودان)

د. يحي الصاوي أحمد جبري
استاذ المناهج وطرائق التدريس المشارك
كلية التربية بجامعة البحر الأحمر

د.أبوبكر عثمان محمد جابر
استاذ المناهج وطرائق التدريس المشارك
كلية التربية / جامعة بحري/ السودان

مستخلص

هدفت الدراسة إلى معرفة دور عقوبة الجلد لدى طلبة المدارس بالمرحلة الثانوّية في تحقيق الأهداف التربوية ، استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدم الباحثان أدوات الملاحظة، المقابلة والاستبانة لجمع المعلومات من المجتمع الأصلي المتمثل في القيادات التربوية بالمرحلة الثانوية بوزارة التربية والتعليم ولاية الخرطوم حيث بلغ عددهم (10) قيادي وقيادية، ومعلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في محلية بحري والبالغ عددهم (1576) معلم ومعلمة، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة حيث بلغ عددها (134) معلم ومعلمة من المجتمع الأصلي، ومن ثم تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزم الاحصائية للعلوم والدراسات الاجتماعية (Spss)، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج منها أن القيادات التربوية في المرحلة الثانوية تمتلك رؤية تربوية واضحة في التمييز بين الضرب البدني من حيث أشكاله، أدواته ومواضعه في الجسد وبين الجلد كعقوبة بدنية لها طريقتها، أدواتها ومواضعها، كما توصلت إلى ضرورة وضع ضوابط تربوية لاستخدام عقوبة الجلد في سياق بدائل عقابية عديدة في شكل لائحه مدرسية وتمليكها لأولياء الأمور والطلاب للعمل بها في المدارس الثانوية، وأن للجلد آثار ايجابية في تنمية شخصية الطالب معرفياً، مهارياً ووجدانياً، إذا ما طبق في آخر لائحة البدائل العقابية الأخرى بضوابطه التربوية، وبناءً على النتائج التي تم التوصل إليها خرجت الدراسة ببعض التوصيات منها ضرورة وضع لائحه مدرسية للعقوبات البديلة للعقاب البدني مع عقوبة الجلد تكون مستوحاة من واقع المدرسة الثانوية السودانية ومتسقة مع ثقافة المجتمع ومسترشدة بضوابط الشرع الأسلامي في شكل نصوص مفصلة وضوابط متفق عليها تربوياً مع تبصير أولياء الأمور والطلاب بها.

الكلمات المفتاحية: عقوبة، الجلد، المرحلة الثانوية، الأهداف التربوية، معلمين، قيادات تربوية

Abstract

The study aimed to know the role of flogging among secondary school students in achieving educational goals, its philosophy and its role in achieving educational goals, the researchers used the descriptive analytical approach, and the researchers also used the tools of observation, the interview and the questionnaire to collect information from the original community represented by the educational leaders in the secondary stage of the Ministry of Education, state Khartoum, where their number reached (10) male and female leaders, and secondary school teachers and teachers in Bahri locality, whose number is (1576) male and female teachers, and the sample was chosen in a simple random method, as its number reached (134) teachers from the original community, and then the data was analyzed using a program Statistical packages for science and social studies (Spss), and the study reached several results, including that educational leaders at the secondary stage possess a clear educational vision in distinguishing between physical beating in terms of its forms, tools and locations in the body and flogging as a corporal punishment that has its own method, tools and positions, as well as reaching The necessity of establishing educational controls for the use of the

punishment of flogging in the context of numerous punitive alternatives in the form of school regulations, and their ownership of them for parents and students to uncover It is not used in secondary schools, and that the flogging has positive effects on the development of the student's personality cognitively, skillfully and emotionally, if he applies in the last list of other punitive alternatives with his educational controls, and based on the results that have been reached, the study came out with some recommendations, including the necessity of developing school regulations for alternative penalties Physical punishment with flogging is inspired by the reality of the Sudanese high school and consistent with the culture of the society and guided by the controls of Islamic law in the form of detailed texts and educationally agreed controls, with the insight of parents and students about them.

Key words: punishment, flogging, secondary school, educational goals, teachers, educational leaders

1- الإطار العام

1-1 مقدمة

ظهرت في السنوات الماضية منذ العام 2010م، اتجاهات تربوية تنادي بإلغاء عقوبة الجلد في المدرسة السودانية في مرحلة التعليم االثانوي، وتبنى هذه الاتجاهات بعض التربويين، السياسيين، الإعلاميين ومن قطاعات أخرى من المثقفين ومن منظمات المجتمع المدني، وطرحت هذه الاتجاهات في وسائل الإعلام والندوات ودار حولها حوار ومناقشات انتهت فيما يبدو إلى تغليب الرأي الذي ينادي بإلغاء عقوبة الجلد من المدرسة السودانية ومن المحقق أن هذه الأصوات التي تنادي بذلك الأمر انطلقت من أسس فلسفية وسايكولوجية وتعليمية وأخرى متصلة بالرأي العام العالمي حول عقوبة الطفل المضمنة في اتفاقية حقوق الطفل الصادرة من الأمم المتحدة في نوفمبر من العام 1989م، والميثاق الأفريقي لحقوق ورفاهية الطفل الذي صدر في االعام 1990م، ثم توج كل ذلك بصدور قانون الطفل السوداني في العاشر من فبراير عام 2010م.

ومن هنا تبرز بعض الاشكالات والتساؤلات حول مدى مناسبة هذا الاتجاة لواقع التربية والتعليم في السودان في ضوء ثقافة المجتمع السوداني ذات المرجعية الإسلامية وما مدى تقبل واقتناع المعلم السوداني بجدوى اللوائح المدرسية التي تمنع العقوبات البدنية ومنها بالطبع عقوبة الجلد، وكذلك ينبع تساؤل حول نتائج هذا الاتجاة فيما يتعلق بتحقيق الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية في شخصية التلميذ السوداني في مرحلة التعليم الثانوي.

1-2 مشكلة الدراسة

ومن خلال ما تقدم يمكن صياغة المشكلة في السؤال الرئيس (ما دور عقوبة الجلد لدى طلبة المدارس بالمرحلة الثانوّية في تحقيق الأهداف التربوية) ؟

1-3 أهمية الدراسة

تأتي أهمية هذه الدراسة من كونها:

أ. قد تكشف عما إذا كانت عقوبة الجلد من العقوبات التي يجب حظرها من المدرسة السودانية، أم أن من الضروري الإبقاء عليها لوجود مبررات تدفع بهذا أو ذاك.

ب. قد تؤصل لعقوبة الجلد في التربية السودانية من التشريع الإسلامي ومن الثقافة السودانية.

ج. تظهر آراء القيادات التربوية والمعلمين حول عقوبة الجلد واتجاهاتهم حولها من القبول أو الرفض.

د. الأولى حسب علم الباحثين الذي يتتبع تاريخ عقوبة الجلد في تاريخ التربية السودانية وفي أدبيات التراث السوداني.

هـ. قد تقدم إسهاماً في مجال البحث التربوي السوداني في ميدان العقاب في المدرسة السودانية.

1-4 أهداف الدراسة

أ. التعرف على الجذور التاريخية لعقوبة الجلد في تاريخ التربية السودانية.

ب. تأصيل عقوبة الجلد كعقاب بدني تربوي وفق مقاصد التشريع الإسلامي وحكمته التربوية والتعليمية وراء العقوبة البدنية.

ج. الكشف عن الواقع الحقيقي لآراء القيادات التربوية والمعلمين حول عقوبة الجلد من ناحية الرفض أو القبول.

د. التعرف على البدائل العقابية الممكنة لعقوبة الجلد في المدرسة السودانية.

هـ. ايضاح المبررات التربوية لعقوبة الجلد في الثقافة السودانية.

1-5 أسئلة الدراسة

أ. هل من الممكن تربوياً وتعليمياً إلغاء عقوبة الجلد في المدرسة الثانوية السودانية باعتبارها شكلاً من أشكال العنف البدني الموجه ضد التلاميذ من هم في سن المراهقة؟

ب. هل تعتبر عقوبة الجلد أساسية في عملية التربية والتعليم في المدرسة الثانوية السودانية من أجل تشكيل شخصية التلميذ معرفياً ومهارياً ووجدانياً؟

ج. ما الضوابط التربوية والشرعية التي يمكن وضعها لضبط استخدام عقوبة الجلد في المدرسة الثانوية السودانية؟

د. ما آراء القيادات التربوية في مرحلة التعليم الثانوي حول عقوبة الجلد وتأثيراتها في تحقيق الأهداف التربوية؟

هـ. ما مدى استجابة المعلمين في مرحلة التعليم الثانوي فيما يتعلق بحظر العقوبات البدنية، وآرائهم حول عقوبة الجلد؟

و. هل لعقوبة الجلد سياق شرعي في الإسلام فيما يتعلق بالتربية والتعليم ؟

ز. ما السياق الثقافي لعقوبة الجلد في التربية والتعليم في المجتمع السوداني؟

ح. ما الجذور التاريخية لعقوبة الجلد في تاريخ التربية والتعليم في السودان؟

ط. ما البدائل العقابية الممكنة لعقوبة الجلد والتي تعطي أثراً إيجابياً في تحقيق الأهداف التربوية؟

ي. ما المبررات التربوية والتعليمية والسيكولوجية التي يمكن بها حظر عقوبة الجلد في المدرسة الثانوية السودانية؟

1-6 حدود الدراسة

أ. الحدود الموضوعية: عقوبة الجلد بالمرحلة الثانوية ودورها في تحقيق الأهداف التربوية.

ب. الحدود الزمانية: العام الدراسي 2018م – 2019م.

ت. الحدود المكانية: ولاية الخرطوم – محلية بحري.

ث. الحدود البشرية: القيادات التربوية بوزارة التربية والتعليم بولاية الخرطوم والمعلمين.

1-7 مصطلحات الدراسة

أ. **عقوبة:** مثير منفر تستخدم عقب حدوث سلوك غير مرغوب فيه و ذلك لخفض معدل السلوك و تستخدم في المواقف التي يصبح من الضروري إنهاء الاستجابة على نحو سريع (غباري وأبوشعيرة، 2010، ص38) يقصد بها الباحثان تعديل سلوك التلميذ بطرق مختلفة تتناسب ومرحلته العمرية.

ب. الجلد: عمليّة ضرب الجسد البشريّ بأدوات خاصة مثل السوط ذي الذيل الواحد أو متعدد الذيول أو العصا أو الحبل. (https://ar.wikipedia.org/wiki)

ج. المرحلة الثانوية: هي المرحلة الثانية والأخيرة من مراحل التعليم العام في السودان والتي تسبقها مرحلة التعليم الأساسي وهي جزء من التعليم الإلزامي والذي يشكل الحد الأدنى لثقافة الطالب قبل إنخراطه في تدريب متخصص (مؤتمر التعليم ، 1990 م).

2- الإطار النظري والدراسات السابقة

2-1-1 الجذور التاريخية لعقوبة الجلد

يتفق معظم علماء اللغة والشرع الإسلامي على تطابق المعنى اللغوي لكلمة الجلد في اللغة والشرع، وهي تعني في كليهما الضرب الذي يصيب جلد المحكوم بالسوط أو الدرة ونحوهما (الهيبي، 1983، ص75)، وفي اللغة الإنجليزية (Flagellation) تعني عملية ضرب الجسد البشري بأدوات خاصة مثل السوط ذي الذيل الواحد أو متعدد الذيول أو العصا أو الحبل (htt://ar.wikipedia.org).

2-1-2 عقوبة الجلد في الشريعة الإسلامية وأمكانية تطبيقها في العقاب المدرسي

تقع عقوبة الجلد ضمن العقوبات التي شرعها الله سبحانه وتعالى ضمن منظومة عقابية شاملة، وجعلها خالدة لا تتغيير مهما تحدّث الإنسان وارتقى وتمدّن. وقد شرعت بنص القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة في بعض جرائم الحدود وبعض التعازير، ويمكن عرض ذلك بإيجاز فيما يلي:

أ. في الحدود: شرعت عقوبة الجلد للزاني والزانية غير المحصن قال تعالى (الزَّانِيَةُ وَالزَّانِي فَاجْلِدُوا كُلَّ وَاحِدٍ مِّنْهُمَا مِائَةَ جَلْدَةٍ ۖ وَلَا تَأْخُذْكُم بِهِمَا رَأْفَةٌ فِي دِينِ اللَّهِ إِن كُنتُمْ تُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ ۖ وَلْيَشْهَدْ عَذَابَهُمَا طَائِفَةٌ مِّنَ الْمُؤْمِنِينَ) سورة النور الآية 2، كما شرعت في حد القذف قال تعالى (وَالَّذِينَ يَرْمُونَ الْمُحْصَنَاتِ ثُمَّ لَمْ يَأْتُوا بِأَرْبَعَةِ شُهَدَاءَ فَاجْلِدُوهُمْ ثَمَانِينَ جَلْدَةً وَلَا تَقْبَلُوا لَهُمْ شَهَادَةً أَبَدًا ۚ وَأُولَٰئِكَ هُمُ الْفَاسِقُونَ) سورة النور الآية 4، والحد الثالث الذي شرعت فيه عقوبة الجلد هو حد شرب الخمر، وعلى ذلك أجمع جمهور فقهاء الإسلام واستدلوا على ذلك من سنة النبي صلى الله عليه وسلم ومن بعده خلفائه الراشدين، فقد روى أنس رضي الله عنه، قال: جلد النبي صلى الله عليه وسلم بالجريد والنعال وجلد أبوبكر أربعين (عبد الباقي، 1986، ص175).

ب. وفي التعازير شرعت الشريعة الإسلامية عقوبة الجلد جزاء نشوز المراة قال تعالى (الرِّجَالُ قَوَّامُونَ عَلَى النِّسَاءِ بِمَا فَضَّلَ اللَّهُ بَعْضَهُمْ عَلَىٰ بَعْضٍ وَبِمَا أَنفَقُوا مِنْ أَمْوَالِهِمْ ۚ فَالصَّالِحَاتُ قَانِتَاتٌ حَافِظَاتٌ لِّلْغَيْبِ بِمَا حَفِظَ اللَّهُ ۚ

وَاللَّاتِي تَخَافُونَ نُشُوزَهُنَّ فَعِظُوهُنَّ وَاهْجُرُوهُنَّ فِي الْمَضَاجِعِ وَاضْرِبُوهُنَّ ۖ فَإِنْ أَطَعْنَكُمْ فَلَا تَبْغُوا عَلَيْهِنَّ سَبِيلًا ۗ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلِيًّا كَبِيرًا) سورة النساء الآية 34 ، وهنا جاء الضرب في المرتبة الثالثة بعد استنفاذ الموعظة والهجر.

وبما أن الدراسة تهدف، ضمن أهدافها الأخرى إلى معرفة إمكانية تطبيق عقوبة الجلد كما نصت عليها الشريعة الإسلامية وما تضمنته من حكمة تربوية وعدلية في سياق العقاب المدرسي، فإنه من الضروري التعرض بشئ من الإيجاز لمقدار الجلد في العقاب التعزيري لأن محاولة تطبيق عقوبة الجلد كعقاب مدرسي لا بد أن تستهدي بأحكام الشريعة الإسلامية وحكمتها التربوية، التعليمية والعلاجية من وراء هذه العقوبة كما أن مرونة الشريعة الإسلامية جعلت التعازير ضمن الأحكام التقديرية، ومن هنا تأتي إمكانية تطبيق أحكام الجلد في العقاب المدرسي وبخاصة لطلاب المرحلة الثانوية.

اختلف الفقهاء حول مقدار الحد الأعلى لعقوبة الجلد تعزيراً، هل يكفي أن تكون عشر جلدات كما ورد ذلك في الحديث النبوي؟، (لا يجلد فوق عشر جلدات إلا في حد من حدود الله) أو يزاد على ذلك بحسب ما يراه الحاكم ملائماً، فقد جاءت آراء الفقهاء على ثلاث وجهات نظر، الأولى من تمسك بالحديث الصحيح واكتفى بعشر جلدات فقط، فإن قيل كيف يزدجر المجرم الذي عم فساده وعناده بعشر أسواط فقط؟ قالوا يضم إليه الحبس الطويل الذي يرجى الإزدجار بمثله وللأمام صلبه مبالغة في زجره، أما وجهة النظر الثانية فقد زادوا على العشر جلدات وأقل من الحدود إما أربعين أو ثمانين، ومن من قصر مقدار الجلد على ما قدر من العقوبة في جنس الحد، فأجازوا التعزير في المباشرة المحرمة والسرقة من غير حرز بالجلد الذي يزيد على حد القذف فلا يبلغ بذلك الرجم و القطع، أما وجهة النظر الثالثة فإنه يحيل مقدار الجلد تعزيراً إلى تقدير الحاكم بالغاً ما بلغ وفسروا الحديث السابق على أن ذلك مقصور على زمانه صلى الله عليه وسلم لأن الجاني إذ ذاك كان يكفيه هذا المقدار، كما أن لفظ الحدود في عرف الشرع لا يقتصر على حد الزنا وأمثاله بل يتناول كل مأمور به ومنهي عنه فالتعزير على هذا من جملة الحدود (عودة، 1985، ص 697).

وفي سياق إمكانية تطبيق عقوبة الجلد في الشريعة الإسلامية في مضمار العقاب المدرسي، فإن وجهة النظر الأولى قد تمثل إطاراً شرعياً لعقوبة الجلد في المدرسة السودانية الثانوية، ويرى الباحثان أنه مما قد يدعم ذلك الأسباب التالية:

1. تقييد الحد الأعلى لعقوبة الجلد في المدرسة السودانية بعشر جلدات فقط يتيح الفرصة لاستخدام العقوبات الأخرى مثل اسلوب الوقت المستقطع (الحبس)، الإبعاد من الأنشطة السارة لفترة من الوقت، خصم النقاط والتكليف بمهام متعبة وشاقة (ملك، 2004، ص56).

2. تقييد عقوبة الجلد بعشر جلدات يمنع الإفراط فيها من قبل بعض المعلمين، أو يمنع التقديرات التي قد يكون أساسها خاطئ لزيادة عدد الجلدات، كما أنها تمثل حداً أعلى متفقاً عليه في لوائح العقاب المدرسي في جميع المدارس.

3. تقييد العقاب المدرسي بعشر جلدات يبرز الهدف العلاجي من وراء العقوبة، إذ أن الطبيب المعالج لا يزيد جرعات نفس الدواء لمريض لم يعالجه الدواء بنجاع من المرة الأولى.

4. يظهر هذاالتقييد الرحمة الواسعة التي تكتنف الشريعة الإسلامية التي وسعت الإنسان حتى في حالة الذنب ومن ثم هي رحمة أولى بطالب العلم حين عقابه لكي يستشعر أن عقابه بالجلد رحمة به وليس تشفياً وانتقاماً منه.

5. يظهر في هذا التقييد الناحية التعليمية من وراء عقوبة الجلد بعشر جلدات فقط، إذ أنها بما يصاحبها من ألم تجعل الطالب يتجنب الوقوع في الأخطاء التي قد تعرضه لها، كما أن التشهير بالجلد فيه ألم نفسي بالإضافة للألم الجسدي حيث يعمل التشهير على ردع وزجر الطلاب الآخرين، وفي هذا منع للجريمة قبل وقوعها، وهذه حكمة تربوية تكمن من وراء العقوبة.

وفي رأي الباحثين أن هذه النقاط الخمس تقود إلى استجلاء الضوابط الشرعية التي أقرها الفقهاء حول عقوبة الجلد في الشريعة الإسلامية، وهي من ثم قابلة للتطبيق في قواعد عقوبة الجلد في مجال العقاب المدرسي، وفي تبيان ذلك يقوم الباحثان بمضاهاة قواعد الشرع في تنفيذ عقوبة الجلد في المدرسة السودانية وفق ما ورد في النقاط الخمس السابقة.

وأول ما اتفق عليه الفقهاء هو ضابط العدد، فهو محدد في جرائم الحدود و لا اجتهاد مع النص، أما في التعازير فإنهم يرون وضع حد أعلى يمنع تمادي القضاة الذين يحكمون بأعداد هائلة لم تكن في سالف المسلمين (اللهيبي، 1983، ص 177)، وفي تقدير الباحثين فإن ضابط العدد الذي رجحته الدراسة من وجهات النظر السالفة الذكر يتفق مع هذا الضابط الشرعي الذي أقره الفقهاء ويزيده ترجيحاً أنهم يرون ضرورة وضع حد أعلى لعدد الجلدات في التعازير، وهذا ما راه الباحثين وأيداه بعشر جلدات كحد أقصى في العقاب المدرسي وساقا المبررات الدالة على وجاهة هذا العدد.

ثاني هذه الضوابط أن الفقهاء حددوا آلة الجلد بحيث لا جديدة تؤذي المجلود، بما يخرج الجلد عن الغايات التربوية والتعليمية، و لا تكون خلقاً قديمة لا تؤدي الغاية، إنما يكون وسطاً لا يؤذيه ولكنه يؤلمه ألماً محدوداً، ويرى الباحثان أهمية هذا الضابط في إيقاع عقوبة الجلد على الطالب بحيث يتم تحديد آلة الجلد في كل المدارس لمنع التنوع الكبير في آلات الجلد التي تخضع في الغالب في اختيارها لأمزجة وأهواء وليس لمحددات شرعية علمية (عودة، 1985، ص 689).

والضابط الشرعي الثالث الذي حدده الفقهاء يتعلق بالمجلود وذلك بتحديد السن التي يكون معها الشخص متحملاً لعقوبة الجلد، مكان الجلد بحيث يتم ايقاع العقوبة في أماكن يكثر فيها اللحم حتى لا يتشوه المجلود، وأن يتم مراعاة بدن الشخص ومدى احتماله العدد الذي يحكم به عليه، ويرى الباحثان أن هذا الضابط الشرعي يفرض على من ينفذ الجلد أن يراعي الحالة الصحية للطالب وسنه من حيث المرحلة الدراسية، الصف الدراسي، النوع (ذكر/ أنثى) ويمكن توضيح ذلك في لائحة مفصلة لمرحلة التعليم الثانوي تراعي الخصائص الجسمية، النفسية لمراحل النمو في سنوات التعليم، مع الأخذ في الإعتبار الفروق الفردية في تلك الخصائص بين طلاب الصف الواحد.

أما الضابط الشرعي الرابع فإن الفقهاء يرون أنه ما دام الجلد يستخدم كعقوبة تعزيرية من بين عقوبات أخرى كثيرة فلا يجب على القاضي أن يتمسك بها إذا كان غيرها يكفي، وعليه أن يتدرج من الأخف إلى الأثقل كأحضار المذنب إلى مجلس القاضي أو وعظه أو توبيخه أو التشهير به أو سحب بعض حقوقه المدنية أو تضييق مجال حركته (كحيل، 2001، ص 712)، و يرى الباحثان أن هذا الضابط يتفق مع ما ورد في الدراسة من مبررات في النقطة الأولى في سياق ترجيح وجهة النظر المتعلقة بتحديد عشر جلدات كحد أقصى، وفي سياق بناء إطار شرعي لعقوبة الجلد في مضمار العقوبات المدرسية، وفي ضوء هذا الضابط الشرعي فإن على المعلم أن يلجأ لعقوبة الجلد بعد أن يستنفذ العقوبات المدرسية التي يجب أن يتدرج فيها من الأخف إلى الأثقل بما يناسب الذنب وخصائص الطالب الجسدية والنفسية مما سبق ذكره في النقطة الأولى سابقة الذكر.

2-1-3 الجلد في الثقافة السودانية:

ومن طبيعة الخلوة السودانية وعمق ارتباطها بالمجتمع السوداني تداخلت عقوبة الجلد مع ثقافة المجتمع واستمر ذلك التداخل قروناً طويلة، حتى أن الجلد أصبح ثقافة من ثقافة التربية المجتمعية بسبب ذلك التأثير القوي للخلوة ومشايخ الخلاوي على أذهان أفراد المجتمع وطريقة حياتهم، فقد كان شيخ الخلوة يقوم بأدوار اجتماعية، دينية واقتصادية للمجتمع بجانب دوره التعليمي والتربوي لأبناء المجتمع، ومنها أنه إمام الجمعة والجماعة، صلاة

العيدين، صلاة القيام، صلاة الجنازة، صلاة الخسوف والكسوف وصلاة الاستسقاء، كما أنه يقوم بعقد الأنكحة، تحنيك الأطفال، علاج المرضى وهو الذي يتوسط في حل المشكلات الزوجية والاجتماعية، كما أن أهل القرية يستشيرونه في أمور الزراعة والرعي. وكل تلك المهام والمسئوليات جعلت من شيخ الخلوة قائداً، معلماً، مرشداً، مصلحاً، مستشاراً وطبيباً، وفوق كل ذلك كانت له مكانة الاحترام والطاعة في مجتمع القرية، وكان من احترامهم لمكانته أن صار الناس يسمون أبناءهم على اسم الشيخ من باب البركةوالتيمن ... وأغلب القرى التي نشأت فيها الخلاوي يسمون الولد على اسم الشيخ، وهذا يعني أن اسم الشيخ في كل بيت وكل أسرة ... (الطيب، 2005، ص 125)، هذه المكانة الكبيرة لشيخ الخلوة في نفوس المجتمعات السودانية جعلت من اشتخدامه للضرب مع أبناءهم أمراً لا اعتراض لهم عليه، بل أصبح الأمر أي العقاب أمراً مرغوباً لديهم ويطلبونه لأبناءهم (ليك اللحم ولينا العضم) .

ومن أشهر العقوبات التي سادت في الخلوة السودانية (الفلقة)، وهي الضرب على الرجلين حيث يرفع الحوار رجليه واحدة بعد الأخرى فيضربه سيدنا حسب مخالفته، ومن أنماط العقاب وضع نواة التمر بين أصابع يد الحوار ويطغضها سيدنا ... وما أمرها في زمن الشتاء ... وأشد وأقسى العقوبات (أم سعدالله) وصفتها عود طويل يبلغ طوله المتر أو المترين ويربط عليه حبل متين، وتربط رجلا الحوار المراد عقابه بالحبل المربوط في العود ويلف العود على الحبل فيشد الرجلين ويمسك عود أم سعدالله طالبان شديدان أو أربعة فيرفعون العود فتكون الأرجل في وضع بارزفيضرب سيدنا الحوار ضرباً شديداً ثم يحلون فيحبو على ركبتيه ويديه إلى أن يصل محله لأن الأرجل تكون في حالة خدر شديد وألم ... (الطيب، 2005، ص 123)، وبجانب الضرب استخدمت الخلوة السودانية أنماطاً أخرى من العقوبات أشهرها:

1. الوقوف على رجل واحدة أثناء القراءة والحفظ .

2. مسك اللوح وهو مصادرة لوح الكتابة والحفظ المخصص للحوار فلا يمكنه أن يلتحق بخلوة أخرى لأنه سيسأل عن لوحه وربما إنتشر خبره إلى المناطق الأخرى، وهي عقوبة تستخدم في المخالفات والإنحرافات الخلقية.

3. التوبيخ والزجر.

4. القيد وهو ثلاثة أنواع، فقد يكون قيداً فردياً لحوار واحد أو قيداً زوجياً حيث حوارين مع بعضهما بقيد واحد أو قيداً على عمود خشبي من أعمدة الخلوة.

ومما ساعد على تعمق ثقافة الخلوة السودانية في العقوبات في ثقافة المجتمع السوداني أن الخلوة كانت جزءاً من المجتمع توفر الإيواء والإعاشة لطلاب من خارج القرية ويشارك أبناءها في أنشطة المجتمع الاقتصادية والاجتماعية، ومن المؤكد أن تلك الثقافة التربوية قد مثلت القاعدة الأصولية في أصول التربية السودانية فيما تلى ذلك عند ظهور التعليم النظامي وتوسعه في السودان في منتصف القرن العشرين، وأدى ذلك لتغيير واضح في خصوصية التربية السودانية خلافاً لكثير من المجتمعات الأخرى المحيطة بالسودان.

2-2 الدراسات السابقة:

2-2-1 دراسة عبدالله (2017م) هدفت الدراسة إلى معرفة أثر الثواب والعقاب على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالجزائر، استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وجمعت الآراء من عينة عشوائية من المعلمين بلغت (140) معلماً عن طريق االاستبانة، وتلخصت أهم النتائج في وجود أثر ايجابي للثواب والعقاب على التحصيل الدراسي للطلاب، بجانب آثار ايجابية أخرى في ضبط سلوك الطلاب ومواجهة إنحرافاتهم ومخالفاتهم لنظم ولوائح المدرسة مما ساعدها على زيادة كفاءتها في تأدية دورها وتحقيق أهدافها.

2-2-2 دراسة محمد و حسن (2016م)، هدفت الدراسة لمعرفة اتجاهات معلمي مرحلة تعليم الأساس نحو الثواب والعقاب، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي وتم اختيار عينة عشوائية طبقية من المجتمع الأصلي للدراسة والبالغ عددها (496) معلماً ومعلمةً، وكانت أهم النتائج أن معلمي مرحلة تعليم الأساس بمحلية مروي يستخدمون الثواب والعقاب بصورة واسعة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية لمتغيرات النوع، الخبرة والمؤهل في استخدام الثواب والعقاب.

2-2-3 دراسة مرتضى (2015م)، هدفت إلى معرفة وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين الثواب والعقاب في رياض الأطفال والتفاعل الاجتماعي ، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي وتمثلت أداة الدراسة في استبانة وتم اختيار عينة مكونة من (600) طفل مع والديهم ومعلماتهم، حيث أظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين الثواب والعقاب في رياض الأطفال والتفاعل الاجتماعي، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة احصائية في الثواب والعقاب تبعاً لمتغير الجنس لصالح المعلمات.

2-2-4 دراسة بابكر (2014م)، هدفت لمعرفة وجهة نظر الموجهين بولاية القضارف نحو الثواب والعقاب، استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وأداة االاستبانة وتكونت عينة الدراسة من (15) موجهاً بوزارة التربية والتوجية بولاية القضارف، ومن أهم نتائجها أن الثواب والعقاب يحفز الطلاب على الالتزام بالسلوك القويم قولاً وعملاً وفضلاً عن أنه يكسب الطلاب الثقة بالنفس والقدرة على الانجاز.

2-2-5 دراسة العازمي (2013م)، هدفت الدراسة إلى عرض وجهات النظر في استخدام العقاب البدني في منظور الفكر الإسلامي وعرض لبعض وجهات النظر التربوية الحديثة ، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي واالاستبانة أداة لجمع البيانات وتوصلت لنتائج عديدة أهمها إجازة الإسلام العقاب بصورة عامة من أجل الترقي والإصلاح للفرد والمجتمع، واتسام الإسلام بالإعتدال في استخدام العقاب البدني، كذلك يجب إيقاف العقاب البدني على الطفل عند البلوغ باعتباره قد أصبح مكلفاً ومسئولاً وبالتالي يسقط عنه التأديب.

2-2-6 التعليق على الدراسات السابقة

أ. لم تتضمن الدراسات السابقة تمييزاً واضحاً بين أشكال العقوبات البدنية من جهة والجلد كواحد منها من جهة أخرى، حيث تناولته ضمن مفهوم العقوبات البدنية ومن ثم جاءت نتائجها على ذلك الأساس، ومما ميز هذه الدراسة أنها تناولت الجلد فقط دون العقوبات البدنية الأخرى وميزت بينه وبين أشكال الضرب الأخرى في سلبياته وايجابياته.

ب. انطلقت الدراسات السابقة في بناء إطارها النظري حول الثواب والعقاب المدرسي من مرتكزات سايكولوجية في نظريات التعلم والتعليم وخصائص النمو النفسية والجسدية للتلاميذ، بينما بنت الدراسة الحالية أطارها النظري حول عقوبة الجلد فقط مرتكزة على أسس تاريخية، تشريعية وثقافية فضلاً عن الأساس السيكولوجي.

ج. أكتفت معظم الدراسات السابقة بمعرفة آراء واتجاهات المعلمين والمعلمات والإدارات المدرسية حول استخدام الثواب والعقاب في المدرسة بينما أضافت الدراسة الحالية لكل أولئك مجتمع القيادات التربوية في الإدارة التربوية بولاية الخرطوم، بحسبان أن لهم أثراً في صنع القرار التربوي والتعليمي.

د. تميزت بعض الدراسات السابقة بنتائج دقيقة حول استخدام المعلمين والمعلمات لأساليب الثواب والعقاب في ضو متغيرات الجنس، سنوات الخبرة والمؤهلات، حيث استفادت الدراسة الحالية من ذلك في بناء الاستبانة الموجهة للمعلمين.

هـ. يلاحظ ندرة الدراسات التربوية السودانية في ميدان الثواب والعقاب المدرسي من بين الدراسات السابقة.

3- إجراءات الدراسة الميدانية

3-1 منهج الدراسة

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لمعالجة مشكلة الدراسة، هو الذي يقوم على الظواهر الطبيعية أو الإجتماعية وصفاً لها ، للوصول بذلك إلى إثبات الحقائق العلمية. (ابوحطب وصادق,1991, ص 102-105) .

3-2 مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة الأصلي من (1576) معلماً ومعلمة بمحلية بحري فقط بسبب التجانس بين محليات الولاية وكان عدد الذكور (691) معلم والإناث (885) معلمة.

3-3 عينة الدراسة

قام الباحثان باختيارها بالطريقة العشوائية حيث بلغت(134) فرداً من المجتمع الكلي بنسبة 11.8%، والجداول التالية توضح وصفاً دقيقاً لعنية الدراسة

جدول رقم (1) يوضح التكرارات والنسبة المئوية لنتائج البيانات الخاصة للعينة بمحلية بحري حسب النوع

النوع	ذكر	أنثي	المجموع
التكرار	78	56	134
النسبة المئوية	58.2%	41.4%	%100.0

جدول رقم (2) يوضح التكرارات والنسبة المئوية للعينة بمحلية بحري حسب المؤهل الدراسي

المؤهل الدراسي	بكالريوس تربية	بكالريوس عام	دبلوم تربية	ماجستير تربية	دكتوراه في التربية	غيرها	المجموع
التكرار	76	28	20	2	6	2	134
النسبة المئوية	56.7%	20.9%	14.9%	1.5%	4.5%	1.5%	100%

جدول رقم (3) يوضح التكرارات والنسبة المئوية للعينة بمحلية بحري حسب سنوات الخبرة

المؤهل الدراسي	5-1	11-6	15-11	20-16	21 فأكثر	المجموع
التكرار	20	24	30	15	45	134
النسبة المئوية	14.9%	17.9%	22.4%	11.2%	33.6%	100%

3-4 أدوات الدراسة

3-4-1 الاستبانة لعينة المعلمين والمعلمات

3-4-1 المقابلة لعينة القيادات التربوية بوزارة التربية والتعليم ولاية الخرطوم، أجرى الباحثان مقابلات مفتوحة مع القيادات التربوية بوزارة التربية والتعليم بولاية الخرطوم في الفترة من 2019/9/15 وحتى 2019/9/19م، حيث بلغ عددهم عشر من القيادات التربوية في مناصب إدارية مختلفة شملت التدريب، التخطيط، الاحصاء التربوي، التوجية الفني، شئون الطلاب والامتحانات، وقد حوت المقابلة على ثمانية أسئلة؛ وتم تسليم أسئلة المقابلة مسبقاً ثم العودة لاستلام الإجابات مكتوبة مع الاستماع وتدوين بعض الملاحظات والتعليقات التي دارت حول الإجابات المكتوبة.

4-5 الصدق الظاهري لأدوات الدراسة

للتأكد من صدق محتوى الاستبانة والمقابلة، تم عرضهما على مجموعة من المحكمين لإبداء أرائهم حول ملاءمة فقرات الاستبانة والمقابلة لعينة الدراسة، وبعد التأكد من صدق المحتوي وإجراء بعض التعديلات حسب توجيهات المحكمين لتكونا في صورتهما النهائية.

3-6 صدق الاتساق الداخلى

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للأداة عن طريق إيجاد معامل ألفا كرونباخ بين درجات كل عبارة من عبارات الاستبانة ، تبين أن درجات كل عبارة من عبارات الاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) كما تبين ارتفاع درجة الاتساق الداخلي بين العبارات والذي بلغ 0.67، مما يعطي دلالة على قوة الاتساق الداخلي بين عبارات الاستبانة.

3-7 المعالجة الاحصائية

تم استخدام برنامج التحليل الاحصائى "SPSS" ، لتحليل البيانات، وتم استخراج النسب المئوية و الوسط الحسابى و الإنحراف المعيارى لمعرفة اتجاه العبارة وتقدير الحكم على كل عبارة في عبارات الاستبانة، وكانت البيانات حسب الجداول التالية .

4- عرض وتحليل البيانات ومناقشتها وتفسيرها إجابات القيادات التربوية عن أسئلة المقابلة

4-1 تحليل ومناقشة وتفسير إجابات السؤال الأول والذي نصه " كيف يمكن التفريق بين (الجلد) و(الضرب) تربوياً لدى المعلمين؟".

تبين من خلال الاجابات معرفة ووعي القيادات التربوية التام بوجود فرق بين (الجلد) و(الضرب) في العملية التربوية؛ ولكن لاحظ الباحثان عدم اتفاق القيادات التربوية على أسس واضحة يقوم عليها التمييز بين (الجلد) و(الضرب)، إذ تراوحت اجابات 90% من القيادات بأن الفرق يمكن في أن الجلد يكون في منطقة محددة بينما الضرب يقع في أي مكان من الجسم، بينما أشار البعض إلى أن الضرب يكون بأدوات مختلفة، والجلد يكون بأداة معينة هي (السوط)، بينما أشار 10% من القيادات بأنه لا يوجد حد فاصل بين (الجلد) و(الضرب).

ويستنتج الباحثان من كل ذلك أن القيادات التربوية تمتلك رؤية واضحة في التمييز بين (الجلد) و(الضرب)، وهذا يمكنهم من القيام بالتوجيه الصحيح للمعلمين والمعلمات لتفادي الخلط السائد بين (الجلد) من جهة وأشكال (الضرب) الأخرى من جهة أخرى، ومن ثم التمييز بين ايجابيات وسلبيات كل منهما في العملية التربوية والتعليمية ووضع ضوابط خاصة بذلك، وقد أظهرت نتائج الدراسات السابقة عدم التمييز بين (الجلد) وأشكال (الضرب) الأخرى في العقوبات البدنية المدرسية واعتبرتهما نمطاً واحداً ومن ثم قامت نتائجها على ذلك الأساس الخاطئ؛ وقد تمت الإشارة لذلك بالتفصيل في النقطة (5) في التعليق على الدراسات السابقة.

4-2 تحليل وتفسير ومناقشة اجابات السؤال الثاني والذي ينص على " هل تعتقد أن عقوبة الجلد يجب أن تكون في كل مدرسة ثانوية؟، ولماذا؟".

جاءت إجابات القيادات التربوية بنعم وذلك بنسبة 70% ، وإجابات البقية بلا ، وكانت التعليلات على ذلك بأن وجوب عقوبة الجلد في كل مدرسة ثانوية في كون الجلد هو الوسيلة الناجعة لدفع الطلبة للأهتمام بالواجبات المدرسية، وكذلك في معالجة بعض الانحرافات السلوكية ، بالإضافة إلى أن الجلد لابد أن يأتي بعد استنفاد البدائل التربوية لغرضها العقابي مع بعض الطلبة، واشترطوا لذلك أن يكون الجلد وفق الضوابط التربوية وعلى أساس معرفة وافية حول الفروق الفردية للطلبة، بينما رفضت نسبة 30% من القيادات وجوب الجلد في

المدرسة الثانوية واستندوا في ذلك على استخدام البدائل التربوية التي ذكروا نماذجاً لها، مثل ميثاق السلوك، نظافة حجرة الصف والحرمان من الأنشطة المحببة للطالب؛ وأن البدائل التربوية في العقاب ذات جدوى وفعالية خصوصاً في مدارس البنات والمدارس الخاصة كما ورد في افاداتهم.

اتفقت القيادات التربوية في ذلك مع نتائج دراسة (محمد حبيب بابكر 2014م) والتي أشارت إلى تفضيل الإدارات المدرسية للثواب كمحفز للسلوك القويم فضلاً عن فوائده في اكساب الطالب الثقة بالنفس وتحبيب الدراسة إليه؛ بينما كانت آراء القيادات التربوية التي رأت وجوب الجلد في المدرسة الثانوية مختلفة عنهم، ويعود الاختلاف في رأي الباحثين إلى أن دراسة (محمد حبيب بابكر 2014م) كانت في مرحلة تعليم الأساس، حيث أن معظم التلاميذ في مرحلة الطفولة أو الطفولة المبكرة وهما ذواتا خصائص نفسية وجسدية تختلفان عن طلبة المرحلة الثانوية حيث يكون معظمهم في مرحلة المراهقة المبكرة أو المتأخرة، وقد لا تناسبهم أشكال الثواب المادي واللفظي التي تستخدم مع الأطفال، إذ لابد أن يصاحبها شكل من ؟أشكال العقوبات الأخرى، وذلك مصداقاً لحديث النبي صلى الله عليه وسلم (مروهم عليها لسبع ...) أي الصلاة ؛ ومن المؤكد أن الدافعية لتقبل الأمر تكون أكبر إذا ما صاحب الأمر شكل من أشكال الثواب اللفظي والمادي، بينما يجئ تكملة الحديث النبوي (أضربوهم عليها لعشر) تبياناً من المربي الأعظم على ضرورة العقاب بعد استنفاد الأمر مشفوعاً بالثواب لأغراضه.

ومما سبق يشير الباحثان إلى أن الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة والذي نصه " هل من الممكن تربوياً وتعليمياً إلغاء عقوبة الجلد في المدرسة الثانوية السودانية باعتبارها شكلاً من أشكال العنف الجسدي الموجة ضد الطلاب ممن هم في سن المراهقة؟"، هي أن القيادات التربوية تقول لا وبنسبة 70% ، مع مراعاة الحيثيات التي أوردوها تعليلاً لذلك.

4-3 تحليل وتفسير ومناقشة إجابات السؤال اثالث والذي ينص على " ما البدائل العقابية المكافئة لعقوبة الجلد؟".

تعددت وتنوعت إجابات القيادات التربوية حول البدائل العقابية مما يدل على الخبرة الواسعة لهذه القيادات في ميدان العقوبات البديلة للعقاب البدني، ولكن لاحظ الباحثان أن كل ما قدموه من نماذج بديلة لم تأت مرتبة وفق نسق معين كالترتيب السايكولوجي الذي يعتمد في تصنيفه وترتيبه على أساس الفروق الفردية العامة بين الطلبة أو على أساس الأنماط العامة للشخصية أو على أساس الأساليب العامة للتنشئة الأسرية، وكذلك لم يتم تصنيفها وترتيبها على أساس منطقي ومتدرجة من الأخف إلى الأثقل، ومما يحسب لها أي البدائل

العقابية إنها جاءت مستوحاة من البيئة المدرسية للطالب السوداني مما يعطيها امكانية تطبيقها بصورة كبيرة من جانب المعلمين والمعلمات، وقد جاءت هذه البدائل على النحو التالي:

أ. نظافة حجرة الفصل.
ب. تهذيب أشجار المدرسة.
ت. التوبيخ.
ث. التكليف بكتابة نص معين عدة مرات.
ج. الحرمان من الخروج لحصة التربية البدنية.
ح. الحرمان من الخروج لفسحة الفطور وتناول الإفطار في داخل الصف.
خ. الوقوف مقابل الحائط داخل حجرة الصف لمدة معينة.
د. أداء حركات رياضية معينة ومحددة.
ذ. ميثاق السلوك.
ر. الحرمان من الحصة.

ومما يحسب لها أيضاً أنها كانت أكثر عدداً وتنوعاً مما أوردته بعض الدراسات السابقة في هذا الخصوص وخاصة دراسة (بدر حامد العازمي 2013م)، حيث يمكن الاستفادة منها في إكمال البدائل التي لم ترد في إجابات القيادات التربوية وهي:

أ. تبليغ الوالدين.
ب. خصم درجات من أعمال السنة.
ت. الفصل المؤقت من المدرسة.
ث. الحجز (الوقت المستقطع).

ومما سبق يشير الباحثان إلى أن إفادات القيادات التربوية عن السؤال الثالث تغطي جانباً من الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة الذي نصه " ما الضوابط التربوية والشرعية التي يمكن وضعها لضبط استخدام عقوبة الجلد؟"، حيث أن البدائل التربوية تمثل جانباً من الضوابط التربوية التي يجب اتباعها قبل اللجوء إلى استخدام عقوبة الجلد، ويأتي هذا تدعيماً لآراء القيادات التربوية السابقة في الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة المقابلة، حيث اشترطوا أن يكون الجلد وفق ضوابط تربوية تمثلت في

التعرف على الفروق الفردية لاستخدام البدائل العقابية المناسبة مع وجوب ووجود عقوبة الجلد بعد استنفاد كل البدائل العقابية المناسبة للطالب.

4- 4 تحليل وتفسير ومناقشة إجابات القيادات التربوية عن السؤال الرابع الذي ينص على " هل ترى أنه يمكن وضع ضوابط تربوية لاستخدام العقاب والثواب في المدرسة الثانوية عن طريق نصوص في لائحة مدرسية؟".

اتفقت إجابات وآراء كل القيادات التربوية حول مضمون السؤال أعلاه بالإيجاب، وأبرزوا الاهمية الكبيرة لهذه اللائحة مع التأييد الشديد لوجود لائحة مدرسية بخصوص الثواب والعقاب يتم الاتفاق عليها بين الأطراف المعنية بالعملية التربوية والتعليمية، وأجمعوا على طرفين هامين من هذه الأطراف هما الطلبة وأولياء الأمور من أجل العلم بها والموافقة عليها.

ويرى الباحثان أن هذا الاجماع الكامل من القيادات التربوية حول وضع لائحة مدرسية بضوابط محددة عن طريق نصوص واضحة فيما يتعلق بالثواب والعقاب قد تكشف عن الحاجة الماسة لهذه اللائحة في أوساط المعلمين والمعلمات، وتسد أبواب التباين في استخدام الجلد والانتقادات الموجهة له، بالإضافة إلى أنها تتماشى مع سياسة وزارة التربية والتعليم التي تهدف إلى ضبط وتنظيم العقوبات المدرسية والتي أصدرت قرارات وتوجيهات عامة بخصوص ذلك وتم تعميمها في المدارس للعمل بها.

وتصب هذ الإجابات في مجرى الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة الآنف ذكرها، وفي سياق وضع الضوابط التربوية التي يمكن وضعها لاستخدام عقوبة الجلد في المدرسة الثانوية، حيث شملت الفروق الفردية وخصائص النمو مع استخدام البدائل التربوية وأخيراً اللائحة.

4-5 تحليل وتفسير ومناقشة إجابات القيادات التربوية عن السؤال الخامس الذي ينص على" لماذا ترى بعض الجهات أنه يجب إلغاء العقاب البدني في المدرسة الثانوية؟".

تباينت إجابات القيادات التربوية حول الأسباب التي تسوقها بعض الجهات المنتقدة للعقوبة البدنية والداعية لإلغائها، تبايناً شديداً لدرجة أن لكل واحد منهم وجهة نظر مختلفة حول تلك الأسباب، وللوقوف على ذلك التباين يستحسن إيراد نماذج من تلك الإجابات كما جاءت وفق تعبيرهم:

1. لعدم وجود ضوابط واستخدام العقاب البدني أحياناً للتشفي.
2. لأنهم يتمسكون باتفاقيات دولية لا تشبة واقعنا الحالي.
3. لأن العقوبة البدنية يجب أن لا تقع على من لم يبلغ سن الثامنة عشر.
4. لاستبداله بعقاب تربوي بديل.
5. لأن الجلد يعقد مسألة التحصيل ويجعل الطالب يكره الدراسة والمدرسة.

ويستنتج الباحثان من ذلك أن القيادات التربوية لم تعط الفرصة الكافية للنقاش والتفاكر، خاصة أنهم من الأطراف الأصيلة في صنع القرار التربوي الذي يتعلق بالتوجيه لمنع العقاب البدني في المدرسة الثانوية بولاية الخرطوم، مما نتج عنه عدم وجود رؤية واضحة حول الأسباب التي تتبناها تلك الجهات حول انتقاداتهم ومناداتهم بإيقاف العقاب البدني في المدرسة الثانوية.

4-6 تحليل وتفسير ومناقشة إجابات القيادات التربوية عن السؤال السادس الذي ينص على " كيف توازن بين حكمة الشريعة الإسلامية في استخدام (الجلد) وبعض نصوص إتفاقية حقوق الطفل 1989م خاصة البند 1/2 الذي ينص على (لا يجوز توقيع العقوبات القاسية على الأطفال بالمدارس) وهل يمكن تصنيف (الجلد ضمنها)؟".

اتفقت آراء القيادات التربوية على حكمة الشرع الإسلامي من وراء عقوبة الجلد وأنها تتضمن حكماً تربوية وتعليمية وتتسم بالسماحة والرأفة بالمذنب، وبنفس المستوى فإن عقاب الطالب بالجلد يتسم بتلك الحكم، إذ أنها تطهره من الذنب وتعلمه الصحيح من الخطأ وتربيه على السلوك القويم مع المراعاة التامة بتفادي القسوة والتشفي، وفي هذا فإن حكمة الشريعة الإسلامية تفوق بما لا يقاس فيما ورد في اتفاقيات حقوق الطفل حول حمايته من الأذى البدني والنفسي جراء العقوبات القاسية، كما أشاروا في إجاباتهم أن استخدام الجلد كعقوبة تربوية ينبغي أن تضبط بضوابط تجعله دواءً وليس داءً، وقد لاحظ الباحثان أن آراء القيادات التربوية حول مضمون السؤال أعلاه تتفق كثيراً مع ما أورده الفقهاء من ضوابط شرعية عند إيقاع عقوبة الجلد على المذنب، وقد تم إيراد تلك الضوابط الشرعية في الدراسة النظرية من هذه الدراسة تحت عنوان عقوبة الجلد في الشريعة الإسلامية وامكانية تطبيقها في العقاب المدرسي.

يشير الباحثان إلى أن كل ما سبق يحقق الهدف الثاني من الأهداف الرئيسة للدراسة والذي ينص على " تأصيل عقوبة الجلد كعقاب بدني تربوي وفق مقاصد التشريع الإسلامي وحكمته التربوية والتعليمية من وراء ذلك.

4-7 تحليل وتفسير ومناقشة إجابات القيادات التربوية عن السؤال السابع الذي نصه " هل تعتقد أن المخرجات التربوية والتعليمية تكون أفضل إذا ما منعت كل أشكال العقوبات البدنية في المدرسة الثانوية؟".

جاءت إجابات القيادات التربوية بعدم الموافقة على السؤال بنسبة 70%، بينما كانت إجابات 30% منهم بغير ذلك، ولاحظ الباحثان أن هذه النسبة المئوية متساوية تماماً مع تلك التي جاءت حول إجاباتهم عن السؤال الثاني من أسئلة المقابلة، وقد تمت تحليل وتفسير ومناقشة تلك الإجابات في موضعها، وتجدر الإشارة هنا إلى أن هذا الاتفاق التام في الإجابات على السؤالين قد يفسر على أساس تجذر أنماط من العقاب البدني عامة وعقوبة الجلد بشكل خاص في ذهنية معظم أطراف العملية التربوية والتعليمية (قيادات تربوية، معلمين ومعلمات، أولياء أمور وطلبة) بسبب تجذر تلك العقوبات في تاريخ التعليم في السودان بداية من انتشار التعليم الديني عبر الخلاوى في بدايات القرن السادس عشر الميلادي وصولاً إلى بدايات انتشار التعليم النظامي منذ بدايات القرن العشرين وإرتباطه مع الإرث الثقافي للمجتمع السوداني حول الجلد، ولقد فصلت الدراسة تلك الجذور التاريخية والثقافية حول الجلد في الدراسة النظرية من الدراسة تحت عنوان الجلد في الثقافة السودانية. وعليه فإن كل ما سبق يدعم الإجابات السابقة حول السؤالين الأول والثاني من أسئلة الدراسة.

4-8 تحليل وتفسير ومناقشة إجابات القيادات التربوية عن السؤال الثامن الذي نصه " كيف يمكن تفسير وتطبيق نصوص اتفاقية حقوق الطفل لعام 1989م وقانون حقوق الطفل السوداني لعام 2010م (بأن الطفل كإنسان لم يتجاوز الثامنة عشر ما لم يبلغ سن الرشد قبل ذلك) في حلة العقوبات التربوية والجنائية ضمن اللائحة المدرسية؟".

اتفقت إجابات القيادات التربوية على أن بلوغ الطفل لسن الرشد يجعله مكلفاً ما دام عاقلاً، لذا تجب الإشارة للعقوبات الجنائية في اللائحة المدرسية باعتبار أن المرحلة العمرية لطلبة المرحلة الثانوية يصنفون كبالغين، واستناداً على عوامل البيئة والقيم الاجتماعية المستمدة من الثقافة السودانية فإن الطالب السوداني قد يدخل مرحلة البلوغ أسرع من بلدان أخرى، بالإضافة إلى أن الشرع الإسلامي قد حدد مدار التكليف لشريعة الحلال والحرام على مناط العقل وهو بلوغ سن الرشد بالإضافة لما سبق فإن بعض القيادات التربوية قد أفادت بأنه عند سن الثامنة عشر يكون الطالب قد تخرج من المرحلة الثانوية، ويستفاد من تفسيرات القيادات التربوية أنها تتسق مع إجاباتهم عن الأسئلة (4، 5، 6)، وأن تأصيل عقوبة الجلد كعقاب تربوي وفق مقاصد التشريع الإسلامي وحكمته التربوية والتعليمية هي الأساس المرجعي في آرائهم فيما يتعلق بجوانب اشكالها وضوابطها، بدائلها وكيفية تطبيقها.

وأخيراً فإن إجابات القيادات التربوية في مجملها تمثل الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة الذي نصه " ما آراء القيادات التربوية في المرحلة الثانوية حول عقوبة الجلد وتأثيرها في تحقيق الأهداف التربوية، وكذلك ترتبط تلك الإجابات بالسؤال الخامس من أسئلة الدراسة الذي نصه " ما مدى استجابة المعلمين والمعلمات في المرحلة الثانوية فيما يتعلق بحظر العقوبات البدنية وآرائهم حول عقوبة الجلد"، وذلك من خلال قراءة أرائهم في ضو إجابات القيادات التربوية للوصول إلى تحليل وتفسير ومناقشة أدق، في تحليل وتفسير ومناقشة نتائج الاستبانة الموجهة لمعلمي ومعلمات المرحلة الثانوية عن عقوبة الجلد في المدرسة السودانية وعلاقتها بتحقيق الأهداف التربوية.

4-9 تحليل وتفسير ومناقشة إجابات عينة المعلمين والمعلمات عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة والذي نصه "هل من الممكن تربوياً وتعليماً إلغاء عقوبة الجلد في المدرسة السودانية باعتبارها شكلاً من أشكال العنف الموجه ضد الطلاب؟"

جدول رقم (4) يوضح الحكم على عبارات الاستبانة من قبل العينة حول السؤال الأول

الرقم	العبارة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النتيجة
-1	عقوبة (الجلد) في المدرسة الثانوية شكل من أشكال العنف الجسدي على الطلاب.	49 36.6%	4 3.0%	81 60.4%	1.76	0.959	**عدم الموافقة**
-7	(الضرب) وليس (الجلد) هو الذي يمثل عنفاً جسدياً ضد كرامة الطالب الثانوي.	86 64.2%	17 12.7%	31 23.1%	2.41	0.843	**الموافقة**
-9	عقوبة (الجلد) في عملية التعليم والتعلم أمر ضروري لأنها جزء من ثقافتنا السودانية.	86 64.2%	6 4.5%	42 31.3%	2.32	0.924	**الموافقة**
-17	(الضرب) وليس (الجلد) هو الذي ينتهك كرامة وحقوق الطالب بالمرحلة الثانوية كإنسان.	86 64.2%	21 15.7%	27 20.1%	2.44	0.809	**الموافقة**

يظهر من الجدول رقم (5) أن اجابة العينة عن السؤال الأول هي بالنفي، حيث جاءت نتيجة الموافقة على العبارات بنسب مرتفعة في الاحصائيات المختلفة، ولم تتأثر بمتغيرات النوع أو المؤهل أو عدد سنوات

الخبرة، مما يدل على وجود شبه إجماع من العينة أنه لا يمكن الاستغناء عن عقوبة الجلد في المدرسة السودانية الثانوية في العملية التربوية والتعليمية بحجة أنها شكل من أشكال العنف الجسدي ضد الطلاب، كما لاحظ الباحثان اتفاق إجابات عينة المعلمين مع إجابات القيادات التربوية التي تم تحليلها وتفسيرها ومناقشتها آنفاً حول السؤال الثاني الذي نصه " هل تعتقد أن عقوبة الجلد يجب أن تكون في كل مدرسة سودانية؟ ولماذا؟" وعليه يستنتج الباحثان من هذا التوافق وجود تطابق في وجهات نظر المعلمين والقيادات التربوية حول عقوبة الجلد بالمدرسة الثانوية، ولعل هذا الاتفاق يفسر تمسك كثير من المعلمين باستخدام الضرب بأدوات مختلفة في كثير من المدارس التي زارها الباحثان لإجراء الملاحظة المباشرة حول موضوع الدراسة، كما قد يكشف هذا الاتفاق عن ضرورة وضع آراء المعلمين حول العقوبات البدنية ونتائجها التربوية والتعليمية موضع الاهتمام والتقدير الكافي عند تنظيم الدورات التدريبية المخصصة لهم في هذا المجال.

4-10 تحليل وتفسير ومناقشة إجابات عينة المعلمين والمعلمات عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة والذي نصه "هل تعتبر أن عقوبة الجلد أساسية في عملية التربية والتعليم في المدرسة الثانوية السودانية من أجل تشكيل شخصية الطالب معرفياً، مهارياً ووجدانياً؟"

جدول رقم (5) يوضح الحكم على عبارات الاستبانة من قبل العينة حول السؤال الثاني

الرقم	العبارة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النتيجة
3-	عقوبة (الجلد) وسيلة فعالة في عملية تعزيز التعلم المعرفي في المرحلة الثانوية.	77 57.5%	12 9.0%	45 33.6%	2.46	0.814	**الموافقة**
6-	عقوبة (الجلد) هي التي تدفع الطلاب إلى أداء واجباتهم المدرسية أكثر من غيرها.	83 61.9%	14 10.4%	37 27.6%	2.34	0.885	**الموافقة**
10-	عقوبة (الجلد) أكثر عدالة من (الضرب) في ضبط السوك المنحرف لدى الطلاب.	86 64.2%	20 14.9%	28 20.9%	2.43	0.818	**الموافقة**
11-	كثير من الإنحرافات السلوكية لدى الطلاب تعزى لغياب عقوبة (الجلد)	81 60.4%	16 11.9%	37 27.6%	2.32	0.882	**الموافقة**

نتائج التحليل الاحصائي في الجدول رقم (5) تظهر موافقة العينة وبنسبة عالية على مضامين العبارات، وعليه يفهم الباحثان أن عينة المعلمين ترى أن الجلد عقوبة لا بد منها لتحقيق الأهداف التربوية بصورة متكاملة في شخصية الطالب من ناحية معرفية، مهارية ووجدانية، ويشير الباحثان إلى أن هذه النتيجة جاءت متفقة مع نتيجة إجاباتهم عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة والذي تم تناوله من خلال الجدول رقم (4)، كما اتفقت مع إجابات القيادات التربوية عن السؤال الموجه لها ونصه " هل تعتقد أن المخرجات التربوية والتعليمية تكون أفضل إذا ما منعت كل أشكال العقوبات البدنية في المدرسة الثانوية"، وعليه يؤكد الباحثان أن هذا الاتفاق يدعم التفسير السابق حول تمسك المعلمين باستخدام أشكال مختلفة من العقوبات البدنية وبأدوات متعددة من بينها عقوبة الجلد من أجل تحقيق الأهداف التربوية المعرفية، المهارية والوجدانية في شخصيات الطلاب، ولعل ذلك التفسير يفسر في السياق التاريخي في تطور التربية والتعليم في السؤال الذي ارتبط بالخلوة وتقاليدها التربوية والتعليمية، حيث يمثل العقاب البدني ركناً هاماً فيها وهذا ما أوردته الدراسة في المبحث الثالث من الإطار النظري تحت عنوان (الجلد في الثقافة السودانية)، كما اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة غزال الطاهر عبدالله (2017م) بوجود أثر ايجابي للعقاب في التحصيل الدراسي وضبط السلوك والنظام المدرسي مما يساعد المدرسة في زيادة كفاءتها وتأدية دورها التربوي والتعليمي في تحقيق أهدافها.

4-11 تحليل وتفسير ومناقشة إجابات عينة المعلمين والمعلمات عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة والذي نصه "ما الضوابط التربوية والشرعية التي يمكن وضعها لضبط استخدام عقوبة الجلد في المدرسة الثانوية؟"

جدول رقم (6) يوضح الحكم على عبارات الاستبانة من قبل العينة حول السؤال الثالث

الرقم	العبارة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النتيجة
4-	من الضروري وضع ضوابط تربوية لاستخدام (الضرب) في المرحلة الثانوية.	118 88.1%	6 4.5%	10 7.5%	2.80	0.554	**الموافقة**
12-	ينبغي الاستجابة لطلاب المرحلة الثانوية إذا كانوا رافضين لعقوبة (الجلد)	49 36.6%	16 11.9%	69 51.5%	1.85	0.929	**عدم الموافقة**
13-	أعتقد أن الطالب في المرحلة الثانوية مكلف شرعاً وليس في مرحلة الطفولة كما تنص اتفاقية حقوق الطفل 1989م.	73 54.5%	35 26.1%	26 19.4%	2.35	0.788	**الموافقة**
15-	أؤيد استخدام عقوبة (الجلد) في المدرسة	102	15	17	2.63	0.700	**الموافقة**

	الثانوية بنفس روح الحكمة التربوية التي استخدمتها الشريعة الإسلامية.	76.1%	11.2%	12.7%			
18-	من المهم وضع لائحة تربوية توضح العقوبات المدرسية تتضمن عقوبة (الجلد) في كل المدارس.	97 72.4%	9 6.7%	28 20.9%	2.51	0.820	**الموافقة**
19-	كثير من المعلمين يمارسون عقوبة (الجلد) في المدرسة دون ضوابطها التربوية.	81 60.4%	24 7.9%	29 21.6%	2.39	0.822	**الموافقة**

تدل نتائج التحليل الاحصائي في الجدول رقم (6) على موافقة أقرب منها للاجماع الكامل من العينة على ضرورة وضع ضوابط تربوية للعقوبات البدنية عموماً، وما ذلك إلا بسبب عدم وجود نظام يستهدون به في هذا الشأن مما تسبب في وقوع أخطاء بلغت حد الإيذاء الجسدي احياناً، مما أدى إلى توجيه انتقادات حادة من بعض منظمات المجتمع المدني ضد العقاب البدني، كما تدل هذه النتائج استناداً على مضامين العبارات الواردة في نفس الجدول على تأييد تام من قبل العينة لوضع لائحه مدرسية خاصة بالعقوبات المدرسية تشمل البدائل العقابية مقرونة مع عقوبة الجلد الذي يجب أن يستهدى فيه بحكمة الشريعة الإسلامية من إيقاع عقوبة الجلد في بعض الأحكام الجنائية وتنزيل تلك الحكمة التربوية في شأن العقوبات المدرسية، وقد فصلت الدراسة هذا الأمر في الإطار النظري في المبحث الثاني تحت عنوان (عقوبة الجلد في الشريعة الأسلامية وامكانية تطبيقها في العقاب المدرسي).

اتفقت نتائج التحليل الاحصائي لإجابات العينة مع إجابات السؤال الموجه للقيادات التربوية والذي نصه "هل ترى أنه يمكن وضع ضوابط تربوية لاستخدام العقاب والثواب في المدرسة السودانية عن طريق نصوص لائحه مدرسية؟" حيث كانت إجاباتهم جميعاً بالايجاب.

4-12 تحليل وتفسير ومناقشة إجابات عينة المعلمين والمعلمات عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة والذي نصه "ما مدى استجابة المعلمين في المرحلة الثانوية فيما يتعلق بحظر العقوبات البدنية وآرائهم حول عقوبة الجلد؟"

جدول رقم (7) يوضح الحكم على عبارات الاستبانة من قبل العينة حول السؤال الرابع

الرقم	العبارة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النتيجة
-2	البدائل العقابية (للضرب) في المدرسة الثانوية غير مجدية تربوياً.	63 47%	16 11.9%	505 41.0%	2.06	0.940	عدم التأكد
-5	أؤيد عقوبة (الجلد) في المرحلة الثانوية لأنها مستمدة من الشرع الإسلامي.	84 62.7%	2 14.9%	30 22.4%	2.40	0.833	الموافقة
-8	لعقوبة (الجلد) نتائج ايجابية أكثر من غيرها.	68 50.7%	20 14.9%	46 34.3%	2.16	0.911	عدم التأكد
-14	بعض صور العنف اللفظي التي تستخدم في المرحلة الثانوية أشد ضرراً من عقوبة (الجلد)	101 75.4%	18 13.4%	15 11.2%	2.64	0.676	الموافقة
-16	استهجان البعض لعقوبة (الجلد) فيه مجاراة غير واعية لفلسفة التربية الغربية.	79 59.0%	27 20.1%	28 20.9%	2.38	0.812	الموافقة

تشير نتائج التحليل الاحصائي في الجدول رقم (7) إلى أن العينة غير متأكدة من جدوى البدائل العقابية، كما هو مبين في نتيجة العبارة رقم (2)، ويفسر الباحثان عدم التأكد هذا إما بعدم احاطة العينة بصورة كاملة عن البدائل العقابية وأنواعها وأساليب استخدامها أو أن لديهم معرفة بها ولكنهم لم يستخدموها حتى يعرفوا جدواها من عدمها لذلك هم غير متأكدين من جدواها، ومما يدعم هذا التفسير نتيجة العبارة رقم (8) من ذات الجدول حيث كانت أيضاً عدم التأكد، وهذا يعني عدم تمكنهم من إجراء مقارنة بين الجلد وغيره من البدائل العقابية التي إما أنهم لا يعرفونها أو لم يستخدموها ومن ثم لا يعرفون نتائجها للحكم عليها أو لها.

أما بقية نتائج العبارات في الجدول فقد جاءت بالموافقة وهي في نظر الباحثين دليل آخر يؤكد تمسك العينة باستخدام العقوبات البدنية كما تمت الإشارة لذلك عند تحليل وتفسير ومناقشة نتائج السؤال الثاني من أسئلة الدراسة في الجدول رقم (5).

تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة مجذوب وعبدالقادر (2016م) والتي بينت أن معلمي مرحلة تعليم الأساس بمحلية مروي يستخدمون أساليب الثواب والعقاب بصورة واسعة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغيرات النوع أو المؤهل أو الخبرة.

5- خاتمة الدراسة

5-1 نتائج الدراسة

1. تمتلك القيادات التربوية في المرحلة الثانوية رؤية تربوية واضحة في التمييز بين الضرب البدني من حيث أشكاله، أدواته ومواضعه في الجسد وبين الجلد كعقوبة بدنية لها طريقتها، أدواتها ومواضعها.

2. ضرورة وضع ضوابط تربوية لاستخدام عقوبة الجلد في سياق بدائل عقابية عديدة في شكل لائحه مدرسية وتمليكها لأولياء الأمور والطلاب للعمل بها في المدارس الثانوية.

3. للجلد آثار ايجابية في تنمية شخصية الطالب معرفياً، مهارياً ووجدانياً، إذا ما طبق في آخر لائحة البدائل العقابية الأخرى بضوابطه التربوية.

4. قدمت القيادات التربوية بالمرحلة الثانوية قائمة متنوعة من العقوبات البديلة للعقاب البدني جاءت مشتقة من البيئة المدرسية السودانية ومتسقة مع الثقافة السودانية في التربية الأسرية والاجتماعية.

5. امكانية تنزيل الضوابط الشرعية لعقوبة الجلد في الفقه الإسلامي كموجهات للضوابط التربوية لعقوبة الجلد في المدرسة من حيث العدد، الأداة، هيئة المجلود ومواضع الجلد من الجسم، زمان ومكان تطبيق العقوبة على الطالب.

6. مراعاة الخصائص الجسدية والنفسية التي يمر بها معظم طلاب المرحلة الثانوية عند تطبيق البدائل العقابية المقترحة، وعقوبة الجلد بضوابطها التربوية المستوحاة من الفقه الأسلامي.

7. ينتشر استخدام أساليب العقوبات البدنية بأشكال وأدوات مختلفة في واقع المدرسة الثانوية السودانية، باختلاف النوع لصالح مدارس البنين والمعلمين.

8. تستند معظم مفاهيم وتصورات القيادات التربوبة والمعلمين حول القيم التربوية والتعليمية للعقوبات البدنية على أسس من الثقافة السودانية ورواسب من تاريخ التربية والتعليم في السودان.

9. استخدام عقوبة الجلد بضوابطه تربوية متفق عليها في لائحة مدرسية تطبق في حالة استنفاد كل البدائل التربوية للعقوبات البدنية.

10. ضرورة تطبيق التعزيز الايجابي والبدائل للعقاب البدني على أساس منطقي من الأخف إلى الأثقل مع مراعاة الفروق الفردية وخصائص طلاب المرحلة الثانوية النفسية والجسدية.

5-2 توصيات الدراسة

1. وضع لائحه مدرسية للعقوبات البديلة للعقاب البدني مع عقوبة الجلد تكون مستوحاة من واقع المدرسة الثانوية السودانية ومتسقة مع ثقافة المجتمع ومسترشدة بضوابط الشرع الأسلامي في شكل نصوص مفصلة وضوابط متفق عليها تربوياً مع تبصير أولياء الأمور والطلاب بها.

2. تدريب المعلمين على إعداد السجل الشامل للطالب يحوي معلومات دقيقة عن مستواه الدراسي، الأسري والاقتصادي، وخصائصه النفسية والجسدية من أجل الإرشاد والتوجيه وتطبيق التعزيز الايجابي والبدائل التربوية للعقوبات البدنية.

5-3 مقترحات الدراسة

1. واقع العقوبات البدنية في المدرسة الثانوية السودانية أنوعها – أدواتها – دواعي استخدامها.

2. البدائل التربوية للعقوبات البدنية في مرحلة تعليم الأساس وآثارها التربوية والتعليمية (دراسة تقويمية).

5-4 قائمة المصادر والمراجع

5-4-1 المصادر

القرآن الكريم

5-4-2 المراجع العربية

1. بن محمد، زين الدين بن إبراهيم(1418هـ)، البحر الرائق في شرح كنز الدقائق، دار الكتب العلمية، بيروت.

2. صادق، آمال و أبو حطب، فؤاد(1991م)، مناهج الدراسة وطرق التحليل الإحصائي في العلوم التربوية والاجتماعية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

3. اللهيبي، المرهيدي(1983م)، العقوبات التفويضية وأهدافها في ضوء الكتاب والسنة، ط1، دار تهامه، جدة.

4. الطيب، الطيب محمد(2005)، المسيد، دار غزة للطباعة والنشر، الخرطوم.

5. ملك، بدر محمد(2004م)، خير الأمور الوسط ، التوحيه: الثواب والعقاب، الصندوق الوقفي للتنمية العلمية والاجتماعية، الأمانة العامة للأوقاف.

6. غباري، ثائر أحمد و محمد، أبوشعيرة خالد(2010م)، سيكلوجيا التعلم و تطبيقاته الصيفة، ط1، مكتبة المجتمع العربي، عمان ، الأردن.

7. عبدالباقي، عبدالباقي محمد(1986م)، اللؤلؤ والمرجان فيما اتفق عليه الشيخان، ج 3، ط5، دار أحياء التراث العربي، بيروت.

8. عودة، عبدالقادر(1985م)، التشريع الجنائي الإسلامي، ط6، مؤسسة الرسالة، بيروت.

5-4-3 الرسائل الجامعية والدوريات

1. أبوالعلا، محمد(1418هـ)، فلسفة العقوبات البدنية في الشريعة الإسلامية والتشريعات الغربية، مجلة الأمن والقانون، السنة الخامسة، العدد الثاني.

2. بابكر، محمد حبيب(2014م)، فعالية استخدام الإدارة المدرسية لاسلوب الثواب والعقاب واتجاهاتهم نحوها، مجلة دراسات تربوية، العدد 3.

3. عبدالله، غزال الطاهر (2017م)، الثواب والعقاب وأثرهما على التحصيل الدراسي، جامعة الجزائر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

4. العازمي، بدر حامد(2013م)، استخدام العقاب البدني كوسيلة تربوية بين النظرية والتطبيق في منظور الفكر الإسلامي، كلية التربية الأساسية، الكويت.

5. محمد، مجذوب أحمد وحسن، وعبدالقادر آدم(2014م)، اتجاهات معلمي مرحلة الأساس بمحلية مروي نحو الثواب والعقاب وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة الدراسات الاقتصادية والاجتماعية، العدد 4.

6. مرتضى، سلوى(2015م)، الثواب والعقاب في الأسرة ورياض الأطفال وتأثيرهما في التفاعل الاجتماعي للأطفال، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية.

7. كحيل، عزالدين(2016)، العقوبة بالجلد في الفقه الإسلامي وامكانية تطبيقها في الأنظمة الجزئية الحديثة، مجلة منتدى القانون ، العدد الخامس.

8. الظفيري، مهند سماوي(2012م)، أساليب الترغيب والثواب وأساليب الترهيب والعقاب المستخدمة من قبل معلمي التربية الإسلامية في مدارس المرحلة الإبتدائية في الكويت، مجلد رقم 26، العدد 1020، الجزء 2.

5-4-4 المراجع الإنجليزية

1. Jeffer.P.K.kaplan: Psychologlcalists attitudes towards copord Punishment, Ph D, Dissertation, temple university, USA, 1995.

2. Jones.P.Doyle: Coporal punishment, a descriptive survey of patterns and practice in Kensas School Edt, dissertation, university of Kensas, USA, 1992.

(11)

مدى مواكبة طرائق التدريس المستخدمة في تدريس مادة الرياضيات بالمرحلة الثانوية للتعليم الإلكتروني (دراسة ميدانية من وجهة نظر معلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمحلية كرري، في ولاية الخرطوم بالسودان 2017م)

د.عبدالعظيم عبدالله الهادي عبدالله
استاذ المناهج وطرائق التدريس المساعد
بالجامعات السودانية

د.أبوبكر عثمان محمد جابر
استاذ المناهج وطرائق التدريس المشارك
كلية التربية / جامعة بحري/ السودان

مستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى مواكبة طرائق التدريس المستخدمة في تدريس مادة الرياضيات بالمرحلة الثانوية للتعليم الإلكتروني، استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات مادة الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمحلية كرري في ولاية الخرطوم والبالغ عددهم (154 معلماً ومعلمة)، وتكونت عينة الدراسة من (129) معلماً، بنسبة 83.7% من مجتمع الدراسة وتم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة، وكانت أداة الدراسة الاستبانة، وتمت المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، ومن أهم الأساليب الإحصائية المستخدمة الوسط الحسابية والانحراف المعياري واختبار (ت)، (ف)، وتوصلت الدراسة إلى أن طرائق التدريس المستخدمة في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية مواكبة للتعليم الإلكتروني بمدى متوسط، بوسط حسابي 2.21، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر معلمي ومعلمات مادة الرياضيات في مدى مواكبة طرائق تدريس الرياضيات المستخدمة للتعليم الإلكتروني لمتغيرات (النوع، الوضع الوظيفي، الخبرة العملية، المؤهل المهني، والتدريب في مجال الحاسب الآلي، وكانت أهم التوصيات إقامة دورات تدريبية متخصصة في مجال الحاسب الآلي وطرائق التدريس المستخدمة لمواكبة التعليم الإلكتروني.

الكلمات المفتاحية: التعليم الإلكتروني، مادة الرياضيات، المرحلة الثانوية، ولاية الخرطوم.

Abstract

This study aimed to identify the extent to which in line with the teaching methods used for e-learning, the researchers used the descriptive analytical method, and the study community consisted of teachers of mathematics at the secondary school in Karary locality in the state of Khartoum (154 teachers). The study sample consists of (129) teachers, 83.7% of the study community, it was chosen by the simple random method, the study tool was questionnaire, and the statistical treatment using was Statistical Packages for Social Sciences (SPSS) program, the most important statistical methods used are the arithmetic mean, standard deviation, and (t), (f) test, the study found that the teaching methods used in teaching mathematics at the secondary school are in line with e-learning in a medium range, with an arithmetic mean of 2.21, and there are no statistically significant differences in the viewpoint of mathematics teachers in the extent to the mathematics teaching methods used for e-learning For variables (gender, job status, work experience, professional qualification, computer training, and the most important recommendations were the establishment of specialized training courses in the field of computers and the teaching methods used to keep pace with e-learning.

Key words: E-learning, mathematics, secondary school, Khartoum State.

1. الإطار العام للدراسة

1-1 المقدمة

الرياضيات علم من العلوم التي تخاطب العقل البشري وتتصل اتصالاً مباشراً بالحياة، وترتبط بالظروف والعوامل الحياتية التي يعيشها الإنسان، وهي بكل فروعها سواء كانت بحتة أو تطبيقية قد أنشأتها احتياجات الإنسان، وسعيه نحو السيطرة على الطبيعة، وحرصه على تحسين ظروف حياته، وحل مشكلات الحاضر والمستقبل، وقد أدرك الإنسان أهميتها في الحياة اليومية منذ القدم، وأن لها دورًا رائداً في جميع المجالات الشرعية والاقتصادية والسياسية والتقنية والنفسية وغير ذلك من المجالات.

التعليم الإلكتروني يعد أحد الاتجاهات الحديثة في العملية التعليمية والتربوية، وقد أوضح عدد من التربويين أهمية التعليم الإلكتروني فهو يمكن من الاتصال بين المتعلمين بعضهم البعض، والمتعلمين والمعلم، ويسهم في تحقيق المساواة، ويوفر المناهج طوال اليوم وفي كل أيام الاسبوع، كما أن التعليم الإلكتروني يسهم في توفير بيئة تعليمية غنية و متعددة المصادر ويشجع على التواصل بين أفراد المنظومة التعليمية، وتتابعت الدراسات والأبحاث ذات الاختصاص في هذا المجال و التي تؤكد على فاعلية استخدام التقنية في تعليم و تعلم الرياضيات في تنمية التحصيل الدراسي وتنمية التفكير، ولا يزال مجال البحث قائماً في استخدام التقنية في تعليم وتعلم الرياضيات لقياس فاعلية التقنية في بعض المتغيرات الأخرى.

وانطلاقاً من نتائج البحوث الدراسات التي أكدت على أهمية تعلم وتدريس الرياضيات بطرق تتفق مع ما نعيشه الآن من تطور تقني و تكنولوجي، ظهرت الحاجة إلى هذه الدراسة التي تحاول الكشف عن طرائق تدريس الرياضيات المستخدمة في مدارس المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم و مدى مواكبتها للتعليم الإلكتروني، حتى تقدم رؤية مستقبلية لاختيار أفضل الطرائق التي يجب استخدامها في تدريس الرياضيات في ظل عصر التقنية والتكنولوجيا.

1-2 مشكلة الدراسة

من خلال النتائج التي توصل إليها الباحثان في العام 2015م في الدراسة العلمية بعنوان أثر استخدام برنامج العروض التقديمية في التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات لطلاب الصف الثاني الثانوي بمحلية كرري و التي نشرت بمجلة كلية التربية جامعة الخرطوم (جابر وعبدالله، 2018م)، وكذلك نتائج البحوث والدراسات التربوية التي إجريت في هذا المجال، مثل دراسة (الحربي، 2007م)، (سلمان، 2011م) و(حسن، 2012م)، والتي أكدت على أهمية تعليم و تدريس الرياضيات باستخدام التعليم الإلكتروني، دفعت الباحثان إلى إجراء هذ الدراسة التي تحاول الكشف عن وجهة نظر معلمي ومعلمات مادة الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمحلية كرري

بولاية الخرطوم في مدى مواكبة طرائق التدريس المستخدمة للتعليم الإلكتروني، لذا يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس: (ما مدى مواكبة طرائق التدريس المستخدمة في تدريس مادة الرياضيات بالمرحلة الثانوية للتعليم الإلكتروني؟)، والذي يتفرع منه الأسئلة التالية:

أ. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر معلمي ومعلمات مادة الرياضيات بالمرحلة الثانوية في مدى مواكبة طرائق التدريس المستخدمة للتعليم الإلكتروني تعزى للنوع؟

ب. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر معلمي ومعلمات مادة الرياضيات بالمرحلة الثانوية في مدى مواكبة طرائق التدريس المستخدمة للتعليم الإلكتروني تعزى للوضع الوظيفي؟

ت. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر معلمي ومعلمات مادة الرياضيات بالمرحلة الثانوية في مدى مواكبة طرائق التدريس المستخدمة للتعليم الإلكتروني تعزى للخبرة العملية؟

ث. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر معلمي و معلمات مادة الرياضيات بالمرحلة الثانوية في مدى مواكبة طرائق التدريس المستخدمة للتعليم الإلكتروني تعزى للمؤهل المهني؟

ج. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر معلمي ومعلمات مادة الرياضيات بالمرحلة الثانوية في مدى مواكبة طرائق التدريس المستخدمة لمشروع التعليم الإلكتروني تعزى للتدريب في مجال الحاسب الآلي؟

1-3 أهمية الدراسة

أ. أهمية الرياضيات في الحياة اليومية وارتباطها بالعلوم الشرعية، الاقتصادية، السياسية، التقنية والنفسية.

ب. أهمية مواكبة مشروع التعليم الإلكتروني بتطوير طرائق تدريس مادة الرياضيات بالمرحلة الثانوية.

ت. قد تستفيد من نتائج الدراسة الجهات المسؤولة من التربية و التعليم ممثلة في المركز القومي لتدريب المعلمين في تدريب المعلمين و المعلمات على استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس مواد أخرى.

ح. قد تفيد نتائج الدراسة كليات التربية السودانية في تطوير برامج إعداد الطلاب المعلمين في كيفية استخدام طرائق التدريس المختلفة في التعليم الإلكتروني.

1-4 أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة التعرف إلى:

أ. وجهة نظر معلمي ومعلمات مادة الرياضيات بالمرحلة الثانوية في مدى مواكبة طرائق التدريس المستخدمة للتعليم الإلكتروني.

ب. الفروق ذات الدلالة الإحصائية في وجهة نظر معلمي ومعلمات مادة الرياضيات بالمرحلة الثانوية في مدى مواكبة طرائق التدريس المستخدمة للتعليم الإلكتروني لمنغيرات (النوع، الوضع الوظيفي، المؤهل العلمي، والتدريب في مجال الحاسب الآلي)

1-5 حدود الدراسة

أ. **حدود موضوعية:** اقتصرت هذه الدراسة على معرفة مدى مواكبة طرائق تدريس الرياضيات المستخدمة في التعليم الإلكتروني.

ب. **حدود مكانية:** محلية كرري، بولاية الخرطوم.

ت. **حدود زمانية:** تم إجراء هذه الدراسة في العام الدراسي 2016م -2017 م.

1-6 مصطلحات الدراسة

أ. **الرياضيات اصطلاحاً:** هي علم الأعداد والفراغ، وهي العلم المختص بالقياس والكميات والمقادير، وهو علم تجريدي من إبداع العقل البشري يهتم بطرائق الحل و أنماط التفكير، وهو لغة و وسيلة عالمية مكملة للغة الطبيعة، ويعد الرياضيات تعبيراً عن العقل البشري الذي يعكس القدرة العملية والقدرة التأملية والتعليل والرغبة في الوصول لحد الكمال في الناحية الجمالية (أحمد،2012م، ص7).

ب. الرياضيات إجرائياً: هو مقررات مادة الرياضيات التي تدرس في المرحلة الثانوية في السودان.

ج. المرحلة الثانوية: هي إحدى مراحل التعليم العام في السودان، وهي المرحلة التي تزود الطلاب والطالبات بالمعارف المتمثلة في المواد المختلفة والاتجاهات والمهارات، وفي خلال ثلاث سنوات يجلسوا في نهايتها لامتحان الشهادة السودانية لدخول الكليات الجامعية (حسن، 2012م، ص 6).

د. المرحلة الثانوية إجرائياً: هي المرحلة التي تلي مرحلة التعليم الأساسي بالسودان والتي تؤدي إلى نيل الشهادة السودانية و دخول الجامعات بعد النجاح فيها.

هـ. التعليم الإلكتروني: التعليم الإلكتروني هو نظام تفاعلي للتعليم يقدم للمتعلم الاتصال والمعلومات باستخدام التكنولوجيا، ويعتمد على بيئة إلكترونية رقمية متكاملة تعرض المقررات عبر الشبكات الإلكترونية، وتوفر سبل الإرشاد والتوجيه وتنظيم الاختبارات وكذلك إدارة المصادر والعمليات وتقويمها (https://en.m.wikipedia.org).

ز. **التعليم الإلكتروني إجرائياً:** هو استخدام التقنيات والتكنولوجيا الحديثة في عملية التعليم والتعلم وتوظيفها التوظيف الأمثل لتحقيق أهداف التربية السودانية.

ح. ولاية الخرطوم: هي إحدى ولايات السودان، وفيها عاصمة السودان الخرطوم، وبها معظم مؤسسات الدولة وهي أكبر مركز للخدمات التعليمية الصحية والإجتماعية والثقافية والرياضية وغيرها.

ط. محلية كرري : هي أحد محليات ولاية الخرطوم السبعة، وهي تحتل الجزء الشمالي الغربي من الولاية، ويحدها من الشمال محلية الحُقنة بولاية نهر النيل، ومن الجنوب محلية أمدرمان، ومن الشرق نهر النيل، ومن الغرب محلية أمبدة وتقع محلية كرري على الضفة الغربية لنهر النيل، (www.karary.gov.sd>page).

2. الإطار النظري والدراسات السابقة

2-1 الإطار النظري

2-1-1 بعض طرائق تدريس الرياضيات في المرحلة الثانوية

الطرائق المستخدمة في تدريس الرياضيات كثيرة منها مايلي (القلا، آخروون، 2006م، ص 250 - 260):

أ) طريقة مجموعات التعلم التعاونية: وهو تعليم يتعاون فيه المتعلمون في تعليم أترابهم وزملائهم، مما يفيد كلاً من المعلم والمتعلمين، ولقد طور هذا النوع من طرائق التدريس لتحقيق ثلاثة أهداف تعليمية تتمثل في التحصيل الدراسي، تقبل التنوع وتنمية المهارة الاجتماعية. **خطواتها:**

1. توزيع طلبة الفصل على مجموعات تتراوح بين 3-6 طلاب ويعتمد ذلك على الوسائل المتوفرة والوقت .
2. تحديد رئيس لكل مجموعة.
3. تكون المجموعات على شكل حلقات.
4. أن يعطى كل طالب مهمة معينة في مجموعته.
5. بدء التنفيذ.
6. استخلاص النتائج من كل مجموعة.

ويكون دور المعلم هنا توجيه المتعلمين إلى العمل بصورة صحيحة؛ وفي نظر الباحثين أن هذه الطريقة مفيدة ومهمة في تدريس مادة الرياضيات بالمرحلة الثانوية خاصة في حل التمارين والواجبات المنزلية وهي مناسبة جداً للاستخدام في التعليم الإلكتروني من خلال ربط المتعلمين بمواقع التواصل الاجتماعي أو أي طريقة من طرائق ووسائل التعليم الإلكتروني المتاحة في بيئة المتعلم.

ب) طريقة المناقشة

وتعرف أيضاً بالطريقة الحوارية لأنها تعتمد على التفاعل بين المتعلمين والمعلم، المتعلمين أنفسهم، وتعتمد فاعليتها على نوعية العلاقة بين المتعلم والمعلم وبين المتعلم والمتعلم الآخر، وتتطلب هذه الطريقة من المعلم توفير بيئة اتصالية ممتازة ومهارة بينية عالية، وهي تساعد المتعلمين على تحسين التفكير المستقل، ورفع مستوى الإثارة وتفاعل المتعلم ومشاركتة بالدرس. (القلا، آخروون، 2006، ص233)

أولاً: مزاياها

1. تجعل المتعلمين محور العملية التعليمية.
2. تجعل المتعلمين يشاركون بفعالية في الدرس.
3. تتيح الفرصة لجميع المتعلمين بالمشاركة.
4. تتيح فرصة أكبر للتفكير.

ثانياً: عيوبها

1. يكون المتعلمين الأذكياء الطرف الأقوى في المناقشة.
2. خروج المناقشة عن الهدف.
3. قد تتسبب في الفوضى.

ويرى الباحثان أن هذه الطريقة تساعد في تثبيت المفاهيم والقواعد الجديدة وحل التمارين الرياضية، ويمكن أن تستخدم في التعليم الإلكتروني بصورة تعالج المشكلات التي تواجة المتعلم عن طريق التعلم الذاتي وحسب المستوى العقلي لكل متعلم، بمعنى تفريد التعليم ومراعاة الفروق الفريدة في العملية التعليمية.

ج) طريقة حل المشكلات: وهي عملية إثارة اهتمام المتعلم إلى مشكلة معينة متعلقة بموضوع الدرس وبالتالي يتتبع المتعلم خطوات حل المشكلة لإيجاد الحل المناسب. (عبدالعزيز،1971م ، ص123)

أولاً: خطوات طريقة حل المشكلات

1. الشعور بالمشكلة.
2. تحديد المشكلة.
3. جمع المعلومات عن المشكلة.

4. فرض الفروض.
5. اختبار صحة الفروض.
6. صياغة النتائج.
7. تطبيق النتائج.

ثانياً: مميزاتها

1. ايجابية المتعلمين.
2. الاهتمام بالجانب العملي.
3. تنمية القدرة على الابتكار والفهم و حل المشكلات.
4. تعويد المتعلمين على التجريب والتأكد من صحة المعلومات قبل الحكم على الظاهرة
5. تعود المتعلمين على الدقة وأسلوب البحث العلمي والتعلم الذاتي.

ثالثاً: عيوبها

1. غير مناسبة لبعض المواقف التعليمية في المرحلة الأساسية و الدنيا.
2. تحتاج إلى وقت وجهد أكبر.
3. صعوبة الحصول على المعلومات من مصادر مختلفة.

د) الطريقة الاستكشافية (الاستقرائية و الاستنباطية)

وهي من أحدث الطرق في تدريس الرياضيات والعلوم، وذات فعالية كبيرة في تنمية تفكير المتعلمين، حيث تجعلهم مركزًا للعملية التعليمية بدلاً من المعلم حيث يبقى دوره تقديم المثيرات للمتعلمين ويكتشف المتعلم المبادئ العلمية بنفسه والتوصل إلى الحقائق والمعلومات، والهدف من هذه الطريقة ليس مساعدة المتعلمين في إيجاد الأجوبة الصحيحة لأسئلتهم بشكل صحيح بل حثهم على استخدام معلوماتهم في عمليات تفكيرية تنتهي بالوصول إلى النتائج، فليس المهم إيجاد الجواب الصحيح ولكن كيفية التوصل إلى الجواب الصحيح، من خلال خطوات ومراحل تتمثل في التحفيز، فهم المسلمات واستيعابها، تحليل المسلمات، ثم أخيراً الاستنتاج. (غريب وآخروون، 1992م، ص 165- 167)

ويرى الباحثان أن هذه الطريقة لا تقتصر على كونها طريقة للتفكير والبحث، بل هي طريقة عملية وجيدة للتعلم وتدريس مادة الرياضيات خاصة عن طريق استخدام التعليم الإلكتروني، ووضع المتعلم في موقف المكتشف

الأول للحقائق العامة، مثل تعلم المفاهيم والمبادئ، والأسس العلمية وأصولها التي تعرض في في صيغة نظريات، قواعد، قوانين ومعادلات.

هـ) طريقة كيلر

وهي عبارة عن دراسة موجهة تعطى الدروس على أشكال وحدات، والوحدات هي إما وحدة خبرة وهي التي تقوم على ميول المتعلمين وحاجاتهم ومشكلاتهم التي تواجههم في الحياة دون إهمال للمادة الدراسية أو وحدة مادة التي تقوم على أساس المادة الدراسية التي تتناول مجالات المعرفة . ويتم تحقيق ذلك داخل الفصل (أحمد، 2012م،ص 112).

و) التعليم المبرمج

أورد القلا وآخروون (2006م، ص302) أن التعليم المبرمج ظهر تحت أسماء متعددة، منها التعليم الذاتي والتعليم الخصوصي بالحاسوب، وذلك من خلال برمجة الدروس التعليمية في الحاسوب، وجعلها أكثر مناسبة لحاجات المتعلم وشروط التعليم، وهو استراتيجية في التعليم الفردي حيث يتفاعل المتعلم مع برنامج تعليمي موضوع في كتاب مبرمج أو آله تعليمية يمكن أن يتداوله المتعلم لينتقل به من مستوى أولي سابق إلى مستوى نهائي لاحق، انتقالاً تدريجياً بالاعتماد على نشاطه والتقويم المستمر لنشاطه.

و يشير الباحثان إلى أن النموذج الذي يسير عليه التعليم المبرمج يعتمد على تحليل البرنامج إلى أطر، ويتكون كل إطار من ثلاثة مكونات تتمثل في:

1. المعلومات التي تعطى للمتعلم والتي تتبع بأسئلة.

2. استجابة المتعلم عن الأسئلة المطروحة أو قيامه بالعمل أو الإجابة اللفظية.

3.تعزيز إجابة المتعلم، بالإطلاع على النتيجة الصحيحة للإجابة.

2-1-2 التعليم الإلكتروني ماهيته وأهميته

في ظل التطور السريع والمتزايد لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، بدأت المؤسسات التربوية بمراجعة أهدافها وممارساتها، بل أصبحت تبحث عن أنسب الأساليب وأفضل الأنماط التي يتم من خلالها تقديم خبرات تعليمية لطلابها، بدلاً من الأساليب المتمركزة على الذاكرة والتلقين، وفي هذا الإطار بدأ التفكير الجاد لابتكار أنظمة لنقل المعلومات وعرضها، وتداولها والحصول عليها، اعتماداً على تكنولوجيا المعلومات والوسائط المتعددة.

ومن بين تلك الأنظمة التي ظهرت في السنوات الأخيرة التعليم الإلكتروني، والتعليم بواسطة الانترنت، والتعلم عبر الشبكات وغير ذلك من الأنظمة.(http://www.mawdoo3.com)

وقد اتفق التربويّون أن التعليم الإلكتروني هو مسألة تربوية مهمة في حياتنا المعاصرة لأنه يعطي لطلاب العلم القدرة على البحث والتقصي وايجاد المعلومات الحديثة؛ لأن شبكة الانترنت هي ذراع التعليم الإلكتروني تخلق فرصاً معلوماتية غير مسبوقة وهي في الوقت نفسه وسيلة مهمة لتسهيل التعليم المستمر والمتواصل لكل من يطمح في مزيد من التعليم وصقل الخبرات والتقدم العلمي والارتقاء الوظيفي في الحياة (حمدان،2012م، ص 1).

أ. مفهوم التعليم الإلكتروني

ورد في عليان (2015م، ص 297) إن التعليم الإلكتروني هو أحد الوسائل التعليمية التي تعتمد على الوسائط الإلكترونية لإتاحة المعرفة للذين ينتشرون خارج القاعات الدراسية، وفي الوقت المناسب لهم. فالتعليم الإلكتروني هو شكل من أشكال التعليم عن بعد، ويمكن تعريفه بأنه طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة كالحاسوب والشبكات والوسائط المتعددة من أجل إيصال المعلومات للمتعلمين بأسرع وقت وأقل تكلفة وبصورة تمكن من إدارة العملية التعليمية وضبطها وقياس وتقييم أداء المتعلمين.

إن الانتشار الواسع للتعليم الإلكتروني في كثير من دول العالم وعلى وجه الخصوص الدول المتقدمة، بالإضافة إلى كثرة نماذج التعلم الناجحة، وتجاربه ومنتجاته والذي يعبر عنه الموقع (http://www.edupoint.com) على شبكة الويب العالمية، الذي يقدم سوقاً جديدة للتعلم من بداية القرن الحادي والعشرين، حيث يعتبر هذا الموقع مصدراً مهماً للتعليم المستمر عبر الانترنت، حيث يقدم إمكانيات الوصول لحوالي مليون ونصف مادة تعليمية متاحة تختص بالمقررات الدراسية وشهاداتها ودرجاتها الأكاديمية، بالإضافة إلى برامج التدريب المتوافرة. كما يتجه هذا الموقع إلى تأكيد صناعة التعليم المستمر والتعليم المهني ذي الطابع الإلكتروني المتاح على الشبكة العنكبوتية.

ب. مزايا وفوائد التعليم الإلكتروني

من أهم مزايا وفوائد التعليم الإلكتروني: (الهادي، 2005م، ص 193)

1. زيادة إمكانية الاتصال بين المتعلمين فيما بينهم، وبين المتعلمين والمدرسة.
2. المساهمة في وجهات النظر المختلفة للمتعلمين مثل مجالس النقاش وغرف الحوار التي تتيح الفرص لتبادل وجهات النظر.

3. سهولة الوصول إلى المعلم وذلك من خلال البريد الإلكتروني.
4. إمكانية تحوير طريقة التدريس، وملاءمة مختلف أساليب التعليم.
5. توفر المناهج طوال اليوم وفي كل أيام الأسبوع.
6. عدم الاعتماد على الحضور الفعلي، وسهولة وتعدد طرق تقييم تطور الطالب.
7. تقليل الأعباء الإدارية بالنسبة للمعلم.

ج. أشكال التعليم الإلكتروني

هناك العديد من أوجه التعليم الإلكتروني، والتي يمكن استخدامها في الفصول الدراسية، من أهمها:

1. استخدام الفيديو التعليمي.
2. شبكات مؤتمرات الفيديو.
3. التعلم بالحاسوب.

د. أنواع التعليم الإلكتروني

1 **التعليم الإلكتروني المباشر المتزامن:** ويعني أسلوب وتقنيات التعليم المعتمد على الانترنت لتوصيل وتبادل الدروس و موضوعات الأبحاث بين المتعلم و المعلم في الوقت الفعلي لتدريس المادة مثل المحادثة الفورية.

2. **التعليم الإلكتروني غير المباشر أو غير المتزامن:** وفيه يحصل المتعلم على دروس مكثفة أو حصص وفق برنامج دراسي مخطط ينتقي فيه الأوقات والأماكن التي تتناسب مع ظروفه، ويعتمد على الوقت الذي يقضيه المتعلم للوصول إلى المهارات التي يهدف إليها الدرس.

3. **التعليم المدمج:** ويشمل مجموعة من الوسائط المصممة لتتم بعضها بعضاً والتي تعزز التعلم وتطبيقاته، ويشمل عدد من أدوات التعلم، مثل برمجيات التعلم التعاوني الافتراضي الفوري، و المقررات المعتمدة على الإنترنت، و مقررات التعلم الذاتي، وأنظمة دعم الأداء الإلكترونية، وإدارة نظم التعلم.

هـ. عناصر نظام التعليم الإلكتروني

من أهم عناصر النظام الإلكتروني: (زهران وعدنان،2003م، ص151)

1. **المحتوى:** وهو المادة العلمية التي يتم إعدادها بشكل الكتروني، حيث يتم إعداد المحتوى التعليمي باستخدام تقنيات وبرمجيات خاصة، ويتكون من نصوص وأفلام فيديو وصور وآليات تفاعلية متعددة، ويتم وضع المحتوى التعليمي المعد بصورة الكترونية فيما يسمى بالكتب الإلكترونية، وميزتها أنها أقل ثمناً من الكتب الورقية وامكانية الحصول عليها سهلة، فبإمكاننا شراء كتاب الكتروني في أي لحظة وكل ما تحتاجه هو بطاقة ائتمان لشرائه، وميزة الكتاب الإلكتروني أنه لا يشترط من الجامعة أو المدرسة أن تشتري نسخة لكل طالب فهناك نظام اشتراكات بحيث تستطيع مدرسة أو جامعة ان تشترك في كتاب معين وتحصل على حق

مطالعة الكتاب من كافة طلابها، مما يضمن توفير التكاليف، وايضاً النقطة الأساسية وهي عدم الزام المتعلمين بكتاب واحد..

2. **الوسيط:** ويعني وسيلة الاتصال بين عناصر العملية التعليمية، سواء كانت الانترنت أو شبكات البيانات أو أي وسيلة اتصال الكترونية يمكن التفاعل من خلالها بين المعلم والمتعلم والمحتوى.
3. **المتعلم الإلكتروني:** هو الطالب الذي يستخدم الوسائط الإلكترونية ونظم التعليم الإلكتروني وحضور الدروس والامتحانات والتفاعل مع المعلم والمتعلمين في مجال بيئة التعليم الإلكتروني.
4. **المعلم الإلكتروني:** (الغول،2005م، 34) وهو المعلم الذي يتفاعل مع المتعلم الكترونياً، ويتولى أعباء الإشراف والتوجيه التعليمي للطلاب لضمان حسن سير التعلم، وقد يكون هذا المعلم داخل مؤسسة تعليمية أو خارجها، وغالباً لا يرتبط هذا المعلم بوقت محدد للعمل. والمعلم الإلكتروني هو المعلم الموهوب، بعقله الناضج، وبعلمه الواسع وثقافته الخلاقة وشخصيته الفذة، ويستطيع إدارة العملية التربوية إدارة يراعى فيها إتقان استعمال الوسائل التكنولوجية الموصلة إلى الأهداف التربوية بأسلوب وسلوك دقيقين ومناسبين من غير إسراف في الوقت والجهد والمال.
5. **بيئة التعليم الإلكترونية:** ويعني البرنامج المصمم لتنظيم وإدارة عمليات التعليم والتعلم التي تتم داخل غرفة الفصل

الدراسي، مما يمكن معه تسمية هذه البيئات بالفصول الإلكترونية.

6. **مدير النظام:** وهو شخص تقني يدير النظام ويعمل على التحكم بموارده ويدير الجلسات ويعمل على تحديث المحتويات وضمان استمرارية اتصال عناصر العملية التعليمية معاً.

و. معوقات توظيف التعليم الإلكتروني في تطوير برامج التعليم العام في السودان

كما ورد في: (كمتور وحياتي،2014م، ص59)

1. ضعف البنية التحتية وعدم توفر أجهزة الحاسوب في معظم مدارس التعليم العام وعدم جاهزيتها بالصورة التي تسمح بتطبيق التعليم الإلكتروني.
2. عدم الاستجابة الكافية من قبل بعض القائمين على أمر التعليم العام بسبب ضعف التهيئة النفسية والمعنوية، وكثيراً ما يقف هؤلاء حائلاً دون توظيف التعليم الإلكتروني في مناهج التعليم العام.
3. انشغال كثير من المعلمين بالأعباء الروتينية للتدريس.
4. ضعف إعداد المناهج الإلكترونية وعدم توفر الدعم الكامل لها.
5. الحاجة المستمرة لتدريب ودعم المعلمين والإداريين في كافة المستويات.
6. ضعف الجانب التربوي في تصميم وإعداد برامج التعليم الإلكتروني.

7. التكلفة العالية في تصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية.
8. الخوف من استخدام الانترنت والقلق من وصول المتعلمين إلى مواقع غير تربوية.
9. اختراق المواقع الرئيسة على الشبكة العالمية للمعلومات والذي يُعد من أبرز المعيقات التي لاتزال الجهود عاجزة في مواجهتها.

ز. عوامل نجاح التعليم الإلكتروني

يتوقف نجاح التعليم الإلكتروني على ما يلي: (محمود، 2008م، ص92)

1. تحديد نوعية البرامج المستخدمة في تأليف البرمجية.
2. تحديد استراتيجية التعلم المناسب للطلاب.
3. استخدام استراتيجية المزج بين التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي.
4. مراعاة طبيعة المنهج والمادة العلمية.
5. مراعاة حاجات المتعلمين.
6. إعداد سيناريو للبرمجية يمكن تحقيقه.
7. إعداد البرمجية والتطبيق الأولى.

ح. مشروع التعليم الإلكتروني في ولاية الخرطوم

تجئ فكرة إنشاء مركز التعليم الإلكتروني استجابة لرؤية الولاية لتهيئة البيئة والمناخ وفقاً لاستراتيجية وزارة التربية والتعليم من أجل توظيف تكنولوجيا التعليم والمعلومات المتطورة في تقديم برمجيات تساعد على تفرد التعليم وتعزيز العملية التعليمية وإثراءً للفهم المشترك والثقة المتبادلة بين الوزارة وكافة الأطراف التي تتعامل معها بغرض تقديم وبناء وتنمية اتجاهات ايجابية وإثارة الدافعية لدى المتعلمين وذلك وصولاً إلى مخرجات تربوية تتميز بكفاءة وجودة عالية، وتم إنشاء مركز التعليم الإلكتروني بقرار وزاري رقم (5) لسنة 2013م.

ط. أهداف مركز التعليم الإلكتروني

تتمثل أهداف مركز التعليم الإلكتروني في: (سيد أحمد، 2016م، ص1)

1. خلق مجتمع تربوي موصول بمصادر المعلومات التقنية مع تبني مفاهيم التعليم الإلكتروني.
2. تعزيز تقنية المعلومات وتفعيل وسائلها وأدواتها في مجال التعليم.
3. إنشاء نظام معلومات متكامل مع توفير الربط الشبكي بمحيط التعليم.
4. نشر ثقافة الحاسب الآلي داخل المؤسسات التعليمية.
5. الاهتمام بالمنهج الإلكتروني والبحث التقني.
6. معايير ومقاييس لضمان اعتماد الجودة والتميز التقني.

7. تحقيق التواصل داخل الولاية والسودان والأقاليم المختلفة والعلم أجمع.
8. أهمية تأمين سرية المعلومات الاستراتيجية.

ويشير الباحثان إلى أن مشروع التعليم الإلكتروني بولاية الخرطوم قدم الكثير من الفصول الإلكترونية للمدارس في جميع محليات الولاية، لمدارس نموذجية وأخرى جغرافية، ولكن يواجه هذا المشروع الكثير من التحديات، الصعوبات والمعيقات التي يجب التعامل معها بصورة علمية حتى يكتب لهذا المشروع النجاح ويستفاد منه في التعليم الإلكتروني بالصورة التي تفيد العملية التعليمية ويحقق أهدافها المنشودة.

2-2 الدراسات السابقة

2-2-1 **دراسة الحربي (2007م)**، بعنوان **مطالب استخدام التعليم الإلكتروني لتدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر الممارسين والمختصين**، هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مطالب استخدام التعليم الإلكتروني اللازم توافرها في منهج الرياضيات بالمرحلة الثانوية في منطقة مكة المكرمة، ومعرفة أهمية وتوافر تلك المطالب من وجهة نظر المعلمين، والتعرف على مدى وجود اختلاف بين درجة الأهمية ودرجة التوافر من وجهة نظر المعلمين، ومدى وجود فروق بين استجابة عينة الدراسة، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المختصين في تدريس مادة الرياضيات في منطقة مكة المكرمة، وبلغ حجم عينة الدراسة من (86 مختصاً) و (30 معلماً)، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة، ومن أهم النتائج التي حصلت عليها الدراسة أن جميع مطالب التعليم الواردة في أداة الدراسة تعتبر مطالباً لازمة، حيث بلغ الوسط الحسابي العام لدرجة موافقة المختصين عليها (57.4%)، وتبين عدم وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات استجابات المختصين في تحديدهم لمطالب استخدام التعليم الإلكتروني وفقاً لمتغير (التخصص، سنوات الخبرة، النوع).

2-2-2 دراسة بدر، (2010م) بعنوان **طرائق تدريس الرياضيات المستخدمة في مدارس البنات بالمملكة العربية السعودية ومدى مواكبتها للقرن الحادي والعشرين**، هدفت الدراسة إلى كشف عن طرائق تدريس الرياضيات المستخدمة في مدارس البنات بالمملكة العربية السعودية ومدى مواكبتها لمتطلبات للقرن الحادي والعشرين من وجهة نظر موجهات ومعلمات الرياضيات، والطالبات – المعلمات تخصص رياضيات، استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتمثل مجتمع الدراسة في جميع معلمات وموجهات الرياضيات، والطالبات تخصص رياضيات، تكونت عينة الدراسة من (113)معلمة لمادة الرياضيات و(20) موجهة، وجميع طالبات كلية التربية الفرقة الرابعة للعام 2001م- 2002م، استخدم الباحث أداة الاستبانة، وكانت أهم النتائج سيادة التعليم القائم على أسلوب التعليم المباشر في تدريس الرياضيات، طريقة حل المشكلات، والتدريس بالاكتشاف، والتدريس بالنموذج الحلزوني تستخدم بدرجة متوسطة في تدريس الرياضيات بمدارس البنات بمكة المكرمة، طرائق التدريس الحديثة

المستخدمة في تعليم الرياضيات والتي تهيئ الطالبات للقرن الحادي والعشرين تستخدم في مدارس البنات بمكة المكرمة بدرجة ضعيفة جداً.

2-2-3 دراسة حمد، (2010م)، بعنوان **الأساليب الحديثة والتقليدية في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية بالسودان من وجهة نظر معلمي وموجهي مادة الرياضيات**، هدفت الدراسة إلى الكشف عن إلمام معلمي الرياضيات بطرق التدريس الحديثة، والتعرف على المشكلات التي تعترض المعلمين في استخدام الأساليب الحديثة في تدريس الرياضيات، استخدمت الباحث المنهج الوصفي، وتمثل مجتمع الدراسة في جميع معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمحلية أمدرمان، بولاية الخرطوم، وكانت أدوات الدراسة الاستبانة والمقابلة، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية وبلغ حجمها (50) معلماً ومعلمة من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمحلية أمدرمان، المقابلة تم اختيار(5) من الخبراء والموجهين بهذه المحلية. وكانت أهم النتائج أن معلمو الرياضيات يستخدمون الكتاب المدرسي لتدريس مادة الرياضيات وكذلك يعمل معلمو الرياضيات على مراعاة الفروق الفردية للطلاب ومن المشكلات التي تعترض استخدام الأساليب الحديثة في تدريس الرياضيات ضعف الإمكانات المادية والبيئية واكتظاظ المتعلمين داخل حجرة الصف.

2-2-4 دراسة المبارك (2011م)، بعنوان: **تصميم برنامج تفاعلي لتدريس مادة الرياضيات بالمرحلة الثانوية**. وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة فعالية برنامج تفاعلي في تدريس مادة الرياضيات لطلاب الصف الأول الثانوي بمحلية بحري، واستخدم الباحثان المنهج التجريبي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الأول الثانوي بولاية الخرطوم، وبلغ حجم عينة الدراسة (30 طالبةً) من طالبات الصف الأول الثانوي بمدرسة الحاج محمود الثانوية بولاية الخرطوم، محلية بحري، تم توزيعهم على مجموعتين منهم (15 طالبة) يمثلوا المجموعة التجريبية، و(15 طالبةً) يمثلوا المجموعة الضابطة. وتم اختيار العينة عن طريق العينة العشوائية البسيطة، وكانت أدوات الدراسة البرنامج التعليمي التفاعلي والاختبار البعدي، وكانت أهم النتائج أن استخدام البرنامج التفاعلي في تدريس مادة الرياضيات له أثر إيجابي أفضل في التحصيل الدراسي لطالبات الصف الأول الثانوي في مادة الرياضيات، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في التحصيل تعزى لطريقة التدريس و لصالح التدريس بالبرنامج التفاعلي المقترح، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتعلمين الذين درسوا باستخدام البرنامج التفاعلي لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي.

2-2-5 دراسة فياض (2011)، بعنوان: **تطبيق التعليم الإلكتروني في المدارس الثانوية الحكومية الأردنية (دراسة ميدانية في منطقة قصبة السلط)**، وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع التعليم الإلكتروني في المدارس الثانوية في منطقة قصبة السلط من حيث توفر الأجهزة والبرمجيات التعليمية وشبكات الإنترنت والسلوك

الإيجابي والدعم الإداري، وأثر متغيرات النوع والمؤهل العلمي والخبرة في التدريس، كما هدفت إلى تحديد أهم المعيقات التي تواجه هذا النمط من التعليم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة جميع معلمي ومعلمات المدارس الثانوية في قصبة السلط، وبلغ حجم عينة الدراسة (200 معلماً ومعلمةً) يدرسون في المدارس الثانوية في قصبة السلط للعام الدراسي 2010م / 2011م، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة توفر الأدوات التكنولوجية اللازمة لتطبيق التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين في المدارس الثانوية في قصبة السلط، وعدم توفر الدعم الإداري الكافي للتوجه نحو التعليم الإلكتروني، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في تقديرات أفراد العينة لمستوى توفر الأدوات التكنولوجية تعزى للجنس حيث وجد أن المعلمون الذكور يقدرون توفر الأدوات بشكل أكبر من المعلمات ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة و المستوى التعليمي.

2-2-6 عبدالقادر (2013)، بعنوان: **مشروع حوسبة المناهج بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي محلية أمدرمان**، وهدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على أهداف مشروع حوسبة المناهج بالمرحلة الثانوية في السودان، والتعرف على البيئة المدرسية الملائمة والأجهزة والبرمجيات التي ينبغي أن تتوفر لتطبيقه، بالإضافة إلى المعوقات التي تحول دون تطبيقه، وذلك من وجهة نظر معلمي محلية أمدرمان، و استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي و معلمات المرحلة الثانوية بمحلية أمدرمان، وبلغ حجم عينة الدراسة (200 معلماً ومعلمةً) تمثل 20% من المجتمع الأصلي البالغ عددهم (1013معلماً ومعلمةً)، استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة للدراسة، ومن أهم النتائج اتفاق أهداف مشروع حوسبة المناهج بالمرحلة الثانوية مع الأهداف العامة للمرحلة الثانوية كما تحتوي على قدر كاف من مستويات الأهداف المختلفة، كما تتمثل البيئة المدرسية المادية الملائمة لتطبيق مشروع حوسبة المناهج الدراسية للمرحلة الثانوية في تصميم قاعدة البيانات للمناهج الإلكترونية، ووجود الوسائط المتعددة في المدرسة، كذلك الحصول على الكتاب الإلكتروني بسهولة، و من الأجهزة والبرمجيات التعليمية الواجب توفرها في المدارس لحوسبة المناهج الدراسية بالمرحلة الثانوية في محلية أمدرمان أقراص CD، وجهاز DVD، وجهاز العارض البصري، والبرمجيات الإلكترونية، كذلك تم التعرف على المعوقات التي تحول دون تطبيق مشروع حوسبة المناهج الدراسية للمرحلة الثانوية منها قلة الدعم المادي الكافي للمشروع، وصعوبة إنشاء معامل علمية في بعض المدارس بالمرحلة الثانوية، وعدم تدريب المعلمين على تشغيل برامج ومختبرات المشروع.

2-2-7 التعليق على الدراسات السابقة

يمكن القول بأن الدراسة الحالية اتفقت مع بعض الدراسات السابقة في:

أ. التعرف على أهم طرائق تدريس الرياضيات المستخدمة في تدريس الرياضيات.

ب. أن التعليم الإلكتروني له تأثير كبير في تعزيز وتطوير عملية التعليم والتعلم، وبالذات في تطوير الطرق الحديثة المستخدمة في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية.

ولكن بالرغم من ذلك فقد اختلفت وتميزت هذه الدراسة عن جميع الدراسات السابقة من حيث:

أ. أنها تبحث في معرفة مدى مواكبة طرائق التدريس المستخدمة في تدريس مادة الرياضيات بالمرحلة الثانوية بولاية الخرطوم لمشروع التعليم الإلكتروني بولاية الخرطوم.

ب. يوافق تقديم هذه الدراسة مشروع المدرسة الإلكترونية التي تتبناها وزارة التربية والتعليم بولاية الخرطوم، والتي قامت بافتتاح عدد من الفصول الإلكترونية في هذا العام الدراسي، ويرى الباحثان أن هذه الدراسة ستكون حافزاً للمعلمين لكي يعملوا على استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس الرياضيات بعد اطلاعهم عليها وما يشابهها من الدراسات.

ج. يوافق تقديم هذه الدراسة مشروع حوسبة المناهج التعليمية في وزارة التربية والتعليم العام بولاية الخرطوم، مما يساعد كثيراً على تقديم أفكار ونماذج جيدة تتم الاستفادة منها.

وقد استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في توظيف برنامج التعليم الإلكتروني في تدريس الرياضيات، وانعكس ذلك إيجاباً في رفع مستوى التحصيل في مادة الرياضيات، وتتفق هذه الدراسة مع التوجهات الحديثة في التعليم، والتي بحثت أثر استخدام برنامج التعليم الإلكتروني في زيادة تحصيل المتعلمين في مراحل تعليمية مختلفة، وهذا يشجع على تبني هذه الطرائق في تدريس الرياضيات.

3. إجراءات الدراسة الميدانية

3-1 منهج الدراسة

قام الباحثان باستخدام المنهج الوصفي التحليلي وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة، هو المنهج الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها كيفياً بوصفها وبيان خصائصها بإعطائها وصفاً رقمياً من خلال أرقام وجداول توضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها أو درجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى، ويشير الباحثان إلى أن المنهج الوصفي يقوم على استقراء المواد العلمية التي تخدم أشكالاً ما أو قضية ما وعرضها عرضاً مرتباً ممنهجاً، و هو أيضاً يقوم على الظواهر الطبيعية أو الاجتماعية وصفاً لها، للوصول إلى إثبات الحقائق العلمية، (أبوعلام،2001م، ص295).

3-2 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات مادة الرياضيات للمرحلة الثانوية بمحلية كرري بولاية الخرطوم للعام الدراسي 2016م – 2017م، والبالغ عددهم (154 معلماً ومعلمة).

3-3 عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من معلمي ومعلمات مادة الرياضيات للمرحلة الثانوية بمحلية كرري بولاية الخرطوم للعام الدراسي، والبالغ عددهم (129 معلماً ومعلمة) وتم اختيار العينة بطريقة العينة العشوائية البسيطة الجدول التالي يوضح وصفاً لبيانات عينة الدراسة.

جدول رقم (1) وصف عينة الدراسة

حسب النوع		
الفئات	التكرار	النسبة المئوية
معلم	72	55.8
معلمة	57	44.2
المجموع	129	%100
حسب الوضع الوظيفي		
الفئات	التكرار	النسبة المئوية
معلم	113	87.5
وكيل	6	4.7
مدير	6	4.7
موجه	4	3.1
المجموع	129	%100
حسب الخبرة في التدريس		
الفئات	التكرار	النسبة المئوية
سنة وأقل من 5 سنة	16	12.4
5سنة وأقل من 10 سنة	29	22.5
10سنة وأقل من 15سنة	39	30.2
15سنة فأكثر	45	34.9
المجموع	129	%100
حسب الوضع المؤهل المهني		
الفئات	التكرار	النسبة المئوية
تربوي	98	76
غير تربوي	31	24

المجموع	129	%100
حسب عدد الدورات التدريبية في مجال الحاسب الآلي		
الفئات	التكرار	النسبة المئوية
لا توجد	35	27.1
دورة واحدة	46	35.7
دورتان	21	16.3
ثلاث فأكثر	27	20.9
المجموع	129	%100

تعليق الباحثان على وصف العينة من حيث النوع ذكر وأنثى، أن عدد معلمات الرياضيات أكثر من عدد معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمحلية كرري ربما يعود ذلك لتفوق الإناث في الأعوام الماضية في كل المجالات وخاصة في مجال تدريس الرياضيات، أما بخصوص الوضع الوظيفي فإن عدد معلمي الرياضيات أقل في الجانب الإداري، وذلك يعود لعزوف كثير معلمي الرياضيات عن الإدارة بسبب إنشغالهم بالتدريس في المدارس الخاصة وغيرها، أما ما يخص سنوات الخبرة في التدريس فإن عدد معلمي الرياضيات الأكثر خبرة في التدريس أكثر من عدد معلمي الرياضيات الأقل خبرة في التدريس بالمرحلة الثانوية بمحلية كرري ربما يعود لأن التعيين في شعبة الرياضيات في الأعوام السابقة كان يستوعب خريجي الكثير من الكليات غير كلية التربية. أما في جانب المؤهل المهني فإن عدد المعلمين الذين يحملون مؤهل مهني تربوي أكثر من عدد المعلمين الذين يحملون مؤهل مهني غير تربوي، ويرجع السبب في ذلك إلى أن وزارة التربية والتعليم أعتمدت في السنين الماضية نهجاً يعمل على تعيين خريجي كليات التربية فقط في وظائف المعلمين، وأخيراً التدريب في مجال الحاسب الآلي فإن عدد المعلمين المدربين أكثر من عدد المعلمين غير المدربين لإهتمام وزارة التربية والتعليم بولاية الخرطوم ممثلة في إدارة التدريب، بتدريب المعلمين في محلية كرري وغيرها من المحليات.

3-4 أداة الدراسة

قام الباحثان باستخدام الاستبانة كأداة للدراسة، حيث تضمنت (12) عبارة عن طرائق التدريس الحديثة والتي تستخدم في تدريس الرياضيات بمقياس ليكرت الثلاثي، وتم التأكد من صدقها الظاهري بعرضها على عدد من المتخصصين في مجال العلوم التربوية و الرياضيات و التعليم الإلكتروني حول مدى مناسبتها لإجراء الدراسة، قام الباحثان بإجراء بعض التعديلات حسب توجيهات المحكمين، لتكون الاستبانة في صورتها النهائية لجمع البيانات والمعلومات .

3- 5 معامل الثبات

استخدام الباحثان التجزئة النصفية *Half-Split* لإيجاد معمل الارتباط للاستبانة عن طريق معادلة بيرسون (*Pearson*):

$$ر = \frac{ن مج س ص - مج س مج ص}{\sqrt{\{ن مج س2 - (مج س)2\} - \{ن مج ص2 - (مج ص)2\}}}$$

حيث بلغ معامل الارتباط = **0.448**, وهو معامل ارتباط دال إحصائيا، كما تم حساب معامل الثبات عن طريق معادلة سبيرمان- براون (*Spearman- Brown*) .

$$ر = \frac{2 ر}{1 + ر}$$

حيث بلغ معامل الثبات (**0.619**)، أما صدق الاستبانة فكان الجذر التربيعي لمعامل الثبات

الثبات = $\sqrt{0.638}$ = 0.781

وهو معامل ثبات جيد يسمح بتطبيق الاستبانة على العينة المختارة.

4. تحليل البيانات وعرضها ومناقشة النتائج وتفسيرها

4-1 النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس (ما مدى مواكبة طرائق التدريس المستخدمة في تدريس مادة الرياضيات بالمرحلة الثانوية للتعليم الإلكتروني؟)

جدول رقم (2) يوضح النسبة المئوية والوسط الحسابي والانحراف المعياري لوجهة نظر العينة حول طرائق التدريس الرياضيات المستخدمة ومدى مواكبتها للتعليم الإلكتروني.

الرقم	الطريقة المستخدمة	مدى المواكبة للتعليم الإلكتروني			الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الحكم على مدى المواكبة	ترتيب الطريقة
		كبير %	متوسط %	صغير %				
1	مجموعات التعلم التعاونية.	39	44	17	2.22	.718	متوسط	6

2	المناقشة.	51	42	7	2.44	.624	كبير	4
3	تدريس مفاهيم الرياضيات.	69	26	5	2.64	.570	كبير	1
4	حل المشكلات.	52	42	6	2.46	.612	كبير	3
5	المحاضرة.	23	36	41	1.82	.785	متوسط	12
6	الاستكشافية(الاستقرائية-الاستنباطية).	42	45	13	2.29	.687	متوسط	5
7	الألعاب التعليمية الرياضية.	28	43	29	1.98	.760	متوسط	10
8	التعليم المبرمج.	26	47	27	1.97	.729	متوسط	11
9	استخدام الحاسب الآلي.	33	35	32	2.00	.810	متوسط	9
10	التدريس المباشر.	60	33	7	2.53	.626	كبير	2
11	التعلم بالأقران.	31	52	17	2.14	.682	متوسط	7
12	استخدام العصف الذهني.	26	52	22	2.03	.695	متوسط	8
استخدام طرائق التدريس للمحور ككل		**40**	**41**	**19**	**2.21**	**.692**	**متوسط**	

(1 ـ1.66 **صغير**، 1.67ـ 2.33 **متوسط**، 2.34 ـ 3.00 **كبير**)

يلاحظ من الجدول أعلاه تفاوت استجابات العينة حول مدى مواكبة طرائق تدريس مادة الرياضيات المستخدمة في مدارس المرحلة الثانوية بمحلية كرري في ولاية الخرطوم للتعليم الإلكتروني، حيث كان مدى مواكبة طريقة تدريس مفاهيم الرياضيات كبير والأول في الترتيب، وكانت قيمة المتوسط الحسابي لهذه الطريقة 2.64 بينما كان الانحراف المعياري 570.، تليها طريقة التدريس المباشر الثاني في الترتيب، وكانت قيمة المتوسط الحسابي لهذه الطريقة 2.53 بينما كان الانحراف المعياري 626.، ثم جاءت طريقة حل المشكلات في الترتيب الثالث، وطريقة المناقشة في الترتيب الرابع وكان مدى مواكبتهما للاستخدام قي التعليم الإلكتروني بمدى كبير، وعليه يرى الباحثان وحسب وجهة نظر العينة أن هذه الطرائق من أكثر الطرائق مواكبة للتعليم الإلكتروني لتدريس الرياضيات.

أما الطريقة الاستكشافية، وطريقة مجموعات التعلم التعاونية، والتعلم بالأقران، واستخدام العصف الذهني، واستخدام الحاسب الآلي، وطريقة الألعاب التعليمية الرياضية، وطريقة التعليم المبرمج، وطريقة المحاضرة فكانت درجة مواكبتها للتعليم الإلكتروني كطريقة من طرائق تدريس الرياضيات متوسط، وتفسير الباحثان أن بعضاً من

هذه الطرائق مثل طريقة المحاضرة قد لا تتناسب مع محتوى مادة الرياضيات، وفي الغالب ربما أن هذه الطرائق تصلح لتدريس المواد النظرية مثل التاريخ والتربية الإسلامية وغيرها.

هذه النتيجة تتفق بصورة كبيرة مع النتيجة التي توصل إليها بدر عام (2010م)، في دراسته بعنوان طرائق تدريس الرياضيات المستخدمة في مدارس البنات بالمملكة العربية السعودية ومدى مواكبتها للقرن الحادي والعشرين، من أن طرائق التدريس الحديثة المستخدمة في تعليم الرياضيات تهيئ الطالبات للقرن الحادي والعشرين، وتختلف مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة حمد عام (2010م)، بعنوان الأساليب الحديثة والتقليدية في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية بالسودان من وجهة نظر معلمي وموجهي مادة الرياضيات، من أن معلمو الرياضيات يستخدمون الكتاب المدرسي لتدريس مادة الرياضيات.

4-2 النتيجة المتعلقة السؤال الأول (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر معلمي و معلمات مادة الرياضيات بالمرحلة الثانوية في مدى مواكبة طرائق التدريس المستخدمة للتعليم الإلكتروني تعزى للنوع؟)

جدول رقم (3) يوضح قيمة اختبار (ت) لوجهة نظر العينة في وجود فروق ذات دلالة احصائية في مدى مواكبة الطرائق المستخدمة للتعليم الإلكتروني تعزى للنوع

المتغير	النوع	أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	القيمة الاحتمالية	التفسير عند مستوي (.05)	الاستنتاج
مدى مواكبة طرائق التدريس المستخدمة للتعليم الإلكتروني.	معلم	72	2.35	.663	127	.400	.819	غير دالة	لا توجد فروق
	معلمة	57	2.31	.667					

للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) المحسوبة والاحتمالية، لوجهة نظر معلمي ومعلمات مادة الرياضيات بمدارس المرحلة الثانوية بمحلية كرري في ولاية الخرطوم في مدى مواكبة طرائق تدريس الرياضيات المستخدمة للتعليم الإلكتروني، تعزى للنوع. (ذكر - انثى)، حيث تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، حيث كان المتوسط الحسابي للمعلمين 2.35 وللمعلمات 2.31، والانحراف المعياري للمعلمين 663. وللمعلمات 667. مما يدل على أن الفارق بينهما بسيط جداً لصالح المعلمين وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر معلمي ومعلمات مادة الرياضيات بمدارس

المرحلة الثانوية بمحلية كرري في ولاية الخرطوم في مدى مواكبة طرائق تدريس الرياضيات المستخدمة للتعليم الإلكتروني تعزى للنوع.

هذه النتيجة تختلف مع النتيجة التي توصل إليها فياض عام (2011)، في دراسته بعنوان تطبيق التعليم الإلكتروني في المدارس الثانوية الحكومية الأردنية، من وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في تقديرات أفراد العينة لمستوى توفر الأدوات التكنولوجية تعزى للجنس حيث وجد أن المعلمون الذكور يقدرون توفر الأدوات بشكل أكبر من المعلمات.

4-3 نتيجة المتعلقة بالسؤال الثاني (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر معلمي و معلمات مادة الرياضيات بالمرحلة الثانوية في مدى مواكبة طرائق التدريس المستخدمة لمشروع التعليم الإلكتروني تعزى الوضع الوظيفي؟)

جدول رقم (4) يوضح نتيجة تحليل التباين الآحادي لوجهة نظر معلمي و معلمات مادة الرياضيات في مدى مواكبة طرائق تدريس الرياضيات المستخدمة للتعليم الإلكتروني تعزى للوضع الوظيفي.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	الاستنتاج
مدى مواكبة طرائق التدريس المستخدمة للتعليم الإلكتروني.	بين المجموعات	.980	.327	3	.740	.530	الفروق ليست دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	55.187	.441	125			
	المجموع	56.167		128			

للإجابة عن السؤال الثاني عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر معلمي و معلمات مادة الرياضيات بمدارس المرحلة الثانوية بمحلية كرري في ولاية الخرطوم في مدى مواكبة طرائق تدريس الرياضيات المستخدمة لمشروع التعليم الإلكتروني، تعزى للوضع الوظيفي (معلم - وكيل – مدير – موجه)، استخدم الباحثان تحليل التباين الآحادي (ANOVA)، ويلاحظ من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر معلمي و معلمات مادة الرياضيات بمدارس المرحلة الثانوية بمحلية كرري في ولاية الخرطوم في مدى مواكبة طرائق تدريس الرياضيات المستخدمة لمشروع التعليم الإلكتروني، تعزى للوضع الوظيفي.

4-4 نتيجة المتعلقة بالسؤال الثالث (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر معلمي و معلمات مادة الرياضيات بالمرحلة الثانوية في مدى مواكبة طرائق التدريس المستخدمة لمشروع التعليم الإلكتروني تعزى الخبرة العملية؟)

جدول رقم (5) يوضح نتيجة تحليل التباين الآحادي لوجهة نظر معلمي و معلمات مادة الرياضيات في مدى مواكبة طرائق تدريس الرياضيات المستخدمة للتعليم الإلكتروني تعزى للخبرة العملية.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	الاستنتاج
مدى مواكبة طرائق التدريس المستخدمة للتعليم الإلكتروني.	بين المجموعات	.038	.013	3	.028	.994	الفروق ليست دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	56.129	.449	125			
	المجموع	56.167		128			

للإجابة عن السؤال الثالث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر معلمي و معلمات مادة الرياضيات بمدارس المرحلة الثانوية بمحلية كرري في ولاية الخرطوم في مدى مواكبة طرائق تدريس الرياضيات المستخدمة لمشروع التعليم الإلكتروني تعزى للخبرة العملية، (سنة وأقل من 5 سنة ، 5 سنوات وأقل من 10سنوات، 10سنوات وأقل من 15سنة، 15سنة فأكثر)، استخدم الباحثان تحليل التباين الآحادي (ANOVA)، ويلاحظ من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر معلمي ومعلمات مادة الرياضيات بمدارس المرحلة الثانوية بمحلية كرري في ولاية الخرطوم في مدى مواكبة طرائق تدريس الرياضيات المستخدمة للتعليم الإلكتروني تعزى للخبرة العملية.

هذه النتيجة تتفق مع النتيجة التي توصل إليها فياض عام (2011)، في دراسته بعنوان تطبيق التعليم الإلكتروني في المدارس الثانوية الحكومية الأردنية، من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في تقديرات أفراد العينة لمستوى توفر الأدوات التكنولوجية تعزى للخبرة.

4-5 النتيجة المتعلقة بالسؤال الرابع (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر معلمي و معلمات مادة الرياضيات بالمرحلة الثانوية في مدى مواكبة طرائق التدريس المستخدمة لمشروع التعليم الإلكتروني تعزى المؤهل المهني؟)

جدول رقم (6) يوضح قيمة اختبار (ت) لوجهة نظر معلمي ومعلمات مادة الرياضيات في مدى مواكبة طرائق تدريس الرياضيات المستخدمة للتعليم الإلكتروني تعزى للمؤهل المهني.

المتغير	المؤهل المهني	أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	القيمة الاحتمالية	التفسير عند مستوى (.05)	الاستنتاج
مدى مواكبة طرائق التدريس المستخدمة للتعليم الإلكتروني	تربوي	98	2.34	.669	127	.024	.957	غير دالة	لا توجد فروق
	غير تربوي	31	2.33	.661					

للإجابة عن السؤال الرابع تم حساب الوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة (ت) المحسوبة والاحتمالية، لوجهة نظر معلمي و معلمات مادة الرياضيات بمدارس المرحلة الثانوية بمحلية كرري في ولاية الخرطوم في مدى مواكبة طرائق تدريس الرياضيات المستخدمة التعليم الإلكتروني تعزى للمؤهل المهني (تربوي - غير تربوي)، ويلاحظ من الجدول أن المتوسط الحسابي للتربويين 2.34 بينما المتوسط الحسابي لغير التربويين 2.33، فالفارق بينهما صغير جداً وبالتالي نستنتج من ذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في **وجهة نظر** معلمي ومعلمات مادة الرياضيات بمدارس المرحلة الثانوية بمحلية كرري في ولاية الخرطوم في مدى مواكبة طرائق تدريس الرياضيات المستخدمة للتعليم الإلكتروني تعزى للمؤهل المهني.

ويشير الباحثان إلى أن هذه النتيجة ربما لا تتوافق وتجافي المنطق العلمي من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل المهني، وتفسير الباحثان لهذه النتيجة أن الخبرة الطويلة لبعض معلمي ومعلمات مادة الرياضيات في التدريس والدورات التدريبية في هذا المجال، ربما أدت إلى تأهيل بعض من أفراد عينة الدراسة من غير خريجي كليات التربية فجاءت النتيجة بهذه الكيفية.

هذه النتيجة تتفق مع النتيجة التي توصل إليها فياض عام (2011)، في دراسته بعنوان تطبيق التعليم الإلكتروني في المدارس الثانوية الحكومية الأردنية، من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في تقديرات أفراد العينة لمستوى توفر الأدوات التكنولوجية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

4-6 النتيجة المتعلقة بالسؤال الخامس (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر معلمي و معلمات مادة الرياضيات في مدى مواكبة طرائق التدريس المستخدمة لمشروع التعليم الإلكتروني تعزى للتدريب في مجال الحاسب الآلي؟)

جدول رقم (7) يوضح نتائج تحليل التباين الآحادي لوجهة نظر معلمي و معلمات مادة الرياضيات في مدى مواكبة طرائق التدريس المستخدمة لمشروع التعليم الإلكتروني تعزى للتدريب في مجال الحاسب الآلي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	الاستنتاج
مدى مواكبة طرائق التدريس المستخدمة للتعليم الإلكتروني	بين المجموعات	2.506	.835	3	1.946	.126	الفروق ليست دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	53.661	.429	125			
	المجموع	56.167		128			

للإجابة عن السؤال الخامس عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر معلمي ومعلمات مادة الرياضيات بمدارس المرحلة الثانوية بمحلية كرري في ولاية الخرطوم في مدى مواكبة طرائق تدريس الرياضيات المستخدمة للتعليم الإلكتروني تعزى للتدريب في مجال الحاسوب (لا توجد ــ دورة ــ دورتان ــ ثلاث فأكثر). استخدم الباحث تحليل التباين الآحادي (ANOVA)، ويلاحظ من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر معلمي و معلمات مادة الرياضيات بمدارس المرحلة الثانوية بمحلية كرري في ولاية الخرطوم في مدى مواكبة طرائق تدريس الرياضيات المستخدمة للتعليم الإلكتروني تعزى للتدريب في مجال الحاسب الآلي.

هذه النتيجة كانت صادمة بالنسبة للباحثين من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتدريب في مجال الحاسب الآلي، باعتبار أن التدريب له أثر ومردود إيجابي في الواقع العملي للفرد المتدرب، وعليه فهي أيضاً تجافي المنطق والواقع العلمي في مجال التدريب، وتفسير الباحثان لهذه النتيجة ربما أن هذه الدورات لم تكن متخصصة في كيفية استخدام طرائق التدريس في التعليم الإلكتروني، وربما كانت هذه الدورات في مجالات أخرى في الحاسب الآلي.

5. الخاتمة

5-1 النتائج

توصل الباحثان إلى النتائج التالية:

أ. مواكبة طرائق التدريس المستخدمة في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية للتعليم الإلكتروني بمدى متوسط، بوسط حسابي 2.21.

ب. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر معلمي ومعلمات مادة الرياضيات في مدى مواكبة طرائق تدريس الرياضيات المستخدمة للتعليم الإلكتروني تعزى للنوع.

ت. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر معلمي ومعلمات مادة الرياضيات في مدى مواكبة طرائق تدريس الرياضيات المستخدمة للتعليم الإلكتروني، تعزى للوضع الوظيفي.

ث. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر معلمي ومعلمات مادة الرياضيات في مدى مواكبة طرائق تدريس الرياضيات المستخدمة للتعليم الإلكتروني تعزى للخبرة العملية.

ج. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في **وجهة نظر** معلمي ومعلمات مادة الرياضيات في مدى مواكبة طرائق تدريس الرياضيات المستخدمة للتعليم الإلكتروني تعزى للمؤهل المهني.

ح. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر معلمي ومعلمات مادة الرياضيات في مدى مواكبة طرائق تدريس الرياضيات المستخدمة للتعليم الإلكتروني تعزى للتدريب في مجال الحاسب الآلي.

5-2 التوصيات

يوصي الباحثان:

أ. إدارة التدريب بوزارة التربية والتعليم إقامة دورات تدريبية متخصصة في مجال الحاسب الآلي وطرائق التدريس المستخدمة لمواكبة التعليم الإلكتروني.

ت. كليات التربية تبني نتائج الدراسة والاستفادة منها في برامج تأهيل الطلاب المعلمين في التخصصات المختلفة.

ث. المعلمين والمعلمات الاستفادة من مشروع التعليم الإلكتروني في ولاية الخرطوم وتطوير مهاراتهم المهنية في مجال استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس الرياضيات.

5-3 المقترحات

أ. طرائق تدريس مقترحة باستخدام التعليم الإلكتروني وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

ب. دراسة مقارنة بين استخدام التعليم الإلكتروني و استخدام الطرائق التقليدية في تدريس الرياضيات وأثرها في التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثاني ثانوي.

ت. العوامل المؤثرة في اتجاهات المعلمين نحو استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية.

5-4 قائمة المراجع

5-4-1 المراجع العربية

1. أبوعلام، رجاء محمود، 2001، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط3، القاهرة، دار النشر للجامعات.

2. أحمد ، ياسر سعد محمود (2012م)، استخدام **الحاسب الآلي في التعليم**، دار الزهراء، الرياض.

3. بسيوني، عبدالحميد بسيوني (2003م)، **أساسيات ومبادئ برمجة الكمبيوتر**، دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع، القاهرة.

4. حمدان، محمد سعيد (2012م)، **التعليم الإلكتروني**، الشبكة العربية للتعليم المفتوح

5. عبدالعزيز، صالح عبدالعزيز(1971م)، **التربية وطرق التدريس**، الجزء الثاني،الطبعة العاشرة، دار المعارف، مصر.

6. عليان، ربحي مصطفى (2015م)، **البيئة الإلكترونية**، الطبعة الثانية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

7. غريب، عبدالكريم وآخرون (1992)، **طرق تقنيات التعليم**، الشركة العربية للطباعة والنشر، الرياض.

8. الغول، غالب (2005م)، **المعلم التكنولوجي والإدارة التربوية الحديثة**، الطبعة الأولى، دار الخليج للنشر والتوزيع، عمان.

9. سيد أحمد، مجتبى خضر (2016م)، **مركز التعليم الإلكتروني**، وزارة التربية والتعليم، ولاية الخرطوم.

10. زهران، مضر و عدنان، عمر، (2003م)، **التعليم عن طريق الإنترنت**، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

11. القلا، فخر الدين وآخرون (2006م)، **طرائق التدريس العامة في عصر المعلومات**، دار الكتاب الجامعي، العين.

12. محمود، شوقي حساني (2008م)، **تقنيات وتكنولوجيا التعليم – معايير توظيف المستحدثات التكنولوجية وتطويرا لمناهج**، الطبعة الأولى، المجموعة العربية للتدريب والنشر.

13. الناطور، نائل جواد (2011م)، **أساليب تدريس الرياضيات المعاصرة**، دار غيداء للنشر

والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.

14. الهادي، محمد (2005م)، **التعليم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت**، الطبعة الأولى، الدار اللبنانية المصرية، القاهرة، مصر.

5-4-2 الدراسات و الرسائل العلمية:

1. بدر، بثينة محمد (2010م)، **طرائق تدريس الرياضيات المستخدمة في مدارس البنات بالمملكة العربية السعودية ومدى مواكبتها للقرن الحادي والعشرين**،رسالة دكتوراة، كلية التربية، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

2. جابر، أبوبكر عثمان محمد و عبدالله، عبدالعظيم عبدالله الهادي (2018م)، **أثر استخدام برنامج العروض التقديمية في التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات لطلاب الصف الثاني بمحلية كرري**، مجلة كلية التربية، السنة العشرة، العدد الثاني عشر، جامعة الخرطوم.

3. جابر، عبد الرحمن حسن (2012م)، **أثر استخدام التعليم الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي بالسودان، رسالة دكتوراه في نظم المعلومات**، جامعة الفاشر، كلية العلوم والتقانة.

4. حسن، بكري فضل الله (2012م)، **دور استخدام الحاسوب في تدريس مقرر الكيمياء للصف الأول بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين بمحلية كرري**، رسالة ماجستير، جامعة الخرطوم، كلية التربية.

5. حمد، نازك محمد (2010م)، **الأساليب الحديثة والتقليدية في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي وموجهي مادة الرياضيات**، رسالة ماجستير، جامعة امدرمان الإسلامية، كلية التربية.

6. الحربي، محمد صنات صالح (2007م)، **مطالب استخدام التعليم الإلكتروني لتدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر الممارسين والمختصين**، رسالة ماجستير، كلية التربية، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

7. عبد القادر، عبد الرضي عبد الرحمن (2014م)، **تقويم مقرر الرياضيات للصف الثاني بالمرحلة الثانوية السودانية**

لسنة 2012م، مجلة التجديد التربوي، العدد الخامس عشر، جامعة أمدرمان الإسلامية، كلية التربية.

8. الفكي، إيمان عبد القادر محمد (2013م)، **مشروع حوسبة المناهج بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي محلية أمدرمان**، رسالة ماجستير، جامعة الخرطوم، كلية التربية.

9. فياض، شاهر (2011م)، **تطبيق التعليم الإلكتروني في المدارس الثانوية الحكومية (دراسة ميدانية في منطقة قصبة السلط)**، رسالة ماجستير، جامعة الزعيم الأزهري، كلية التربية.

10. كمتور، عصام ادريس حياتي، الطيب وأحمد المصطفى (2014م)، **توظيف التعليم الإلكتروني في تطوير برامج التعليم العام في السودان**، العدد الثامن، مجلة كلية التربية، جامعة الخرطوم.

11. المبارك، ثويبة العوض (2011م)، **تصميم برنامج تفاعلي لتدريس مادة الرياضيات بالمرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير، جامعة الزعيم الأزهري، كلية التربية.

5-4-3 المواقع الإلكترونية:

1. https://en.m.wikipedia.org

2. www.karary.gov.sd.page.

3.http://www.edupoint.com

4.http://www.mawdoo3.com

(11)

Investigating Sudanese ELT Undergraduate Students' Implementation

Of Vocabulary Learning Strategies for Acquiring New English Vocabulary (A Case Study of Batch Fourty (40) Students, Faculty of Education – Hantoub, University of Gezira, Gezira State, Sudan in academic year (2019- 2020)).

Dr. Ammar Musa Ahmed Hassan
Assistant Professor, English Language Department, Faculty of Education – Hantoub University of Gezira, Gezira State- Sudan

التحقق من تطبيق أساليب تعلم مفردات اللغة الانجليزية في تعلم المفردات الجدية لدي طلاب البكلاريوس في كليات التربية السودانية

د.عمار موسى أحمد حسن

أستاذ مساعد، قسم اللغة الإنجليزية ، كلية التربية – حنتوب

جامعة الجزيرة، ولاية الجزيرة- السودان

Abstract

The study aimed at investigate how Sudanese ELT undergraduate students utilize vocabulary learning strategies in acquiring new vocabulary. The descriptive analytical method was adopted. The sample consisted of thirty (30) students at Faculty of Education – Hantoub, University of Gezira Sudan. It was selected randomly from the students of semester four Batch fourty (40). A questionnaire of ten(10) statements was used to collect data and statistical packages for social sciences (SPSS) for its analysis. It was found that the majority of the students use bilingual dictionary and translation strategies. The study recommends further longitudinal studies to be carried out to assess the implementation of the other strategies.

Key Expressions: Vocabulary learning strategies, English Language Teaching (ELT) Undergraduate students

المستخلص

هدفت الدراسة إلي التحقق من استخدام استراتيجيات تعلم مفردات اللغة الإنجليزية من قبل طلاب البكالوريوس السودانيين في تعلم مفردات جديدة. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وتكونت عينة الدراسة من ثلاثين (30) طالبة من طلاب البكالوريوس الدفعة (40) الفصل الدراسي الرابع قسم اللغة الإنجليزية بكلية التربية حنتوب– جامعة الجزيرة– السودان. استخدم الباحث الاستبانة لجمع البيانات و برامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليليها، و جد إن الطلاب يستخدمون أسلوبي استخدام القاموس ثنائي اللغة و الترجمة، توصي الدراسة بالمزيد من البحوث الطولية للتحقق مما إذا كان الطلاب يطبقون الأساليب الأخرى.

1- Introduction

Vocabulary Knowledge is generally considered to be one of the essential elements of language competence. Therefore, English foreign language (EFL) students need to be equipped with sufficient vocabulary knowledge to communicate effectively. Vocabulary knowledge is considered a reliable indicator of one's language competence. However, many linguistic scholars argue that learning vocabulary is perhaps the most challenging aspect, as there are many dimensions and degrees of vocabulary knowledge. For instance, knowing a second language word entails not just the ability to memorize the word, or to match its first language counterpart, if such exists.The recognition of vocabulary involves a more complex process, such as being able to use a second language word communicatively in any of the four language skills, and collocations, associations, etc. Thus, the extensive knowledge of vocabulary is vitally important for the four macro skills, i.e. listening, reading, speaking, and writing. In this sense, the right vocabulary learning strategies need to be selected, so that vocabulary instruction can take place effectively in the EFL classroom. Ultimately, these learning experiences will enable Sudanese EFL university students to be equipped with sufficient vocabulary learning strategies to handle words they do not understand, and also expand the breadth and depth of their word knowledge.

1.1 Statement of the problem

As an EFL teacher to university students for more than twenty years, the researcher has observed that a number of Sudanese ELT Undergraduate students majoring in English language teaching (ELT) have encountered a hard time learning relatively large amounts of new English vocabularies in the EFL classroom; also, they have complained that they forget words quite quickly. Moreover, the researcher has also observed that their lexical deficiency, rather than grammar which often prevents them from being proficient second language readers and writers, and from communicating in English language effectively. Therefore, this study is an attempt to assist Sudanese ELT Undergraduate students to use vocabulary learning strategies more effectively, to enlarge their lexical repertoire to become proficient in English Language.

1.2 Objectives of the study

Based on the aforementioned information, the followings are the main objectives:

1- To investigate how Sudanese ELT Undergraduate students utilize vocabulary learning strategies in acquiring vocabulary knowledge.
2- To explore why Sudanese ELT Undergraduate students' prefer some vocabulary learning strategies than other strategies to acquire new English vocabulary, both inside and outside the EFL classroom.

1.3 Questions of the study

This study seeks to answer the following questions:

1- Why do Sudanese ELT Undergraduate students utilize a limited range of vocabulary learning strategies?
2- Why do Sudanese ELT Undergraduate students prefer certain vocabulary learning strategies to decipher new vocabulary meanings?

1.4Hypotheses of the study

The following hypotheses will be verified:

H_1 Most Sudanese ELT Undergraduate students do not utilize wide vocabulary learning strategies to enlarge their lexical repertoire.

H_2The majority of Sudanese ELT Undergraduate students tend to highlight fewer vocabulary learning strategies to discover new vocabulary meanings.

1.5Significance of the study

Learning vocabulary plays a pivotal role in improving EFL students' four language skills, which are reading, writing, speaking, and listening. The English competency level is generally governed by the large stock of lexical words an EFL student knows; the more words he knows, the better he can communicate, and exchange information with others in English. Additionally, many Sudanese EFL university students hold that it is their lexical deficiency rather than grammar that prevents them from reading, writing, listening, and speaking. On this basis, vocabulary learning and teaching begin to

attract considerable attention from researchers to assist EFL students to apply vocabulary learning strategies as effectively as possible. However, not many researches in vocabulary learning and teaching have been conducted in the Sudanese EFL contexts. Therefore, the findings of this present study would be beneficial and advantageous for EFL students, EFL teachers, textbook designers, and other researchers.

2.Literature Review

In recent years, there has been considerable interest in the field of language learning and teaching, which is trying to find out pedagogical teaching methods, classroom techniques, and instrumental materials that will enhance and promote better language learning. However, in spite of all these endeavors, there have been many encounters that challenge EFL students in language learning. Nevertheless, learning vocabulary is perhaps the most challenging aspect in learning a second or foreign language; this is owing to the sophisticated and complicated task of vocabularies instruction, in the context that any instructional textbooks cannot possibly teach every word in the second language. In addition to that, it is very time - consuming. As a result, vocabulary learning strategies can be an effective solution to second language learning, as they can help EFL students to become independent learners during the process of learning a second language. In this section, the researcher tries to identify in depth the different vocabulary learning strategies that have been adopted and recommended by some scholars in the fields of language learning.

2.1Definition of language learning strategies

There is no general consensus definition for the term 'Language learning strategies', but what they all have in common is the facilitative role of these strategies in the second language learning process. Accordingly, a number of scholars belief that 'vocabulary learning strategies' are a part of language learning strategies, which in turn are a part of the general language learning strategies. Scholars in the field of second language learning, have many studies to improve and promote vocabulary learning based on the general learning strategies; believing that each strategy will enhance learning of second language vocabularies.

As for what language learning strategies are, many scholars have given respective definitions for the term. For example, in her comprehensive review of language learning strategies Oxford's (2011), provides a practical definition for the term, which asserts that "*language learning strategies are operations employed by the learner to aid the acquisition, storage, retrieval and use of information, specific actions taken by the learner to make learning,easier, faster, more enjoyable, more self- directed, more effective and more transferable to new situations*." According to this definition, language learning strategies allow students to store retrieve and use information to make their learning easier, faster and more enjoyable. Nation's (2001), provides a similar point of view for the term 'language learning strategies', states that "language *learning strategies are methods that students employ to enhance their own learning strategies,*" he emphasizes that, these language learning strategies are important for language learning, because they can assist students to take more control of their learning process, which is a necessary step for developing language proficiency. He goes on to add that a student who uses appropriate language learning strategies gains a greater proficiency, and self-confidence. For Nation's vocabulary learning strategies need to meet four requirements or conditions: they (i.e. vocabulary learning strategies) should a) involve some kind of choices; b) consist of several steps to learn; c) require knowledge; and d) enhance vocabulary learning and use. Other scholars such as

ISSN: 1858-9499 العدد الرابع ديسمبر مجلة العلوم التّربوية – العدد الرابع ديسمبر 2020م رقم الإيداع

Takač (2008), also emphasizes these four primary characteristics of vocabulary learning strategies which in line with Nation's characteristics (2001). These characteristics are as follows: a) require selection; b) are complex; c)can be developed through instruction; and d) make second language vocabulary acquisition more effective.Takač (2008) claims that learning strategies affect second language acquisition process, its success or failure. However, he alsoargues that what makes a given strategy either positive or negative depends largely on the context of its use; he mentions that a strategy is helpful when it is used effectively. In this way, the strategies a student uses to learn a second language depend to a large extent on the students' individual differences in language learning, and their potentialities. There is a practical evidence that, none of these learning strategies has proved that they can work with all students, and what works for one a student might not work for another.

Based on the above mentioned definitions, the term 'language learning strategies' refers to what students do consciously in selecting the most appropriate strategy for one's own learning process,, in order to overcome some particular learning problem.

2.2Classification of vocabulary learning strategies

There have been several attempts to classify vocabulary learning strategies; they are generally considered a sub – group of the general learning strategies, and are classified accordingly. Schmitt (1997), Proposes the first comprehensive classification of vocabulary learning strategies, which serves as a base for the subsequent studies on the vocabulary learning strategies, he distinguishes between two basic categories of strategies, discovery and consolidating strategies. Discovery strategies refer to the set of behaviors students use when they come across words for the first time, and try to discover the new words' meaning without asking for someone else's help. Discovery strategies include sub-groups such as: a- the determination strategies of guessing from context, using a bilingual dictionary, checking for first language cognates, analyzing parts of speech, or analyzing affixes and roots of words and the social strategies is categorized both under discovery and consolidation strategies, when a student tries to find out the meaning by asking others such as, classmates, friends, or teachers, for meaning, and b- consolidation strategies which focus on what students do to consolidate and learn the meaning of a word once it has been encountered and encompass social strategies such as, interaction with native speakers, practice the words through group work activity, c) memory or mnemonic strategies which mean linking a student's new words to mental processing. He divides the consolidation strategies into five sub-groups, as follows:

a) Determination strategies which facilitate gaining knowledge of new vocabularies. He mentions several methods which can help the students to consolidate the meaning of the new words, such as, analyzing the parts of speech, analyzing affixes and roots, checking for its first language cognate, guessing the meaning from textual context, using bilingual or monolingual dictionary, and using word lists.
b) Social strategies is categorized both under discovery and consolidation strategies, the student tries to find out the meaning by asking others to discover the meaning, an example of this kind of strategy, asking a teacher, or a classmate for the first language equivalent, paraphrasing, or giving the synonym of the new word. Additionally, social strategy promotes active information processing, and motivates students to use words in a social context out of the classroom.

c) Memory or mnemonic strategies mean linking the students' learning of new words to mental processing by relating what is already known to the new words. This involves a wide range of techniques, as follows: linking the new words to a personal event, connecting a word to its antonyms and synonyms, using the new word in a sentence, studying spelling of a word, or its sound.
d) Schmitt (1997), defines cognitive strategies as those which assist a student in achieving a particular goal. He mentions that cognitive strategies enable a student to manipulate the language materials in direct ways, e.g. through note-taking, paraphrasing, summarizing, synthesizing. This strategy includes using notebooks to study the new words.
e) Meta- cognitive strategies focus on managing, directing, controlling, monitoring, and assessing students' learning processes. Thus, meta- cognitive strategies help advanced students to take control of their learning; and to assist them to be more aware of their learning process; furthermore, they can apply various techniques when they encounter a new word in different situations, such as using media, skipping the difficult word and continue to study what they are reading, or testing themselves with words, these are kinds of meta- cognitive techniques proposed by Schmitt (1997).

However, Griva et al (2009), offers a very simple classification distinguishing between strategies assigned to understand the meaning of the words, and those oriented to acquire new words. The former include, guessing form textual context, deducing the form meaning, linking to cognate, or using the dictionary; and the latter include, repeating, and linking the word to previous knowledge.

2.3The role of dictionary in vocabulary learning

Dictionaries can be used for wide - ranging purposes. As well as being sources of information, dictionaries can also be used to increase a student's vocabulary knowledge. In this regards, Sholfield (1982), proposes the following list, which covers the most purposes for dictionary use:

a- comprehension (decoding): such as, looking up unknown words which are met while reading, listening, or translating, confirm the meanings of partly unknown words, and confirm guesses from context;
b- production (encoding): for instance, looking up unknown words needed to speak, write, or translate, looking up the spelling, pronunciation, meaning, grammar constraints on use, collocations, inflections and derived forms of partly unknown words needed to speak, write, or translate, confirm the spelling etc. of unknown words, check that a word existence,check that a word existence; find a different word to use instead of the known word, correct,confirm the spelling etc. of unknown words,check that a word existence,find a different word to use instead of the known word,correct an error.
c- Learning: for example, choose unknown words to learn, enrich knowledge of partly known words including etymology.

Sholfield (1982), goes on to stresses that the starting points in helping students becomes effective and efficient dictionary users are helping them to choose the right type of dictionaries. He adds that once students have appropriate dictionaries, then instruction for using dictionaries should be taught in the classrooms. He claims that students frequently have difficulty using the dictionary. Furthermore, he makes a distinction between the different

strategies which are to be used for comprehension (i.e. listening and reading), and dictionaries which are to be used for production (i.e. speaking and writing).

2.4Teaching and learning English vocabulary

Vocabularies is a prerequisite for successful second language learning, since an EFL student with larger vocabulary words performs better in different tasks in language, such as reading, listening, writing and speaking (i.e. productive and receptive skills). In general, vocabulary can be taught and learned in different modes, each of which has its advantages and disadvantages. Scholars use two different approaches to improve the tasks of teaching and learning vocabulary acquisition according to their learning context. These two modes are namely: Incidental versus intentional vocabulary learning or implicit vs. explicit vocabulary instructions; the results of many studies in this area, show that these two strategies could be helpful in vocabulary learning, when they are implemented effectively. However, Coady and Huckin (1997), who investigate the role of incidental and intentional modes in vocabulary acquisition, they point out that incidental vocabulary learning occurs more particularly through extensive reading, with the students actively engaged in the process of guessing the meaning of words through the clues available in the text. Thus, incidental vocabulary approach promotes and deepens the students' mental processing; and will enormously enhance their vocabularies retention. In addition,Coady and Huckin (1997) mention the following merits of incidental vocabulary learning: a- It is contextualized, in the sense that it gives all of the important information of the word use, b- Pedagogically, it is task – based language in that, it focuses on two activities at the same time: vocabulary acquisition and reading information, c- It is more a student – centered approach, in that it is the participants themselves who select the reading materials.

On the contrary, intentional vocabulary learning approach focuses particularly on increasing students' lexical repertoire (i.e. synonyms, antonyms, homonymy, word substitution, scrambled words) regardless of the context the words occur. Despite the fact that the intentional vocabulary study is effective in acquiring large amounts of words very quickly, but a very few words learned through this methods get transformed into active process. In this regard, Hulstijin (2003),emphasizes that *"the deeper the processing, the better the learning.*" He also demonstrates that *"more cognitive effort is required when one learns a new word; the better the word is remembered*." Therefore, learning new vocabularies is more effective when students are fully engaged in deeper mental process of words, which help students to retain the new words for longer period.

In an attempt to provide a balanced vocabulary learning instruction, Nation (2001), proposes four components for teaching new vocabularies: a- meaning – focused input; b- meaning – focused output; c- language - focused learning; and d- fluency development. In addition to that, he claims that approximately the same amount of time and effort need to dedicated to each for successful learning. Table (1) below, summarizes the different aims of the four components of instruction, and how can be implemented through language learning strategies. The first two components comprise features of incidental learning, in which students are exposed to larger amounts of input, which should largely be done through extensive reading. Reading can also contribute to meaning – focused outputs of words, this is when students talk about what they have read or write. The other two elements consist of features of intentional – learning, which focuses on word features, such as, spelling, grammar, pronunciation, etc…

Table(1):The basic components of vocabulary learning instruction

Type of instruction	Meaning- focused input	Meaning – focused output	Language focused learning	Vocabulary fluency development
aim	Practicing listening and reading	Practicing speaking and writing	Rich vocabulary instruction, boosting word consciousness, fostering vocabulary strategy use.	Strengthening the existing links between lexical items, creating new associations through recognizing existing knowledge.
How to achieve it	Graded readers, narrow reading, movies, sitcom, series on TV.	Integrated out – put tasks, writing and practicing short texts with new vocabularies.	Focus on depth of word knowledge through form-focused instruction, vocabulary strategy instruction, Training in dictionary use.	Recycling and rehearsing familiar vocabulary and topics

Source: Nation, (2007_b). "*The Four Strands Innovation in Language Learning and Teaching"*

Nation (2001),creates a link between the mode of vocabulary instruction and the type of language learning activities(i.e. tasks) that are practiced by students' to promote their productive use of words, as shown in table (1) above.

In an attempt to help EFL learners to be conscious vocabulary users, Ma,(2009), listed the following eight stages, which summarized the process of vocabulary acquisition:

a- A new word is encountered through different context;
b- The meaning of the word is found out;
c- Various aspects of the meaning and form of the word are studied,
d- The information about the word is recorded or organized;
e- The word is memorized with the help of some strategies;
f- The word is reviewed to ensure retention;
g- When the word is met again, it is retrieved;
h- The word is used to consolidate its acquisition.

Thus, as indicated above, a second language acquisition is largely governed by the students' conscious use of the vocabulary learning strategies

ISSN: 1858-9499 العدد الرابع ديسمبر مجلة العلوم التّربوية – العدد الرابع ديسمبر 2020م رقم الإيداع

2.5Basic aspects of vocabulary knowledge proficiency

Vocabulary knowledge is of vital importance in all aspects of second language learning. In this context, Nation (2001), states that *"vocabulary learning is not a goal in itself, it is done to help learners listen, speak, read, or write more effectively*" in other words, learning a second language is closely tied to the level of acquiring vocabulary knowledge of a second language.Takač (2008), finds out that "l*ow- proficiency learners registered vocabulary by phonological rather than semantic similarities.Whereas, high proficiency learners demonstrated the reverse*," that is -they relied far more on meaning than sound. Thus, if EFL students lack mastery of this prerequisite knowledge of a second language vocabulary, this will hinder the progress in acquiring the four language skills such as reading, listening, speaking, and writing. Richards (1967), suggests seven elements, which are involved in knowing a word like, syntactic behavior, semantic value, different meanings, underlying form, derivations, associations (i.e. the words interact with each other), and limitation on use (i.e. its restriction on use, according to variations of function and situation). Nation (2001), makes a distinction between receptive and productive knowledge of vocabulary use, as illustrated in table (2) below.

Table (2):Aspects of knowing a word

Form	Spoken	R	What does the word sound like?
		P	How is the word pronounced?
	Written	R	What does the word look like?
		P	How is the word written and spelled?
	Word parts	R	What parts are recognizable in this word?
		P	What words parts are needed to express the meaning?
Meaning	Form and meaning	R	What meaning does this word form signal?
		P	What word form can be used to express this meaning?
	Concepts and referents	R	What is includedin this cocept?
		P	What items can the concept refer to?
	Associations	R	What other words could we use instead of this one?
		P	In what patterns must weuse this word?
Use	Grammatical functions	R	In what patterns does the word occur?
		P	In what patterns must we use this word?
	Collocations	R	What words or types of words occur with this one?
		P	What words or types of words must we use with this one?
	Constraints on use	R	Where, when and how often would we expect to meethis word?
		P	Where, when and howoften can we use this word?

Source: Nation, P. (2001_a). *Learning Vocabulary in Another Language.*
Note: R= receptive, P= productive

So, based on the information set in table (2) above, Nation's distinction of vocabulary knowledge goes beyond the elementary knowledge of merely knowing or reading the dictionary's definition of a word, which is less than helpful especially in the productive language skills, or in more general terms the communicative use of a second language word. Again, as indicated in table (2), second language word- knowledge is categorized under three basic elements, which help to specify and define an EFL learner's language proficiency: a) knowledge of form, b) knowledge of meaning, and c) knowledge of use.

2.6Factors influence learning of lexical vocabulary

Generally speaking, there are many factors that affect learning of lexical vocabulary, and make the acquisition of vocabulary more difficult tasks. According to Laufer (1997), the factors that affect the learnability of lexical items include the followings: a- pronounceability (e.g. phonological or suprasegmental features); b-orthography (e.g. spelling, and other characteristic features such as hyphen, and apostrophe); c- word length; d- morphology including both inflectional and derivational morphemes that increase the difficulty of learning a word; e- the similarity of lexical forms (e.g. synforms, homonyms), f- grammar (i.e. parts of speech), g- semantic features (e.g. register restriction, idiomaticity, multiple meaning). Table (3) gives an overview of these intralexical factors, and their effects on vocabulary learning.

Table (3): factors that affect vocabulary learning

Facilitate factors	Difficulty – inducing factors	Factors with no clear effect
Familiar phonemes	Presence of foreign phonemes	
Phontactic regularity	Phontactic irregularity	
Fixed stress	Variable stress and vowel change	
Consistency of sound-script relationship	In congruency in sound- script relationship	
		Word length
Inflexional regularity	Inflexional complexity	
Derivational regularity	Derivational complexity	
Morphological transparency	Deceptive morphological transperancy	
	Synformy	
		Parts of speech
Generality	Pecificity	
Register neutrality	Register restrictions	
	Idiomaticity	
One form for one meaning	One form with several meanings	

Note: Laufer (1997).*cf:"Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition"* by Takač (2008).

As illustrated in table (3) above, Laufer (1997), concluded that word length, and word parts of speech were factors with no clear effects on vocabularies learning.

ISSN: 1858-9499 العدد الرابع ديسمبر مجلة العلوم التّربوية – العدد الرابع ديسمبر 2020م رقم الإيداع

2.7Previous studies

The researcher surveyed many previous studies with an emphasis open data collected by Sudanese EFL researchers in second language learning strategies. For example, an M.A dissertation was conducted by Leila, T. (2012), the study entitled as *"the effects of using some strategies in teaching vocabulary items,"* A case study of the pupils of Al-Saadonap basic school, Um- El Gura Locality Gezira state, Sudan. The study aimed at showing the effects of using some strategies in teaching vocabulary items at basic level. The study adopted the descriptive and experimental methods; and the tool of data collection is a questionnaire which was distributed to (25) primary school English language teachers at basic level in Um AL Gura Locality. The study revealed that the use of games, body language, lexical relations is helpful for expressing the meaning of vocabulary items at basic level. Another recent an M.A study which entitled as *"Using major lexical relations by EFL teachers to enrich students' vocabulary,"*A case study of Wad Madani Secondary School for girls, was undertaken by Gawhara, A. (2012). The study aimed at finding out the significance of using lexical relations with particular references to synonyms, antonyms and hyponyms, antonyms in teaching English vocabularies. The study adopted a descriptive experimental approach. Tests and a questionnaire were used as tools of data collection. The participants showed a great progress in the use of sense relations which contribute considerably to enrich students' repertoire. A PH.D thesis carried- out by Abdul Rahman, A. (2012), which entitled as *"Extent of EFL students' use of reading strategies at university level,*" A Case study of students of University of Gezira and Wad Madani AL Ahlia University, Gezira state, Sudan (2012). The study aimed at pointing out which strategies at University level need to be developed before reading in order to get the maximum benefits out of the text they read. The study adopted the descriptive analytical method. The study used interview, observation, questionnaire, and reading comprehension tests as tools for the data collection. The sample of the study was composed of (60) students, (40) of them are from University of Gezira and (20) students are from University of Wad MadaniALAhlia. The study revealed that the students use a very limited number of language strategies. Consequently, the students' reading comprehension is low and they are rated as poor readers.

In general, the above previous studies were conducted in the field of second language learning, and tried to find a relationship between strategies use and EFL students' language proficiency. However, while, the first and the second reviewed studies collected data to investigate the effectiveness of teachings some vocabulary strategies on the pupils at basic level; but, the data collection of the present study focused on ELT Undergraduate students' autonomous use of vocabulary learning strategies. In addition, the data of the last reviewed study agreed partially with the baseline of present study in the use of language strategies to comprehend reading texts.As, Laufer (1997), argues that a learner needs a vocabulary size of about (3,000) word- families to be able to carry out reading comprehension tasks.

` **3. Methodology**

3.1The sample and procedures of data collection:

The researcher adopts the descriptive analytical method to cover in-depth the theoretical part of the most recommended vocabulary learning strategies that can be utilized in learning and teaching English vocabularies. Concerning the data of the study will be collected from a random sample consists of (n=30) Sudanese ELTUndergraduate students chosen from the population of batch (40) students who were majored in English Language Teaching (ELT) at university of Gezira, Faculty of Education- Hantoub, and they were enrolled for their fourth semester. The reason for choosing university level lies in the fact that the participants are

supposed to have acquired the basic communicative skills at this level of education, as they are often found to read large varieties of profound English reading materials. To achieve the aims of the study, a vocabulary learning questionnaire was chosen as a tool of data collection in order to pin point how Sudanese ELT Undergraduate students utilize vocabulary learning strategies to acquire new English words. A closed – ended questionnaire consists of (10) statements about vocabulary learning strategies is to some extent similar to a survey questionnaire developed by Schmitt (1996), and it was also used in late studies conducted by Nation's (2001), and Gu's (2005). In the present study, the items of the questionnaire shown in (Appendix A) are all pertaining to the participants' vocabulary learning strategies. Each statement is to be rated on six point rating scales (i.e. options); as ranging from: 1- never, 2- rarely, 3-seldom, 4- sometimes, 5- often, 6- always. And these statements are divided according to Schmitt's (1997), Nation's (2001), and Gu's (2005) taxonomies of vocabulary learning strategies, namely:1- Memory strategies ,2- Cognitive strategies, 3- Dictionary strategies, 4- Note-taking strategies , 5- Guessing strategies , 6- Activation . It is worth mentioning that the researcher personally administered the questionnaire to the participants after mid- term examinations of the academic year (2020-2021), and was attentive to any queries from the participants. The content of the questionnaire was assessed by teachers of English language, at English Department, Faculty of Education- Hantoub, University of Gezira, who agreed upon its validity and suitability. Regarding the process of data analysis of the participants' applicability of vocabulary learning strategies, was analyzed according to the following bases: Firstly, each vocabulary learning strategies was counted in terms of its frequency and percentage occurrences. Secondly, the obtained data from the participants will be qualitatively and quantitatively analyzed, and presented in tables.

3.2Procedures of Data Analysis:

The vocabulary learning questionnaire was analyzed by calculating the percentages of the options that the participants have chosen. Additionally, the statements in the questionnaire addressed the two questions of the study, as shown below:

1- Why do Sudanese undergraduate E.L.T. students utilize a limited range of vocabulary learning strategies?
2- Why do Sudanese E.L.T. undergraduate students prefer certain vocabulary learning strategies to decipher new vocabulary meanings?

Table (4) displays the percentage of each vocabulary learning strategy chosen by the participants of the study. The percentage was then calculated on the basis of the total number of the respondents, who reported using each vocabulary learning strategy.

3.3Data analysis and discussion

Again, based on information presented in table (4) below, the data was analyzed by calculating the percentages for each vocabulary learning strategy that respondents have chosen. Then,the participants' preferences of the vocabulary learning strategies were discussed to show whether they confirm or reject the hypotheses of the study.

Table (4): The percentages of the vocabulary learning strategies reported by participants

N	Strategy name	Responses (100%)					
		Never %	Rarely %	Seldom %	Sometimes %	Often %	always %
1-	Using bilingual dictionary to check the meaning of the new word.	0	0	0	10	13	77
2-	Repeating the new words loudly	31	23	16	13	10	7
3-	Writing down Arabic translation for the new word	7	3	7	10	20	53
4-	Guessing meaning of the new words by context in the text	60	13	10	7	7	3
5-	Asking teachers/ classmates/ friends for the meaning of a new word	17	13	10	17	20	23
6-	Associating new words with semantically related words	53	17	7	13	7	3
7-	making a list of the important words	10	7	13	23	17	30
8-	Analyzing the structure of the word (i.e. prefixes- suffixes)	40	20	10	13	10	7
9-	Using monolingual dictionary to check the meaning of new words	31	23	20	13	3	10
10-	Using the newly learned words in meaningful sentences	53	17	10	7	3	10

Table (5): The rank of the top four vocabulary learning strategies in descending order

Rank	Name of the strategy	frequencies of always	%
1st	Using bilingual dictionary to check the meaning of the new word	23	77%
2nd	Writing down Arabic translation for the new word	16	53%
3rd	Making a list of the important words	9	30%
4th	Asking teachers, classmates, friends for the meaning of a new word	7	23%

As demonstrated in tables (4) and (5) above, the following are the top four popular vocabulary learning strategies employed by the participants in the study: Twenty- three (23) participants, who form the majority of the study's participants (77%) percent, confirmed that they always use 'bilingual dictionary' to check the meaning of the new word. Thus, this result ascertains that the Sudanese ELT Undergraduate students are active users of bilingual dictionaries to check the meanings of unknown words. Therefore, using bilingual dictionary appears to be the most popular vocabulary learning strategy, as rated at (77%); this is not surprising since the dictionary is obviously

a very important tool for a comprehensive understanding of newly learned words. This tendency may be attributed to two factors:

a) Dictionary can provide quick and direct access to the meaning of an unknown word, and b) Dictionary has not only huge benefits for students, but it also foster and promote students' autonomous, by taking responsibility for their own learning process.

'Translation strategy' is ranked as the second most preferred vocabulary learning strategy by the participants, which is gained (53%).More than half of the study's participants, i.e. sixteen students have chosen the option 'always' of "writing down Arabic translation for the new word." So, more than half of study's participants are engaged in greater use of bilingual dictionaries as main sources of input for their lexical repertoire. Hence, this fact consolidated the first result mentioned previously.

Another frequentvocabulary learning strategy is 'making a list of the important words,' which is ranked as the third commonly used strategy, as nine participants of the study responded with always, representing (30%). The participants resort to this strategy as rote learning (i.e. memorization – technique) to keep the new words in a running list of words in an attempt to later use and retrieve the lost words. Though learning by word lists (i.e. intentional study) can help students to learn a large number of words very quickly, most of the words learned in this way can be regarded as a less communicative learning method to consolidate the new vocabularies. Many Linguists regard word-lists as an ineffective communicative learning strategy, this assumption may be due to the fact that there is no deeper processing for the newly learned words.

'Asking teachers or classmates for the meaning of new words' is a relative frequently used strategy, because the participants used the social interaction strategies but with different proportions. As, five participants who represent (17%), confirmed the option never, and similarly five participants (17%), they responded with sometimes, and only three participants (10%), responded with seldom, and six participants (20%), they responded with often. Whereas, seven participants (23%), reported that they always prefer to use the social strategies to acquire the meaning of new vocabularies. Here, it is worth mentioning that the social strategies gained rather low frequencies, which seem to contradict with the view of the effectiveness of the social interactions in EFL learning environment, as needless to mention that the social strategies can help EFL students use the target language as a means of communication by providing EFL students opportunities to practice their knowledge, such as: asking questions for clarification, or confirmation, watching movies, or surfing the internet ; for the utmost goal of the language is communication. In addition, using social strategies may represent basic guidelines for helping low-level students to develop their own language learning strategies inside and outside classrooms.

Based on information displayed in tables (4) and (6) together, the researcher thinks the least preferred strategies employed by the participants in learning English vocabularies are as follow:

Table (6): The bottom least strategies used by the participants in descending order

Rank	Name of the strategy	Frequencies of never	%
1st	Guessing meanings of the words by context	18	60%
2nd	Associating new words with semantically related words	16	53
3rd	Using the newly learned words in meaningful sentences	17	53
4th	Analyzing the structure of the words	12	40%
5th	Repeating the new words loud	9	31
6th	Using monolingual dictionary for checking the meaning of the new words	2	10%

'Guessing meanings of the new word words by context' is found to be the first of the least vocabulary learning strategy preferred by the participants, as eighteen participants that are almost (60%), they confirmed that they never guess the meanings by the context. Besides, six participants (20%), they responded with rarely. Also, only three participants (10%), acknowledged that they sometimes tend to contextualize the meaning of the new words. Also, only two participants (7%), they responded with seldom, and only one participant (3%), they often prefer to guess the meaning from the context. Whereas, three participants (10%), they responded that they always tend to guess the meaning of the new words from the context.

'Associating new words with semantically related words,' is ranked the second of the least employed vocabulary learning strategy by the participants of the study, with sixteen participants, representing more than half of the majority (53%), maintained that they never use this strategy which seems so vital for EFL students in consolidating new English vocabularies. In addition, five participants (17%). they found to be in rarely utilization of such a strategy. And, only two participants (7%), they found to be in seldom used to associate a familiar grouping of words together. Additionally, four participants (13%), they found to be in the sometimes - used of this vocabulary learning strategy, and also with two participants (7%), they ascertained the often- option. On the contrary, only one participant, constituting (3%) is found to prefer associating new words with their semantically related words, as a word – building strategy.

The strategy of 'Using the newly learned words in meaningful sentences' was in contrast found to be in the less common use, and less valued strategy among the participants of the study. As, seventeen participants who form (53 %), representing more than half of the majority, they reported that they never use, or practice such a strategy. While, five participants who constitute (17%), they responded with rarely, in addition to three participants (10 %), they responded with seldom. Besides, three participants who form (10 %) replied that they sometimes practice the meaning of a new word to consolidate the word. But, just only two participants who constitute (7 %), replied sometimes, and only one participant, that is (3%), responded with often.

'Analyzing the structure of the words,' is ranked the fourth of the least preferred vocabulary learning strategy by the participants of the study. As, twelve participants, forming (40%), reported they never practice such a strategy, and six participants, forming (20%), responded with rarely. In addition, three participants, constituting (10%), they responded with seldom, and four participants, forming (13%), confirmed that they sometimes prefer to analyze the structure of the newly learned words. Whereas, only three participants, comprising (10%), they responded with often, and only two participants, (7%), they stated that they always adopt this strategy in learning English vocabularies.

Another less valued vocabulary strategy is 'repeating the new words loudly,' which is ranked the fifth of the least preferred strategy among the participants of the study, as nine (9) participants, who form (31%), reported that they never used this strategy. Additionally, seven participants, comprising (23%), they found to be rarely used this strategy, and five participants, constituting (16%), maintained that they seldom opt to repeat the newly learned vocabularies loudly. Whereas, four participants, representing (13%), they reported sometimes- option. Surprisingly, pronouncing new words loudly as a vocabulary learning strategy is utilized by only three participants, forming (10%); they often tend to use this strategy. Also, similar low frequencies occurred in repeating the new words as a vocabulary learning strategy, because only two participants, forming (7%), they found to be in always- use as a word learning strategy.

Finally, in the bottom least vocabulary learning strategy employed by the participants of the study is using 'monolingual dictionary' for querying and checking the meaning of the new words, as ten participants, comprising (31%), reported they never look- up the new words in monolingual dictionaries. Surprisingly, using monolingual dictionaries is practiced by only two users, who represent (10%) of the total number of the participants. Obviously, this is may be attributed to the participants' preferences of a bilingual dictionary, as mentioned previously in the four top vocabulary learning strategies employed by the participants of the study. Moreover, this may indicate that the Sudanese ELT Undergraduate students are not active users of monolingual dictionaries. Therefore, due to the relative sample size of the current study, this result may need further studies with a larger sample size to prove or disprove the same results.

4. Findings

The results obtained from the descriptive analyses displayed in tables (4),(5) and (6) altogether, confirm that the participants tend to employ a limited range of vocabulary learning strategies. The statistical analyses validate and support the hypotheses of the study. It is found that from ten vocabulary learning strategies included in the vocabulary learning questionnaire; only two strategies were used in high frequencies. So far, the participants reported that they always use a bilingual dictionary as a vocabulary learning strategy which is rated at (77%), and followed by using Arabic translation as a vocabulary learning strategy, which is used at (53%). The results also reveal that the participants of the study employed the other vocabulary learning strategies in low frequencies; as showed clearly in table(6). Thus, the results of the current study seem to consolidate that the participants of the study were medium vocabulary strategies users. Thus, they need more training on vocabulary learning strategies to foster these strategies. They highly valued the role of dictionary and translation as language learning strategies to build English vocabulary. However, to generalize these findings further longitudinal studies are recommended to be conducted on the study's participants to verify whether they yield similar results. Additionally, the study recommended further studies to be carried out on some otherselected vocabulary learning strategies so as to measure the effectiveness of

other types of vocabulary learning strategies instruction onSudanese ELT Undergraduate students in EFL classroom environment.

Based on the study findings stated above, a number of implications in teaching and learning vocabulary are suggested: Sudanese ELT Undergraduate students need more training in the use of the vocabulary learning strategies to become more acquainted with all types of vocabulary learning strategies. Furthermore, in order to increase Sudanese ELT Undergraduate students' awareness of word learning strategies, University teachers are expected to take into account the appropriate materialsrelate to the different types of vocabulary strategies for classroom activities. Because learning and mastering the skills of vocabulary learning strategies, depend largely on using the various kinds of these strategies by EFL students, regardless of their style preferences.Using the tasks - based vocabulary learning strategies applied by the students regardless of the style preferences.

5. Conclusion

Learning vocabulary is a basic constituent of learning a second language; and is widely considered a determining factor in whether or not EFL students will be successful in learning a second target language. Consequently, if Sudanese ELT Undergraduate students do not employ vocabulary learning strategies effectively, they are unlikely to acquire a lexicon of sufficient size to help them to communicate well in a second target language.

ISSN: 1858-9499 العدد الرابع ديسمبر مجلة العلوم التّربوية – العدد الرابع ديسمبر 2020م رقم الإيداع

References

Coady, J. and Huckin, T. (Eds.) (1997).*Second Language Vocabulary Acquisition: A rationale for Pedagogy. Cambridge. Cambridge University Press.*

Griva, E. et al (2009). *Aqualitative Study of Poor and Good Bilingual Readers Strategy. Use in EFL Reading. The International Journal of Learning.Vol. 16 (1) (PP.72- 51).*

Gu, Y. (2005). *Vocabulary Learning Strategies Questionnaire Version 5*. Retrieved from http:// www.arts.nie.edu.sq/ell/Peter G/personal/. Last accessed 17.09.2019.

Hulstjin, J. (2003). *Incidental and Intentional Learning.*(PP.381- 349). In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), The Handbook of Second Language Acquisition. Malden, MA.: Blackwell.

Laufer, B. (1997). *The lexical Plight in Second Language Reading*. (PP. -145). Cambridge. Cambridge University Press.

Ma, Q. (2009).*Second Language Vocabulary Acquisition*.(P.169). Berlin. Peter Lang AG. International Academic Publishers.

Nation, P. (2001_a). *). Learning Vocabulary in Another Language. (pp. 217-166-27) Cambridge. Cambridge University Press.*

Nation, P. (2007_b). *The Four Strands Innovation in Language Learning and Teaching*. I (1), 1-12

Oxford, R. (2011*). Language Learning Strategies: What every Teacher Should Know*.). Learning Vocabulary in Another Language. (pp. 217-166-27).New york. Newbury House.

Richards,J. (1976). *The Role of Vocabulary Teaching*.TESOL Quartely, Vol. (10) (PP.89-77).Cambridge. Cambridge University Press.

Schmitt, N. (1997). *Vocabulary Learning Strategies:* (PP.228- 227-203-199.29) In Schmitt,N. &McCarthy, M. (Eds.) Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy.Cambridge.Cambridge Univrsity Press.

Sholfield, P. (1982). *Using the English Dictionary for Comprehension*. TESOL Quarterly, Vol.16 (PP.194-185). Cambridge University Press.

Takač, V. (2008).*Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition.*(PP. 154-55-49 -8).Clevedon, UK: Multilingual Matters.

…

بسم الله الرحمن الرحيم

University of Gezira
Faculty of Education- Hantoub
Department of English Language

A questionnaire Designed for Sudanese ELT Undergraduate Students' perspectives on their vocabulary Learning Strategies

Student's level Class: ……

Student's Batch No: ….

Dear students,

This questionnaire is a complementary part of a study entitled "*An investigation into Sudanese EFL Undergraduate Students' Implementation of Vocabulary Learning Strategies in Acquiring New English Vocabularies*," which seeks to elicit information from Sudanese Undergraduate ELT Students' perspectives on their vocabulary learning strategies. The researcher appreciates your taking the time to complete the following survey. Please, indicate your level of response with each of these statements associated with your vocabulary learning strategies below. Use your previous experience with learning English language to put a tick (↗) mark in the box provided for your answer.

Thank you very much for your cooperation

Appendix A: Frequencies of vocabulary learning strategies chosen by the participants

N	The strategy's name	Never	Rarely	Seldom	sometimes	Often	Always
1-	Using bilingual dictionary to check the meaning of the new word.	0	0	0	3	4	23
2	Repeating the new words loudly	9	7	5	4	3	2
3	Writing down Arabic translation for the new words	2	1	2	3	6	16
4	Guessing meaning of the word by context in the text	18	4	3	2	2	1
5	Asking teachers/ classmates/ friends for the meaning of a new word	5	4	3	5	`6	7
6	Associating new words with semantically related words	16	5	2	4	2	1
7	making a list of the imp ortant new words words	3	2	4	7	5	9
8	Analyzing the structure of the word (i.e. prefixes- suffixes)	12	6	3	4	3	2
9	Using monolingual dictionary to check the meaning of new words	10	7	6	4	1	2
10	Using the newly learned words in meaningful sentences	17	5	3	2	1	2

(13)

Exploring Effectiveness of Audio-visual Aids in English language Teaching and Learning

استكشاف فاعلية الوسائل المرئية السمعية في تدريس و تعلم اللغة الانجليزية

Dr. Abubakr Mansour M. Al Amin

Abstract

This study aims to explore the effectiveness of audio-visual aids in English language teaching and learning. The population of this study was the students and the teachers of Rufaa high secondary schools. The sample of (25) students and (5) teachers was chosen randomly. A descriptive analytical method has been followed, a questionnaire was used for collecting the data, and statistical packages for social sciences (SPSS) program was used for analyzing the data. The most important result is that the use of audio-visual aids assists both teachers and learners in teaching and learning. The study recommends effective use of audio-visual aids in English language classes.

المستخلص

هدفت الدراسة إلي استكشاف فعالية الوسائل المرئية السمعية في تدريس و تعلم اللغة الانجليزية، تمثل أساتذة و تلاميذ المدارس الثانوية بمدينة رفاعة مجتمعا لها و الذي اخذ منها خمسة و عشرين (25) تلميذا و خمسة (5) مدرسا عينة عشوائية. اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي و استخدم الاستبانة أداة لجمع البيانات والتي تم تحليلها بواسطة برامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية. و من أهم النتائج هي أن استخدام الوسائل المرئية السمعية في تدريس وتعلم اللغة الانجليزية. توصي الدراسة بالاستخدام الفعال لهذه الوسائل.

1. Introduction

1.0. Background of the Study

English has gradually become part of society and is currently accepted, used, and adapted to make sense in the context of culture. Education is necessary for everybody. Education is very vital, deprived of education no can lead a good life. Teaching and learning are the important element in education. The teachers use different approaches and substantial to teach their students. Different innovations are brought in the field of English language teaching to come out from the traditional teaching approaches. Al Mamun (2014), says that nowadays, trend is more toward communicative language teaching than traditional grammar teaching. Whereas, in the previous time, learning a new language meant learning to read the literature of that language, now the necessity of learning a new language has become a communicative need. People learn another language after their mother tongue for maintaining communication with the people of other community speaking a different language. Teaching language is not an easy task and it needs to be interesting enough to remove the anxiety of the learners. For this reason, language teachers tend to adapt different techniques to teach language more effectively and more interestingly. With the rapid growth and availability of technology, language teachers are incorporating different additional aids along with the text books to teach language. Different electronic boards, overhead transparency, multimedia projector, computer, audio and video equipment are making the language teachers' task easier and dynamic. Language teachers are using these audio-visual materials to deliver their lectures and teach the target language to the learners making the class interesting and contextualized. However, the question is, does the use of audio-visual aids in classroom ensure effective language teaching and learning? Is it always helpful for the language teachers and learners?

1.1. Statement of the Problem

The study is motivated by the fact that students do not retain for long or understand what they are taught without audio-visual aids. Such learning does not encourage participation and lacks

interest or stimulation, and cannot be permanent. Yet, there is also evidence of low utilization and non-availability of audio-visual materials in schools.

1.2. Objectives of the Study

This study aims to:

1. Analyze the effectiveness of audio-visual aids in students learning process.
2. Investigate the benefits that the language teachers and learners get in using audio-visual aids in teaching and learning English language.
3. See to what extent audio-visual aids given consideration in English language teaching and learning.

1.3. Questions of the Study

1. What is the effectiveness of audio-visual aids in students learning process?
2. What are the benefits that the language teachers and learners get in using audio-visual aids in teaching and learning English language?
3. To what extent audio-visual aids given consideration in English language teaching and learning?

1.4. Significance of the Study

This study is expected to be useful to the English teachers and learners. It is also expected to be a great value to the field of teaching in Sudan and the region around.

1.4. Methodology of the Study

The study will follow the descriptive analytical method. The sample consists of fifty (25) students and (5) English teachers; they will be chosen randomly. A questionnaire will be designed as a tool for data collection.

2. Literature Review

Audio-visual aids facilitate language teachers and learners, which audio-visuals facilitate which language skills best, how classroom becomes dynamic because of audio-visual aids and so on. In this part of the study the researcher will discuss the definition of the audio-visual aids, the importance of audio-visual aids, types of audio-visual aids, steps of using audio-visual aids, challenges of using audio-visual aids, and finally the previous studies in the field of this study.

2.1. Definition

According to Asokhia (2009);

> *"Audio materials refer to the texts that can be heard and that is recorded in tape or CD. Any recorded dialogue, speech, song, music can be audio materials for language classroom. On the other hand, visuals are the materials those can be seen like pictures, poster, graphics, videos, charts, flash cards etc".*

Webster's Encyclopedia Unabridged Dictionary of the English Language defines audio-visual aids as:

> *"training or educational materials directed at both the senses of hearing and the sense of sight, films, recordings, photographs, etc used in classroom instructions, library collections or the likes."*

The term has also been defined by (Dike, 1993) as; those materials which do not depend solely upon reading to convey meaning. They may present information through the sense of hearing as in audio resources, sight, as in visual resources or through a combination of senses. Indeed, the variety of such resources is a striking characteristic.

James describes visual aids as "Visual aids are any devices which can be used to make the learning experience more real, more accurate and more active".

Anzaku (2011), defines audio-visual aids as:

> *"The term audio-visual material is commonly used to refer to those instructional materials that may be used to convey meaning without complete dependence upon verbal symbols or language".*

Thus according to the above definition, a text book or a reference material does not fall within this grouping of instructional materials but an illustration in a book does. Some audio-visual components are in the nature of process and experience, for example, dramatizing an event or a procedure or making diorama. Some of the audio-visual materials like the motion pictures require the use of equipment to release their latent value. Some do not need equipment at all like an exhibit or a study print. This term designates in common usage both material things as well as processes such as field trips. So, audio-visual aids can be defined as: "Any device or piece of equipment that is used to help present information on a subject by stimulating a response. May be a sight or sound device, or may be a combination of these".

2.2. Importance of Audio-Visual Aids

Eze (2013), states that the human being learns more easily and faster by audio-visual processes than by verbal explanations alone. His ability to arrive at abstract concept through perceptual experience is however a phenomenon not clearly explained and perhaps not explicable.

Furthermore, Oketunji (2000), stresses that:

> *"audio-visual materials when effectively used have these advantages; They lessen major weakness of verbalism, humanize and vitalize subject matter, provide interesting approach to new topics and give initial correct impressions, economic time in learning, supply concrete materials needed, stimulate the initiative of the pupils".*

Swank (2011), argues that:

> *"the effectiveness of visual materials in learning, estimates that about 40% of our concepts are based upon visual experience, 25% upon auditory, 17% on tactile, 15% upon miscellaneous organic sensation and 3% upon taste smell. With the above assertion, it becomes clearer why audio-visual materials are important in the teaching and learning processes. This is because; they bring the different senses contributions together to get 100% clarity".*

Gopal (2010), explains that audio-visual materials help the teacher to overcome physical difficulties of presenting subject matter. Natoli (2011), adds that "audio-visual materials are rich opportunities for students to develop communication skill while actively engaged in solving meaningful problems". According to Katherine (2009), "learning takes place effectively when the teacher sets out to provide learning situation in which a child will learn because of his natural reactions of the provided materials". Fawcett (1994), states that "A friendly, accepting group climate is important in any learning situations, especially those materials that require students to reveal their ignorance and confront their fellow students". Lestage (1959), stresses that audio-visual materials provide a means of individualizing instruction. Mcnaught (2007), also observes that audio-visual materials are very useful teaching and instructional as well as promotional aids.

Natoli (2011), argues that audio-visual materials are important in the teaching and learning processes because, having seen something, most people remember, for whatever that thing was, it conjures up an image at a mere mention and can be talked about freely. Dike (1993) also explains that students forget because of lack of interest and opportunities to use the knowledge they have gained later on. Audio-visual resources can therefore contribute to the clarity of information presented by allowing students to visualize what is learned.

Ngozi, Samuel, and Isaac (2012), unanimously agree that audio-visual materials are very important and useful in education because, the normal learner in so far as the functions of his preceptor mechanisms are concerned, gains understanding in terms of multiple impression recorded through the eye, ear, touch and other series. This is to say that audio-visual materials are the equipment through which that function can occur, that is does not occur in isolation, rather through a balance pattern from any preceptor mechanism that are stimulated by external occurrences.

So audio-visual aids stimulate interest and emphasize, promote efficiency, and clarify subject matter.

2.3. Types of Audio-Visual Aids

According to Priya (2012), the types of audio visual aids are:

1. **Chalkboard, dry write [tm] board:** It has its advantages and disadvantages. From its advantages; simple, direct, inexpensive, versatile and easy to make changes, excellent two-way communication, and good for step-by-step instruction. Its disadvantages; not portable, not permanent, poor for showing details, time consuming, and loss of eye contact with the class.
2. **Textbooks:** textbooks play a vital role in English language teaching and learning. From the advantages of this aid; inexpensive, simple, direct, available, represent the visible heart of any ELT program, offer considerable advantages for both students and the teachers, effective resource for self-directed learning and reusable. Its advantages; too inflexible and generally reflect the pedagogic, psychological, and linguistic preferences and biases of their authors, crucial to introduce learners to the fundamental characteristics of authentic real-life examples of both spoken and written discourse, unnatural and inappropriate for communicative or cooperative language teaching.
3. **Flip chart:** It can be prepared on heavy duty paper or other flexible material, prepared prior to the presentation, and vary in size. Its advantages; inexpensive, easy to prepare and make changes, simple to set up, easy to transport, no special lighting, reusable, and step by step instruction. The disadvantages are: charts get dirty and ragged with use, attached art work may not roll up easily, tape-on can fall off as they lose adhesive, and class size limited to those who can see the chart clearly.

4. **Poster:** its advantages; wide range of illustrative techniques can be used, permanent record, reusable, and easy to set up. But it has disadvantages; repeated use can cause poster to break or bend, less portable, bulky, difficult to make changes, and may wrap.
5. **Photographic slides:** from their advantages; subject matter is unlimited**,** can be easily rearranged**,** permanent and easy to handle and carry, projection equipment easily available, can be easily duplicated, and presentation can be stopped for discussion. The disadvantages; room needs to be dark, requires time and special equipment, more expensive than flipcharts, requires set up time and testing, and equipment may fail.
6. **Overhead projector:** its advantages can be concluded in; instructor can face the class and present information, easy to prepare and modify, can use step-by-step presentations, preparation is easy and inexpensive, handouts can be made directly from the transparency, permanent and reusable. While the disadvantages; may require a darkened room, projection equipment may not be available, projection may change if not set up properly, and difficult to manipulate.
7. **Audio recording:** its advantages; easy to use and provide a permanent, reusable record, can record real episodes, and recorders are portable. While its disadvantage; only provide the oral portion of an episode not the visual.
8. **Video tape:** the advantages of this aid; instant replay of subject material, permanent and reusable, versatile media, and allows both the audio and visual to be recorded. The disadvantages of this aid are; requires practice, may be bulky to handle all the equipment, and may distract students while they are being vidoetaped.
9. **Models:** the advantages are: having the real thing in the classroom, permanent and reusable, and adds realism to training instruction. While the disadvantages are: expensive, can require skill to use in front of the classroom.
10. **Handouts:** any written material to be covered in class or information that supports the material covered during class. Its advantages; good for covering forms, can cover in depth material, inexpensive, and easy to make changes to small handouts. The disadvantages; student will spend class time going over a handout if it is not covered in class, difficult to make changes if the handout is large, current forms need to be constantly updated, and spelling must be checked.
11. **Demonstrations:** show the trainee how the task is to be preformed. It has some advantages; good for skills training, student will walk out with in depth knowledge of a task, and allows interaction between instructor and trainee. While its disadvantages; time consuming, low student to instructor ratio, instructor must perform well so trainee will perform well, and needs extra equipment.
12. **Computer Presentations:** the use of computer and projector to show information. From its advantages; instructor faces the class while presenting information, handouts can be made directly from the slides, permanent and reusable, animation and movement are possible, easy and inexpensive, it gives the presenter confidence and he/she can recover his/her nervousness, it helps the presenters to organize the speech in better ways and make the presentation lively by using different colorful visuals and examples. The disadvantages are: may require a darkened room, equipment may not be readily available, knowledge and skills are required to produce and perform. PowerPoint presentation has become popular among the language teachers as well.

2.4. Choosing Suitable Audio-Visual Aids

To choose suitable audio-visual aid, there are some considerations:

a. Instructor experience
b. Subject matter of presentation
c. Size of room
d. Composition of students
e. Length of presentation
f. Resources available

According to Al Mamun (2014), there are some factors to be considered to use audio visual aids in classroom. If the materials are not selected wisely, the objective cannot be fulfilled. Sometimes, the language level of the audio or video cannot be appropriate for the learners. As a result, the materials are not comprehensible for them which may make the anxiety level of the learners high. Moreover, sometimes, it becomes very difficult to find the audio materials for the learners of elementary level. If the audio-visual aids are not related to the contents, they may mislead and make learners confused. That is why teachers need to be careful while selecting the audio-visual materials for their learners.

2.5. Steps for Using Audio-Visual Aids:

Based on Priya (2012), there are some steps that must be followed in using audio-visual aids:

1. Select the correct aid
2. Prepare prior to instruction
3. Be familiar with the equipment
4. Know how to use the aid
5. Make sure all students can see and hear the aid
6. Check for effect on the class
7. Practice using different types of aids
8. Do not get in to a rut
9. Be flexible
10. Experiment
11. Select an audio visual aid that is appropriate for reaching the training objective

2.6. Challenges of using audio visual materials in class

The common challenge is the technical problems which create unexpected situation. It is very challenging for the teachers to find out suitable materials that match with the level of the learners. Sometimes the teacher needs to play the audio or the video again and again. Although audio-visual materials help the language teachers to facilitate their teaching, it does not mean that there are no disadvantages. Sometimes, it may be useless if the selection of audio-visual materials is not effective. According to Cakir (2006, p.68)

> *"The main disadvantages are: cost, inconvenience, maintenance and some cases the fear of technology. Additionally, the sound and vision, quality of the copies or home-produced materials may not be ideal. Another important issue in this case is that the teacher should be well-trained on using and exploiting the video. Otherwise, it becomes boring and purposeless for the students".*

These challenges that mentioned by Cakir face all teachers in the teaching and learning process till now.

2.7. Previous Studies:

Ashaver and Sandra (2013), conducted study under the title ***The Use of Audio-Visual Materials in the Teaching and Learning Processes***, as a research paper in Colleges of Education in Benue State-Nigeria. The purpose of the study was to evaluate how the library meets the needs of the teachers in supply of audio-visual materials. The main findings are; the lecturers in the college rarely use audio-visual resources in teaching, the chalkboard is the only audio-visual material frequently used by the lecturers, non-availability, lack of supporting infrastructures and human factors are hindrances to the use of audio-visual aids in the college, there are numerous benefits that students derive from the use of audio-visual aids.

Al Mamun (2014), conducted study under the title, ***Effectiveness of Audio-visual Aids in Language Teaching in Tertiary Level***, as a master thesis at BRAC Institute of Languages. The purpose of his study was to focus on the quarries as to how language class can be dynamic and effective with the use of audio-visual materials. It aims to investigate how the language teachers, as well as learners, are benefitted from the audio-visual aids in language teaching and learning. The findings indicate that the teachers and the learners are benefited by the use of audio-visual materials, by using audio visual aids in the classroom; teachers can teach languages making the class interesting, different visuals bring variation in the classroom teaching which are helpful to draw the attention of the students toward the lessons.

Ghulam (2015), conducted study under the title, ***Impact of Visual Aids in Enhancing the Learning Process,*** as a research paper at Journal of Education and Practice in Pakistan. It aims to explore the teachers opinions on the use of visual aids. The main finding of this study indicated that the majority of the teachers and students had positive perceptions of the use of visual aids.

3. Methodology

This part is assigned for the discussion of the procedures followed in conducting the study. Sampling, tools for data collection and analysis will be covered in details. The descriptive analytical method was followed to conduct this study.

The population of this study was the students and teachers of Rufaa high secondary schools. The sample was (25) students and (5) English teachers. A questionnaire was used for collecting the data from the (25) students and three open-ended questions for the teachers. The questionnaire consisted of (15) items focusing on the effectiveness of using audio-visual aids in English language teaching and learning. It was distributed by hand with the help of some teachers and students. For processing and analyzing the data statistically, (SPSS) program was used.

4. Results and Discussions

4.1. The Results of the Questionnaire

The results of this study are summarized in the following tables; each table is entitled according to the statement in the questionnaire:

Table (4.1.1). Students do not retain for long or understand without using audio-visual aids

Option	Frequency	Percentage
Agree	1	4%
Disagree	20	80%
Neutral	4	16%
Total	25	100%

According to the table (4.1.1), (4%) of the students agreed that the students retain for long or understand what they are taught without using audio-visual aids, while (80%) saw that they do not retain for long or understand what they are taught without using audio-visual aids and (16%) were neutral. *This means that most of the students do not retain for long or understand what they are taught without using audio-visual aids*.

Table (4.1.2). Learning without audio-visual aids, encouraging students

Option	Frequency	Percentage
Agree	0	0%
Disagree	20	80%
Neutral	5	20%
Total	25	100%

Based on the table (4.1.2), (80%) of the students saw that learning without audio-visual aids, did not encourage them, while (20%) were neutral. *This obviously shows that for most of the students, learning without audio-visual aids, did not encourage them.*

Table (4.1.3). Using audio-visual aids making the class interactive and dynamic

Option	Frequency	Percentage
Agree	23	92%
Disagree	0	0%
Neutral	2	8%
Total	25	100%

The table (4.1.3) shows, (92%) of the students agreed that using audio-visual aids makes the class interactive and dynamic, while (8%) were neutral. *According to this result, the majority of the students see that using audio-visual aids makes the class interactive and dynamic*.

Table (4.1.4). Audio-visual aids making the class alive and participated

Option	Frequency	Percentage
Agree	21	84%
Disagree	0	0%
Neutral	4	16%
Total	25	100%

According to the table (4.1.4), (84%) of the students agreed that audio-visual aids make the class alive and participated, none of the students disagreed with this statement, but (16%) were neutral. *Accordingly, most of the students believe that audio-visual aids make the class alive and participated.*

Table (4.1.5). PowerPoint presentation being the common audio/visual material used by the teachers

Option	Frequency	Percentage
Agree	17	68%
Disagree	2	8%
Neutral	6	24%
Total	25	100%

The table (4.1.5) shows that (68%) of the students agreed that PowerPoint presentation is the common audio/visual material used by their teachers, but (8%) disagree, while (24%) of the students were neutral. *This result means that more than two thirds of the students see PowerPoint presentation is the common audio/visual material used by their teachers.*

Table (4.1.6). Students learning more easily and faster by audio-visual processes

Option	Frequency	Percentage
Agree	24	96%
Disagree	0	0%
Neutral	1	4%
Total	25	100%

Based on the table (4.1.6), (96%) of the students agreed that they learn more easily and faster by audio-visual processes, while (4%) were neutral. *This result shows that the majority of the students learn more easily and faster by audio-visual processes.*

Table (4.1.7). Audio-visual aids stimulating the initiative of the students

Option	Frequency	Percentage
Agree	23	92%
Disagree	0	0%
Neutral	2	8%
Total	25	100%

According to the table (4.1.7), (92%) of the students agreed audio-visual aids stimulate the initiative of the students, (8%) were neutral. *This result shows that the majority of the students see that audio-visual aids stimulate the initiative of the students.*

Table (4.1.8). Teachers using different types of audio-visual aids in their teaching

Option	Frequency	Percentage
Agree	13	52%
Disagree	2	8%
Neutral	10	40%
Total	25	100%

According to the table (4.1.8), (52%) of the students stated that the teachers use different types of audio-visual aids in their teaching, (8%) disagreed with them, while (40%) were neutral. *This obviously means that more than half of the students believe that their teachers use different types of audio-visual aids in their teaching*.

Table (4.1.9). Teachers conveying the message to the students easily by using audio-visual aids.

Option	Frequency	Percentage
Agree	17	68%
Disagree	1	4%
Neutral	7	28%
Total	25	100%

The table (4.1.9), explain that (68%) of the students agreed that their teachers convey the message to the students easily by audio-visual aids, (4%) disagreed with them, while (28%) were neutral. *Accordingly, more than two thirds of the students believe that their teachers convey the message to the students easily by using audio-visual aids*.

Table (4.1.10). Teachers choosing suitable audio-visual aids

Option	Frequency	Percentage
Agree	9	36%
Disagree	11	44%
Neutral	5	20%
Total	25	100%

According to the table (4.1.10), (36%) of the students saw that their teachers usually choose suitable audio-visual aids, (44%) disagreed with them, while (20%) were neutral. *This means that nearly half of the students believe that their teachers do not usually choose suitable audio-visual aids*.

Table (4.1.11). Absence of audio-visual aids leading to the lack of interest

Option	Frequency	Percentage
Agree	22	88%
Disagree	0	0%
Neutral	3	12%
Total	25	100%

ISSN: 1858-9499 العدد الرابع ديسمبر مجلة العلوم التّربوية – العدد الرابع ديسمبر 2020م رقم الإيداع

Based on the table (4.1.11), (88%) of the students agreed that: absence of audio-visual aids leads to the lack of interest, while (12%) were neutral. *This result shows that the majority of the students see that absence of audio-visual aids leads to the lack of interest*.

Table (4.1.12). Audio-visual aids working as prompts for the students to generate ideas

Option	Frequency	Percentage
Agree	19	76%
Disagree	1	4%
Neutral	5	20%
Total	25	100%

The table (4.1.12), explains that (76%) of the students stated that audio-visual aids work as prompts for them to generate ideas, (4%) disagreed with them, while (20%) were neutral. *This result illustrates that more than three quarters of the students believe that audio-visual aids work as prompts for them to generate ideas*.

Table (4.1.13). Students liking the language class when the teachers use different audio-visual materials

Option	Frequency	Percentage
Agree	24	96%
Disagree	0	0%
Neutral	1	4%
Total	25	100%

Based on the table (4.1.13), (96%) of the students saw that they like the language class when the teachers use different audio-visual materials, while (4%) were neutral. *This result explains that the majority of the students like the language class when the teachers use different audio-visual materials*.

Table (4.1.14). Using PowerPoint slides helping the audience to pay attention to the presentation

Option	Frequency	Percentage
Agree	24	96%
Disagree	0	0%
Neutral	1	4%
Total	25	100%

According to the table (4.1.14), (96%) of the students agreed that using PowerPoint slides helps them to pay attention to the presentation, while (4%) were neutral. *This obviously means that the majority of the students pay attention to the presentation when PowerPoint slides are used*.

Table (4.1.15). Using audio-visual aids making the classroom interested and removing the monotony of the learners

Option	Frequency	Percentage
Agree	25	100%
Disagree	0	0%
Neutral	0	0%
Total	25	100%

The table (4.1.15), shows that all the students (100%) saw that using audiovisual aids makes the classroom interested and remove the monotony of the learners. *Accordingly, using audio-visual aids is very important to make the students interested and remove the monotony*.

4.2. The Results of the Teachers' Open-ended Questions

1. ***Why are audio-visual aids important in English language teaching and learning?***

All the teachers said that audio-visual aids help them to make the classroom interesting and enjoyable. Three teachers illustrated that audio-visual aids help the teachers to clarify the subjects clearly and easily. Three teachers explained that audio-visual aids facilitate language teachers and learners. One said that audio-visual materials help the teachers to overcome physical difficulties of presenting subject matter. One teacher stated that audio-visual aids assist the learners to improve their skills. Two of the teachers argued that audio-visual materials make classroom becomes dynamic. One teacher illustrated that audio-visual aids lessen major weakness of verbalism. Two teachers said that the availability of multimedia projectors and computers has made the task easier for the teachers. Three teachers believed that using PowerPoint slides gives the presenter confidence and can recover his/her nervousness. One teacher said that using audio-visual aids helps the language teachers in teaching language skills. While two of them explained that internet facilities and availability of different technology have made the task of the language teachers easier.

2. ***What are the obstacles that teachers may face in using audio-visual aids in English language teaching?***

English language teachers may face obstacles or challenges when they use audio-visual aids in their teaching. Three of the participants teachers illustrated that some audio-visual aids need to be well-trained on using and exploiting them such as videos, computers and projectors. Two of the teachers said that there is electricity problem when using the aids that need electricity. One teacher explained that there is lack of availability of some audio-visual aids. Four teachers moaned of overcrowded classrooms. One of the teachers argued that if the materials are not comprehensible for the students, their anxiety level may increase. While two said that the teachers need to be careful while selecting the audio-visual materials for their learners.

3. What are the criteria of choosing suitable audio-visual aids?

All the teachers stated that they choose audio-visual aids according to students' level and interesting. Four teachers illustrated that they choose audio-visual materials according to the lessons topics and activities. One teacher illustrated that length of presentation plays an important role in choosing suitable audio-visual aid. One said that he chooses aids according to students' culture.

5. Conclusions

5.1. Conclusion

It has been noticed that students do not retain for long or understand what they are taught without audio-visual aids. Such learning does not encourage participation and lacks interest or stimulation, and cannot be permanent. The main objectives of this study were to analyze the effectiveness of visual aids in students learning process, to investigate the benefits that the language teachers and learners get in using audio-visual aids in teaching and learning English language, and to see to what extent audio-visual aids given consideration in English language teaching and learning. The importance of this study comes from the desire in helping the Sudanese students of English improve their skills, using the modern techniques and aids in learning language. This study has found that most of the students (80%) do not retain for long or understand what they are taught without audio-visual aids, audio-visual aids encourage students in their learning, the majority of the students (96%) learn more easily and faster by audio-visual processes, audio-visual aids stimulate the initiative of the students, absence of audio-visual aids leads to lack of interest, audio-visual materials help the teachers to overcome physical difficulties of presenting subject matter, the majority of the students (92%) like the language class when the teachers use different audio-visual materials, using PowerPoint slides helps the audience to pay attention in presentation, using audio-visual aids makes the students interesting and remove their monotony.

5.2. Findings

1. Most of the students do not retain for long or understand what they are taught without using audio-visual aids.
2. Learning without using audio-visual aids, do not encourage the students.
3. Using audio-visual aids makes the class interactive and dynamic.
4. Teachers convey the message to the students easily by using audio-visual aids.
5. Audio-visual aids work as prompts for the students to generate ideas.
6. Students like the language class when the teachers use different audio-visual materials.

5.2. Recommendations

1. Audio visual aids should be used in English language teaching.

2. Every teacher should have contingency plan while using audio-visuals.

3. Curriculum planners should encourage the use of audio-visual materials by including them in the educational syllabus of all levels of education.
4. The teachers should be well trained on how to use different types of audio-visual aids.
5. The materials should be checked before using.
6. The teachers should be careful when choosing suitable aids.
7. Audio-visual aids should be chosen according to the students' level, interest, culture and the lesson topic.

References

Al Mamun, (2014), *Effectiveness of Audio-visual Aids in Language Teaching in Tertiary Level*. BRAC University, Dhaka.

Anzaku F. (2011), *Library Experts Speaks on Audio-Visual Material*. A paper presented at the United Nations Educational, Scientific and Cultured Organization.

Asokhia, M.O. (2009), *Improvisation/teaching aids: aid to effective teaching of English language*. Int. J. Edu. Sci, 1(2), 79-85.

Dike, V.W (1993), *Library Resources in Education*, Enugu: ABIC Publisher.

Eze, E.U. (2005), *Effect of Instructional Materials on the Academic Performance of Junior Secondary School Students in Social Studies*. Unpublished PGDE Thesis. Imo State University-Nigeria

Gopal, V. P. (2010), *Importance of Audio-Visual in teaching methodology*. Mahourastra, India.

Katherine, M. (2009), *Audio-Visual Materials*: Collection Development Policy, Rod Library University of Northern lowa.

Lestage, A. (1959), *The use of Audio-Visual Aids in Education*: Extracted from UNESCO Chronicles, Latin America at Mexico City.

Mcnaught, A. (2007), *Moving Images and Sound: Inclusive and Accessible Moving Images Knowledge and access*, London: British.

Natoli, C. (2011), *The Importance of Audio-Visual Materials in Teaching and Learning*. wwwhelium.com/channels/224-early-childhood-ed.

Ngozi, B.O, Samuel A.O, Ameh O.I, (2012) , *Motivating use of Audio-Visual in a Nigeria Technological University Library*. Journal of Education and Social Research Vol. 2(1) Jan.

Oketunji, I. (2000), *Application for Information Technologies in Nigerian Libraries*: Probles and Prospects in I.K: Nwalo Nigeria.

Swank, R.C (2011), *The Educational Function of University Library*.http://www.ideals.illinois.edu/bitestream/handle/2142/5455/librarytrend [19].

Webster's, *Encyclopedia Unabridged Dictionary of the English Language* (1994). Newyork: Gramery Books.

تم بحمد الله