مجلة العلوم التربوية

تصدرها عمادة البحث العلمي والنشر والترجمة جامعة البطانة

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

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

العدد الخامس يونيو2021م ذو القعدة 1442هـ

(1) درجة وعي معلمي مرحلة الأساس بمعايير جودة الأداء التدريسي "دراسة تطبيقية على معلمي التربية الإسلامية بمحلية كرري"
د. محيي الدين عبد الله حسن إبراهيم

(2) مشكلات التربية العملية لدى الطلاب/المعلمين، بالسنة الرابعة الدفعة (38)، كليات التربية -جامعة الجزيرة دراسة حالة الطلاب/ المعلمين بكلية التربية الحصاحيصا ، جامعة الجزيرة ، السودان (2019م)
د. بشير محمد عبد الرحمن سعيد د. محمد الطيب الصديق محمد

(3) أثر استراتيجية التعليم المتمازج في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية
د. صلاح الطيب محمد محكر أ. أحمد محمد احمد

(4) مشكلات تدريس مادة الحاسوب بالمرحلة الثانوية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية (من وجهة نظر معلمي الحاسوب بولاية الجزيرة/ السودان /2019م)
أ.سيدة فتح الرحمن مكي عثمان د.بشير محمد عبد الرحمن سعيد

(5) مؤتمرات الفيديو مدخل للاستفادة من الخبرات الوطنية المهاجرة (من وجهة نظر أساتذة الجامعات السودانيين 2019م)
د. الصّدّيق عبد الصّادق البدويّ بلّة د. حسن الفاتح الحسين محمد المبارك

(6) دور المشرف التربوي في تفعيل البحث الإجرائي لتطوير أداء المعلم بمرحلة التعليم الأساسي (دراسة ميدانية من وجهة نظر مديري مرحلة التعليم الأساسي بمحليّة شرق الجزيرة/ ولاية الجزيرة/ السُّودان) د. مصطفى عطية رحمة الله فضل الله.

(7) المدرسة الافتراضية ودورها في تعزيز قيم السلم الاجتماعي
د. أحمد المهدي محمد محمد أحمد

(8) فاعلية برنامج إرشادي نفسي مقترح لخفض الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين باضطراب التوحد أ . ثويبة قسم الباري الحاج الطيب سعد
د. الفاتح مصطفى سليمان الكناني د. مكي بابكر سعيد ديوا

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

(10) فاعلية برنامج تدريبي لتحسين طرائق تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم (دراسة تطبيقية على معلمي التربية الخاصة بمدرسة الكاملين لذوي الاحتياجات الخاصة محلية الكاملين -ولاية الجزيرة -السودان 2020م) د. منصور بانقا حجر محمد

(11) المتطلبات البدنية والمهارية للناشئين في كرة القدم بالتطبيق على الفئة العمرية (9- 14) سنة ولاية الخرطوم أ.عبد الرحمن محمد جمعة د. عمر محمد علي

(12) Investigating the Effectiveness of Semantic Lexical Relations in Enhancing Vocabulary Instruction in EFL Classroom (A Case Study of Second Year- Secondary School Students, Wad Madani Locality, Gezira State) By: Amir Ahmed Hussein Ahmed

العدد الخامس يونيو2021م رقم الإيداع ISSN: 1858-9499

تصدرها عمادة البحث العلمي والنشر والترجمة جامعة البُطانة- السودان

مجلة العلوم التّربوية – العدد الخامس يونيو 2021 رقم الإيداع 9499-1858 :ISSN

مجلة العلوم التربويّة

تصدرها عمادة البحث العلمي والنشر والترجمة

رقم الإيداع ISSN: 1858-9499

(العدد الخامس)

يونيو 2021م – ذو القعدة 1442هـ

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	درجة وعي معلمي مرحلة الأساس بمعايير جودة الأداء التدريسي "دراسة تطبيقية على معلمي التربية الإسلامية بمحلية كرري" د. محيي الدين عبد الله حسن إبراهيم	1
2	مشكلات التربية العملية لدى الطلاب/المعلمين، بالسنة الرابعة الدفعة (38)، كليات التربية – جامعة الجزيرة (دراسة حالة الطلاب/ المعلمين بكلية التربية الحصاحيصا ، جامعة الجزيرة ، السودان (2019م) د. بشير محمد عبد الرحمن سعيد د. محمد الطيب الصديق محمد	32
3	أثر استراتيجية التعليم المتمازج في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية د. صلاح الطيب محمد محكر أ. أحمد محمد احمد	61
4	مشكلات تدريس مادة الحاسوب بالمرحلة الثانوية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية (من وجهة نظر معلمي الحاسوب بولاية الجزيرة/ السودان /2019م) أ.سيدة فتح الرحمن مكي عثمان د.بشير محمد عبد الرحمن سعيد	84
5	مؤتمرات الفيديو مدخل للاستفادة من الخبرات الوطنية المهاجرة (من وجهة نظر أساتذة الجامعات السودانيين 2019م) د. الصّدّيق عبد الصّادق البدويّ بلّة د. حسن الفاتح الحسين محمد المبارك	113
6	دور المشرف التربوي في تفعيل البحث الإجرائي لتطوير أداء المعلم بمرحلة التعليم الأساسي (دراسة ميدانية من وجهة نظر مديري مرحلة التعليم الأساسي بمحليّة شرق الجزيرة/ ولاية الجزيرة/ السُّودان) د. مصطفى عطية رحمة الله فضل الله.	137
7	المدرسة الافتراضية ودورها في تعزيز قيم السلم الاجتماعي د. أحمد المهدي محمد محمد أحمد	174

8	فاعلية برنامج إرشادي نفسي مقترح لخفض الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين باضطراب التوحد أ . ثويبة قسم الباري الحاج الطيب سعد د. الفاتح مصطفى سليمان الكناني د. مكي بابكر سعيد ديوا	156
9	فاعلية تمرينات الألعاب اللّغوية في تنمية المحصول اللفظي لدى ذوي اضطراب اللغة والتواصل(دراسة تطبيقية على تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي ذوي اضطرابات اللغة والتواصل في مدينة زالنجي بولاية وسط دارفور –السودان) د. أحمد الحسن حامد حسن محمداي	200
10	فاعلية برنامج تدريبي لتحسين طرائق تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم (دراسة تطبيقية على معلمي التربية الخاصة بمدرسة الكاملين لذوي الاحتياجات الخاصة محلية الكاملين –ولاية الجزيرة –السودان 2020م) د. منصور بانقا حجر محمد	226
11	المتطلبات البدنية والمهارية للناشئين في كرة القدم بالتطبيق على الفئة العمرية (9– 14) سنة ولاية الخرطوم أ.عبد الرحمن محمد جمعة د. عمر محمد علي	246

- **ملف :القسم الإنجليزي:**

12	Investigating the Effectiveness of Semantic Lexical Relations in Enhancing Vocabulary Instruction in EFL Classroom (A Case Study of Second Year Secondary School EFL Students By: Amir Ahmed Hussein Ahmed	266

د

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 الخامسة من مجلة العلوم التربوية يونيو 2021م الموافق ذو القعدة 1442هـ ، 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 إثراءً للساحة التربوية.

ويحتوي هذا العدد على عدد اثنتي عشرة ورقة علمية في مختلف التخصصات التربوية باللغتين العربية والإنجليزية منها: المناهج وطرائق التدريس ، وتكنولوجيا التعليم، والإدارة التربوية، علم النفس التربوي، والتربية الخاصة، وأصول التربية، والتربية الرياضية .

والله نسأله التوفيق والسداد،،،

هيئة التحرير

(1)

درجة وعي معلمي مرحلة الأساس بمعايير جودة الأداء التدريسي

"دراسة تطبيقية على معلمي التربية الإسلامية بمحلية كرري"

Degree of the Basic Stage Teachers' Awareness for the Standards of Good Teaching Performance (An applied study of Islamic education teachers in Kararry Locality)

د. محيي الدين عبد الله حسن إبراهيم

أستاذ مشارك في المناهج وطرق التدريس

كلية التربية – جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية

مجلة العلوم التّربوية – العدد الخامس يونيو2021رقم الإيداع ISSN: 1858-9499

"دراسة تطبيقية على معلمي التربية الإسلامية بمحلية كرري"

مستخلص الدراسة

درجة وعي معلمي مرحلة الأساس بمعايير جودة الأداء التدريسي

"دراسة تطبيقية على معلمي التربية الإسلامية بمحلية كرري"

مستخلص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة وعي معلمي التربية الإسلاميةبمرحلة الأساس بمعايير جودة الأداء التدريسي،كما هدفت إلى تقديم توصيات ومقترحات لمعالجة جوانب النقص التي تكتشفها الدراسة بخصوص وعي المعلمين بمعايير جودة الأداء التدريسي. واستخدم الباحث فيها المنهج الوصفي التحليلي عن طريق أداة لقياس الوعي مكونة من (60) عنصراً تضمنت معايير جودة التدريس الرئيسة والفرعية، وطبقت الأداة على عينة مكونة من (40) معلماً للتربية الإسلامية بمحلية كرري – أم درمان، منهم (28) إناث و(12) وذكور، واستخدمت في تحليل الأداة التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي المرجح.وقد أسفرت الدراسة عن عدد من النتائج أهمها: أن معلمي التربية الإسلامية بمرحلة الأساس بمحلية كرري على درجة كبيرة من الوعي بجميع معايير جودة الأداء التدريسي. وأنه لا فرق في درجة الوعي بمعايير جودة الأداء التدريسي لدى معلمي مرحلة الأساس بمحلية كرري بالسودانبسبب اختلافاتهم في الجنس أو المؤهل الدراسي أو سنوات الخبرة.وقد أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالمعلمين الواعين بمعايير جودة الأداء التدريسي والمتميزين بالفعل في أدائهم، يكون هؤلاء على درجة (كبيرة جداً) وليس (كبيرة) فقط من الوعي بجميع المعايير الأساسية لجودة الأداء التدريسي ومؤشراتها، وكذلك ضرورة القيام بتقويم دوري – بأساليب غير تقليدية – للأداء التدريسي وللأنشطة المختلفة التي يقومون بها، للتأكد من أنها ناشئة من معرفتهم بمعايير جودة التدريس.كما اقترحت الدراسة عدة مقترحات أبرزها إجراء دراسة تختص ببيان المشكلات أو العقبات يمكن أن تؤثر سلباً على وعي معلمي التربية الإسلامية بمرحلة الأساس بمعايير جودة الأداء التدريسي وتطبيقها.

Degree of the Basic Stage Teachers' Awareness for the Standards of Good Teaching Performance(An applied study of Islamic education teachers in Kararry Locality)

Abstract

This study aimed at identifying the degree of awareness of the standards of good teaching performance among the teachers of Islamic education at the Basic Stage. It also aimed to make recommendations and proposals regarding teachers' awareness of the standards of good teaching performance. The researcher used the analytical descriptive method by using a tool of sixty (60) elements that included both the main and the subsidiary standards, in order to measure the awareness. The tool was applied to a sample of forty (40) teachers of Islamic education in Kararry Locality -Khartoum State; twenty eight (28) females and twelve (12) males. The tool was analyzed by using frequencies, percentages and weighted arithmetic mean.The study resulted in a number of results; the most important were: the teachers of Islamic education at the Basic Stage in Kararry Locality a (good degree) of awareness in all the quality standards of teaching performance. And that

there is no difference in the level of awareness of the standards of good teaching performance among the teachers related to their differences between them in gender, qualification or years of experience. The study recommended that attention should be paid to teachers who are aware of the standards of good teaching performance; those who are already distinguished in their performance, in order to get higher degree rather than just (good degree) of awareness in all the standards of good teaching performance and their indicators, and the necessity of conducting a periodic evaluation with non-traditional methods for teaching performance and for the various activities carried out by teachers of Islamic education to assure that they are related to their knowledge of the standards of good teaching performance. The study also suggested several proposals; the most notably is to conduct a study to identify problems or obstacles which could negatively affect the awareness of the standards of good teaching performance among the teachers of Islamic education at the Basic Stage.

1: الإطار العام للدراسة

1-1: مقدمة الدراسة:

شهد الربع الأخير من القرن الماضي تطوراً ملحوظاً في أساليب التدريس وأنماط التعليم ونظمه ومجالاته، وقد كان هذا التطور استجابة لجملة من التحديات التي واجهت التعليم العام والتي تمثلت في تطور تقنيات التعليم وزيادة الإقبال عليه والانفجار المعرفي الهائل.

وما يزال هذا الاتجاه التطويري قائماً بدخول المفاهيم المتعلقة بمعايير الجودة الشاملة والتميز، وإثر ذلك قامت الجامعات وكليات التربية وكثير من المدارس بتبني مفاهيم الجودة الشاملة في العملية التعليمية، وقد كان من أبرز مظاهر هذا الاتجاه إنشاء وحدات ضمان الجودة بالمؤسسات التربوية لمتابعة عمليات تجويد الأداء.

وفي مدارس التعليم العام تجد أن موضوع جودة المعلم وممارسته لجودة الأداء التدريسي ومدى وعيه بمفاهيمها ومعاييرها يعدّ من أبرز التحديات في هذا الأمر، خاصة وأن الوعي بمعايير الجودة بصفة عامة بمثابة القلب المحرك لمكونات المنظومة التعليمية كلها.

إن المعرفة المتعمقة والوعي بالمعايير المختصة بالأداء هما الإطار العام الذي يوجه هذه منظومة التعليم كلها من معلم ومتعلم ومنهج وبيئة التدريس، وأما الوعي بمعايير جودة التدريس فيعتبر جزءاً من هذه المنظومة، كما أنه أهم مراحل عملية التدريس نفسها، كما أن وعي المعلم بمعايير جودة الأداء التدريسي من الاتجاهات التطويرية المهمة لضمان الجودة التي يظهرها من خلال تدريسه وتطوير أدائه إذ يُوفر هذا الوعي لكل معلم فرصة المشاركة في تحسين العمل باعتباره حجر الزاوية فيه.

وعندما يتعلق الأمر بمعلم التربية الإسلامية نجد أن له خصوصية تميزه عن غيره من المعلمين، فمادة التربية الإسلامية ونظراً لطبيعتها وبحكم وظائفها المختلفة ينبغي أن يكون لها تأثيرها الإيجابي في المتعلم أكثر من أي مادة دراسية أخرى ولكن هذا التأثير الإيجابي "فريضة غائبة ينبغي أن نستدعيها"[1] حيث إن منهج التربية الإسلامية يعتبر الأكثر قدرة على إحداث التأثيرات المرغوبة في سلوك الطلاب واتجاهاتهم وميولهم.

[1] شلبي، مصطفى رسلان. (1995) تطوير أداء معلمي التربية الدينية الإسلامية في المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ص 417.

ولقد رصد كثير من المهتمين بالتربية الدينية الإسلامية في التعليم العام عدداً من التحديات والمعوقات التي تواجه تدريسها في المؤسسات التعليمية المختلفة، وكان من أهم ما أشير إليه _ مما له علاقة بالموضوع _ أن "معلمي التربية الإسلامية لم يتم إعدادهم بالشكل المناسب لتدريس التربية الإسلامية، وأن تدريس التربية الإسلامية يتم غالباً بنفس أسلوب تدريس المواد الدراسية الأخرى السائدة في العملية التعليمية دون مراعاة لخصوصيتها.[2]

وليس من الممكن أن يترجم هذا الاهتمام إلى واقع ملموس إلا عن طريق جودة الأداء التدريسي والوعي الجاد بمعاييره ومرتكزاته، وبذلك يُتوقع من معلمي التربية الإسلامية بمرحلة الأساس أن يلعبوا دوراً أساسياً وحيوياً في تحقيق الجودة في عملهم التدريسي.

يذكر (آل رفعة) أن تحقيق الجودة مرتبط عضوياً بثقافة الجودة، وأن التثقيف العام عنصر مهم من عناصر جودة التدريس، ويؤكد على ضرورة نشر ثقافة الجودة وإدخال برامجها في التعليم، ويبرر ذلك بأنه مكون من مكونات العملية التربوية وإعادة تربية الإنسان، فضلاً عن أنه جزء من الحياة كلها.[3]

وفي الإطار التثقيفي يُعدّ وعي معلمي التربية الإسلامية بمعايير الجودة الشاملة في أي مؤسسة تعليمية من الناحية العامة مدخلاً رئيساً من مداخل الوعي بثقافة الجودة، ولذا فإن تطوير أداء المعلم يصعب تحقيقه دون توفر معرفة وإلمام واسع لدى المعلم بالمعايير التي تحدد الكفايات التدريسية التي يفترض توفرها فيه أي المعلم؛ حتى يصبح قادراً على أداء مهام عمله.

فبعد الاطلاع على طرف من الدراسات في هذا الموضوع – ومع اختلافاتها في الزمان والمكان ومجتمع التطبيق – تبيّنت لدى الباحث الحاجة ماسة إلى إجراء دراسة ميدانية عن تكشف واقع الوعي لدى معلمي التربية الإسلامية بمرحلة الأساس بمعايير جودة الأداء التدريسي، فتجاهل مثل هذا الموضوع من ناحية البحث العلمي يعد ضرباً من الابتعاد عن الرغبة في تجويد العمل وتحسين التعليم ومخرجاته.

1-2: مشكلة الدراسة:

يمكن صياغة مشكلة هذه الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما درجة وعي معلمي التربية الإسلامية بمعايير جودة الأداء التدريسي؟ ويتفرع من هذا السؤال سبعة أسئلة هي: ما درجة وعيهم ب:

1) معيار المعرفة النظرية بالتخصص؟
2) معيار إجراءات التخطيط للتدريس؟
3) معيار إجراءات تنفيذ التدريس؟
4) معيار إجراءات تقويم التدريس؟
5) معيار التوجيهات والإرشادات التربوية؟

[2] شحاتة، محمد زين. (1992) المرشد في تعليم التربية الإسلامية. الرياض، السعودية: مكتبة الشباب للعلم والثقافة، ص46.

[3] آل رفعة، مسفر بن جبران معيض (يونيو، 2017). المتطلبات التربوية لتحقيق جودة أداء المعلم في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية والنفسية (مج10)، عدد4، السعودية: جامعة القصيم، ص ص947،981.

6) معيار العلاقات الإنسانية؟

7) معيار تنمية مهارات التفكير؟

1-3: أهداف الدراسة:

1. التعرف على درجة وعي معلمي التربية الإسلامية بمعايير جودة الأداء التدريسي السبعة السابق ذكرها أعلاه، وهي معيار المعرفة النظرية بالتخصص، معيار إجراءات التخطيط للتدريس، معيار إجراءات تنفيذ التدريس، معيار إجراءات تقويم التدريس، معيار التوجيهات والإرشادات التربوية، معيار العلاقات الإنسانية، ومعيار تنمية مهارات التفكير.
2. التحقق من مدى وجود وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الوعي بمعايير جودة الأداء التدريسي لدى معلمي التربية الإسلامية تعود لاختلافات النوع أو المؤهل الدراسي أو سنوات الخبرة.

1-4: أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية وعي المعلم بمعايير جودة الأداء التدريسي، كما يمكن أن تعتبر هذه الدراسة بمثابة مدخل لدراسات مستقبلية تهتم بأمر وعي المعلمين بأسس ومقتضيات جودة الأداء التدريسي، كما قد تُسهم في تكوين إطار عام وتطوير أدوات قد تساعد على تقويم أداء المعلمين في ضوء جودة الأداء التدريسي- عند تعميمها- كما يتوقع مثل هذه الدراسات أن تلفت نظر التربويين إلى البحث في واقع معلمي التربية الإسلامية بخصوص جودة الأداء التدريسي، بما يُسهم في التعرف على أفضل السبل لتوجيهم في عملهم.

1-4: حدود الدراسة:

من ناحية الحدود الموضوعية تناولت الدراسة تقويم وعي معلمي التربية الإسلامية بمعايير جودة الأداء التدريسي الرئيسة والفرعية في إطار الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة. أما من حيث الحدود البشرية فقد اقتصرت الدراسة على تطبيق الأداة على معلمي التربية الإسلامية ذكوراً وإناثاً. ومن حيث الحدود المكانية فقد اهتمت الدراسة بمدارس مرحلة الأساس بمحلية كرري – ولاية الخرطوم. ومن ناحية الحدود الزمانية فقد أجريت الدراسة في شقها الميداني في العام الدراسي (2017/2016م)

1-5: مصطلحات الدراسة:

وعي معلمي التربية الإسلامية: يعرف الوعي في اللغة بأنه حِفْظ القلبِ للشيءَ. وعَى الشَّيْءَ وَالْحَدِيثَ يَعِيه وَعْياً أي حَفِظَه وفَهِمَه وقَبِلَه، وَفُلَانٌ أَوْعَى مِنْ فُلَانٍ أَي أَحْفَظُ وأَفْهَمُ، والوَعِيُّ هو الحافِظُ الكَيِّسُ الفَقِيه.[4] وأما

[4] ابن منظور، محمد بن مكرم،(1414هـ) لسان العرب، دار صادر، بيروت، ج15، ص396.

إجرائياً فيعرف الباحث وعي معلمي التربية الإسلامية بأنه: فهم معلمي التربية الإسلامية بمحلية كرري بولاية الخرطوم لمعايير جودة الأداء التدريسي وقبولهم لها والعمل على تطبيقها.

معلم التربية الإسلامية: يعرف بيومي معلم التربية الإسلامية بأنه "معلم لشريعة الله تعالى ودينه، وهو مرشد، ومصلح، وموجه، وداعية إلى دين الله عز وجل"[5]، كما عرفه أنور بأنه "الشخص الذي يقوم بتدريس مقررات المواد الشرعية التي يدرسها الطالب في التعليم العام، مثل القرآن الكريم والتفسير والتوحيد والحديث والفقه"[6]،

كذلك عرّف الظاهر معلم التربية الإسلامية بأنه: "القائم على تدريس بعض أو كل فروع العلوم الشرعية، ويكون في الغالب حاصلاً على شهادة جامعية في التخصص، وهو في الغالب مؤهل تربوي"[7]

ويلاحظ أنه ليس هناك فرق كبير بين التعاريف السابقة لمعلم التربية الإسلامية، ففي الوقت الذي اهتم فيه (بيومي) بالدور التربوي الإرشادي لمعلم التربية الإسلامية نجد أن تعريف (أنور) ركز على الدور التدريسي له، وكذلك فعل (الظاهر) لكنه أضاف الجانب التأهيلي والإعدادي لهذا المعلم. وأما إجرائياً فيعرف الباحث معلم التربية الإسلامية بأنه "الشخص الذي يقوم بتدريس مقررات المواد الشرعية مثل القرآن الكريم والتفسير والتوحيد والحديث والفقه للتلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي بمحلية كرري بولاية الخرطوم.

الأداء التدريسي: يعرّف البازعي الأداء التدريسي بأنه "الممارسات التي تؤدى في أثناء عملية التعلم داخل حجرة الدراسة بقصد التأثير المباشر في أداء التلميذ لتعديله، وبالتالي تيسر حدوث التعلم"[8]. كما يعرفه الخليلي بأنه "السلوك الذي يقوم به المعلم في أثناء التدريس، وهذا يشمل أداءه العقلي داخل الموقف التعليمي، وما قام به من إعداد لهذا الموقف"[9]. ويعرفه الداروني بأنه "مجموعة من الاستجابات التي يأتي بها الفرد في موقف معين، وتكون قابلة للملاحظة والقياس وفق معايير سبق تحديدها"[10]

إجرائياً الأداء التدريسي في هذا البحث هو قيام معلم التربية الإسلامية بكافة الأنشطة والممارسات أو أنواع السلوك التي ينبغي أن تحدث داخل حجرة الدراسة والتي تمثل واجبه الأساس، على نحو يدفع به إلى تحسين عمله وإتقانه في المؤسسة أو المدرسة التي يعمل بها.

معايير جودة الأداء التدريسي: يعرّف زيتون معايير جودة الأداء التدريسي بأنها "تلك المعايير التي تركز في عملية تقويم المعلم على بعد المحتوى التخصصي وتكامله مع البعد التربوي اللازم لتدريس هذا المحتوى،

[5] بيومي، وليد عثمان. (2007). طرق تدرس التربية الإسلامية. الرياض، السعودية: مكتبة دار القلم، ص 13.

[6] أنور، صالح علي (2005). مفاهيم وأساليب تدريس التربية الإسلامية. بيروت، مكتبة بيروت الحرة ، ص 37.

[7] الظاهر، أحمد محمد (2011). صعوبات تدريس مادة التربية الإسلامية، دار النشر للجامعات، القاهرة، ص 50.

[8] البازعي، محمد حمد (2007). الجودة الشاملة والاعتماد في التعليم. الكويت، مكتبة الكويت الوطنية للنشر والتوزيع، ص 6.

[9] الخليلي، عدنان يوسف (2011) الجودة الشاملة، الكويت: مؤسسة الكويت للنشر، ص 14.

[10] الدرواني، محمد عايش(2013) الجودة ومعاييرها، الكويت: مكتبة الكويت الوطنية للنشر والتوزيع، ص 47.

والمساعدة في خلق بيئات تعلم فعالة، تستفيد من الإمكانات التكنولوجية المتاحة، وتقابل الفروق الفردية بين المتعلمين؛ سعياً نحو تحقيق الأهداف المنشودة"[11].

كما يعرفها الشامخ بأنها "مجموعة من المعايير التي ترشد المعلمين وتعينهم على تعديل ممارستهم التعليمية، وتقترح ماهية التي يستطيع المعلمون الانخراط فيها من أجل جعل مثل هذه العملية التعليمية أمراً ممكناً، ومن شأنها أن تزود المعلمين بتوجيهات تؤخذ بالحسبان لدى تصميم المهمات التعليمية أو اختيارها"[12]

ويتفق الباحث مع تلك الآراء في جملتها، ومن ثم يمكنه الخروج بتعريف إجرائي لمعايير جودة الأداء التدريسي بأنها مجموعة من المعايير ينبغي توافرها في معلم التربية الإسلامية لكي يؤدي وظيفته بالشكل الأمثل المؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية في المتعلمين، وهي معايير قابلة للتطوير بحيث تعمل على ايفاء احتياجات المستفيدين بناتج تعليمي يتصف بالجودة ويواكب تحديات العصر.

2: الإطار النظري والدراسات السابقة

2-1: الجودة في الأداء التدريسي:

يعرّف بادغشر جودة الأداء التدريسي بأنها "إتقان الأداء العلمي والمهني للمعلم من خلال تطوير أدائه العلمي وتمكنه من تخصصه ومتابعة الجديد ثم تمكنه من أدائه المهني من خلال بناء الأهداف بمستوياتها المختلفة وعرضه للمادة العلمية بصورة جذابة من خلال تطبيقه لأساليب التدريس الحديثة ثم تطويره وتنويعه لأساليب التقويم المختلفة"[13]

ومعنى ذلك إن جودة الأداء التدريسي تعني أن يكون الأداء التدريسي للمعلم جيداً وبلغ درجة الإتقان والإحسان سواءً من حيث الأداء ومن حيث تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية، ومن الناحية الإجرائية يقصد الباحث بها قيام معلم التربية الإسلامية بواجباته التدريسية والمهنية بإتقان وتميز.

ويجدر هنا أن نذكّر بأن مدخل إدارة الجودة الشاملة قد نشأ في بدايته أحضان الأعمال الاقتصادية والتجارية، فإذا كانت الجودة عبارة عن عملية بنائية إيجابية تهدف إلى تحسين الخدمة أو المنتج النهائي لأي مؤسسة، فإن وعي كل العاملين الذين يقومون بالعمليات الأساسية في المؤسسة أمر يؤدي إلى منتج خالٍ من العيوب ويطابق الشروط والمعايير المتفق عليها.

انتقل مدخل إدارة الجودة الشاملة إلى المجال التربوي، فنلاحظ أن هناك تزايداً مستمراً في الاهتمام بتطبيق الجودة في التعليم في الوطن العربي، وقد امتد هذا الاهتمام منذ أواخر التسعينات حتى الآن، وفي جوهره يتضمن

[11] زيتون، حسن حسين(2010) إدارة الجودة الشاملة والأداء الوظيفي.ط2، السعودية: مكتبة العبيكان، ص 84.

[12] الشامخ، موسي عمر(2013) مقدمة في إدارة الجودة الشاملة، الرياض، السعودية: مكتبة دار القلم، ص 23.

[13] بادغشر، علي عمر سعيد (1423هـ).المهارات التدريسية اللازمة لمعلمي العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة(دراسة تقويمية) رسالة ماجستير غير منشورة، السعودية: جامعة الملك سعود، كلية التربية، ص474- 475.

أن تسعى المؤسسات التعليمية إلى تقديم أفضل خدمات تعليمية، بحثية، استشارية، واستثمارية بأكفأ الأساليب وأقل التكاليف وأعلى جودة ممكنة.

فقد لوحظ في الآونة الأخيرة اهتمام مؤسسات التعليم العالي بموضوع معايير الجودة فأنشأت الأجسام الإدارية الداخلية التي تقوم بها، فما من جامعة إلَّا وبها مركز أو إدارة أو عمادة تضطلع بمهام إدارة الجودة والتقويم، وقد كان الباحث مديراً لمركز الجودة بجامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية.

كما لاحظ الباحث أنه وفي ظل تحوّل نظم الجودة من مجال الإدارة إلى التربية والتعليم، صار نظام إعداد المعلم متجهاً إلى الاهتمام بتحقيق جودة الأداء التدريسي؛ على أساس أن هذا الاتجاه يساعد المعلمين على تمكين طلابهم من إشباع حاجاتهم التعليمية المختلفة.

ولن يتحقق ذلك إلا عن طريق ضمان جودة الأداء التدريسي للمعلمين لكونهم القائمين بالعمليات الأساسية في المؤسسة التعليمية، ومن هنا تأتي فكرة البحث عن معايير تقاس عليها مستوى الجودة، كما لا بد من توفر درجة عالية من الوعي بتلك المعايير لدى المعلمين ومجمل الأطر العاملة في التدريس.

2-2: معايير الأداء التدريسي:

يمكن تناول معايير جودة الأداء التدريس الجيد بشكل عام من خلال تصنيفها في أربعة معايير رئيسة: معيار المقرر الدراسي، ومعيار تنمية شخصية التلاميذ، ومعيار التنمية المهنية للمعلم، وخشية التطويل نورد فيما يلي بعض التفاصيل بالقدر الذي يعرف بكل معيار بشكل عام:

2-2-1: معيار المقرر الدراسي:

هذا المعيار هو المختص بالمادة الدراسية المضمنة في المحتوى الدراسي ولهذا المعيار أربعة مؤشرات فرعية يمكن الحديث عنهما كما يلي: [14]

(1) مؤشر التمكن من المحتوى: إنَّ المعلم الكفء هو الذي يتقن مهمة التدريس ويلتزم بأهداف المقرر، ويلجأ لاستخدام عدة طرق خلال الحصة الواحدة متدرجاً في تقديم محتوى المقرر ويراعي الفروق الفردية ويبث في الطلاب الحماس والنشاط ويتواصل معهم بالحوار. إن تباين المعلمين في اتباع طرق التدريس الفعالة يرجع إلى ما بينهم من فروق وتباين في تمكنهم من محتوى مادة التخصص واطلاعهم ومتابعتهم للتجارب التربوية والتطورات العملية في ذلك.

(2) مؤشر التخطيط للتدريس: إن المعلم الكفء لا يعتمد على خطة تنظيم المادة الموجودة في الكتاب المدرسي بشكل كامل، ولو كانت مرتبطة زمنياً بالتدريس، إن تخطيط المحتوى من أجل تدريسه يحكمه الزمان والمكان والحال التي أمام المعلم مع اقتران ذلك بإمكاناته وقدراته وخبراته. ومن المؤشرات الصغيرة هنا: [15]

[14] عبيدات، سهيل أحمد (2007) إعداد المعلمين وتنميتهم، ط1، إربد، الأردن: عالم الكتب الحديث، ص ص 80،40،39.

[15] السبحي، عبد الحي أحمد والقسايمة، محمد عبد الله (2007) طرائق التدريس العامة وتقويمها، دار خوارزم ، جدة السعودية ص 40-103

(أ) تحليل المحتوى: لا يخرج محتوى المادة الدراسية من ثلاث مجالات: مجال المعرفة: (المعلومات والمعارف حقائق مفاهيم مصطلحات..) والمجال النفس حركي: المهارات (عقلية- حركية- اجتماعية) والمجال الوجداني: (القيم – الميول- الاتجاهات- الاهتمامات..) وإن كانت توجد بنسب متفاوتة حسب طبيعة المادة.

(ب) وضع الأهداف: العامة والخاصة ومحتوى التعلم والحوافز المسايرة لهذه الأهداف، الأهداف التعليمية التي يراد تحقيقها في الطلاب وللمعلم أن يستعين بالأهداف الجاهزة للدرس وبطريقة ملتزمة بشروط الأهداف التعليمية وبحيث يسهل قياسها وهي في الغالب: أهداف معرفية، أهداف نفس حركية، أهداف وجدانية.

(ج) وضع استراتيجيات التعلم: فهناك عدة استراتيجيات: محاضرة – تعلم تعاوني – نقاش – استكشاف – حل مشكلات – تعلم ذاتي ...الخ، ومن المهم في هذا الجانب مراعاة تهيئة الطلاب للموضوع، تعليم محتوى الدرس وتعلمه، أساليب تقويم الدرس، تلخيص موضوع الدرس.

(د) الوسائل التدريسية: فعلى المعلم تحديد النماذج والوسائل المستخدمة في التدريس، فهناك عدة وسائل: يدوية – تقنيات عرض – برمجيات – أفلام أوراق – عمل – كتب وخلافه، ومن المهم هنا مراعاة عدة أشياء مثل معرفة إجراءات التدريس للاستراتيجية المختارة، وتحديد مواصفات الوسيلة التعليمية المطلوبة لها، واقتراح بدائل للوسيلة التعليمية في حال فقدها، تقييم الوسيلة التعليمية المستخدمة في التعليم.

(هـ) استراتيجيات التقويم: كذلك على المعلم تحديد استراتيجيات التقويم، كاستراتيجيات التقويم المعتمدة على الأداء، واستراتيجيات القلم والورقة (تحريرية) واستراتيجيات الملاحظة واستراتيجيات التواصل واستراتيجيات مراجعة الذات، كما يلزمه المعرفة بأدوات التقويم المختلفة كقوائم الرصد وسلالم التقدير واللفظية والرتبية والسجل القصصي وسجل الإنجاز ونحو ذلك.

(3) مؤشر تنفيذ التدريس: هذا المحور يتطلب من المعلم تنفيذ القرارات التي صنعها في مرحلة التخطيط، وخاصة تلك التي ترتبط بالنماذج الإرشادية، وطرق التدريس واستراتيجية التعليم، وأنشطة التعلم، وهذه المرحلة تتم أثناء التفاعل الصفي داخل غرفة الصف.

(4) مؤشر تقويم التدريس: إن التقويم يتضمن وبصورة أساسية قرارات حول مدى مناسبة الأهداف التي تم اختيارها والاستراتيجيات التعليمية المتخذة لتحقيق هذه الأهداف، ومن أنواع التقويم: تقويم قبل الدرس، تقويم اثناء الدرس، تقويم ختامي أو نهائي.

ومن المعروف أن هناك عدة أساليب تقويم، كالاختبارات (شفوية/ تحريرية) – ملاحظة – أوراق عمل – حل تمارين – الأسئلة الاختبارية، الكتاب المفتوح .. وغير ذلك، فالتقويم هو أحد عناصر عملية التدريس ويتطلب معرفة المعلم بمعايير تقويم التدريس، أولاً بمخرجات التعلم ثم باستخدام الاستراتيجيات التقويم مناسبة لتلك المخرجات.

2-2-3: معيار التنمية المهنية للمعلم:

هناك متغيرات عالمية مستمرة وسريعة أبرزها الانفجار المعرفي الهائل ودخول العالم عصر العولمة والاتصالات والتقنية العالية؛ مما يجعل من عملية التدريس عملية ديناميكية تظل في تغير دائم وتطور مستمر، الأمر الذي يتطلب من المعلم أساليب متعددة وطرائق مختلفة تعرفاً واستخداماً عملياً بصورة تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وتناسب المقررات الدراسية المختلفة.

وقد أشار دعمس إلى أن هناك ضرورة ملحة إلى وجود معلم يُطور نفسه باستمرار متمشياً مع روح العصر يلبي حاجات الطالب والمجتمع؛ لذلك الرسالة الكبرى للمتعلمين تتطلب جهداً لتنمية معلوماتهم واكتساب مهارات متنوعة.[16]

نستنتج مما سبق أنَّ المعلم الجيّد هو الذي يمتلك مهارات تخطيط المحتوى وتنفيذه وتقويمه فضلاً عن تمكنه من المحتوى، وهو الذي يمتلك القدرة على التفاعل الايجابي مع التلاميذ تفاعلاً مبنياً على الاحترام والثقة وتبادل الرأي والمشاركة والحوار، وهو الذي يحرص دائماً على مواصلة تعلمه ونموه المهني بالاطلاع على الإصدارات العلمية في مجال تخصصه والمشاركة بالدورات التدريبية على مستوى المدرسة وعلى مستوى الإدارة التعليمة ليس ذلك فحسب بل على مستوى الأمة العربية والعالم بأكمله بالمشاركة بأبحاث علمية في المؤتمرات وورش العمل والالتحاق ببرامج الدراسات العليا.

2-2-4: معيار تنمية شخصية التلاميذ:

إن المعلم الجيّد هو الذي يمتلك القدرة على التفاعل الايجابي مع التلاميذ تفاعلاً مبنياً على الاحترام والثقة وتبادل الرأي والمشاركة والحوار، والقدرة على مواكبة التغيرات التي يشهدها العصر، ليس فقط في ما يتعلق بنصابه من الحصص في الفصل، وإنما باستعداده للتعامل مع متطلبات المستقبل إيماناً منه برسالته ودوره في تحقيق أهداف التربية الشاملة وغاياتها.

ويعتبر التعليم بالاكتشاف من ضمن الجوانب المهمة في تنمية شخصية المتعلم، وذلك بحيث يكون المتعلم نشطاً وإيجابياً ومشاركاً في عملية التعلم، الأمر الذي يزيد من استمتاع المتعلم بما يتعلمه؛ فهذا من شأنه تنمية الجوانب الانفعالية الأخرى التي تعد معززات ذاتية أو داخلية ذات تأثير إيجابي.[17]

2-3: معلم التربية الإسلامية:

قبل الحديث عن معلم التربية الإسلامية يجدر الحديث عن التربية الإسلامية نفسها، فالتربية الإسلامية بمفهومها العام تعني تطبيق النظام الإسلامي في ميدان التربية بغرض تنشئة إنسان مسلم وتكوينه بصورة متكاملة من جميع نواحيه، ويتضمن مفهومها في الآية الكريمة: (هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِّنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِن كَانُوا مِن قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ)[18]

---

[16] دعمس، مصطفى نمر (2010). ط1، عمان، الأردن: دار غيداء، ص25.

[17] عبيدات، سهيل أحمد (2007) المرجع السابق، ص ص 80،40،39.

[18] القرآن الكريم: الجزء التاسع والعشرون، سورة الجمعة، الآية رقم 2.

وأما التربية الإسلامية بمعناها الخاص فتعني جميع العلوم الإسلامية التي تدرس لطلاب العلم في مختلف المراحل الدراسية، وتوجد دائماً في صورة مقررات دراسية، موضوعة بطريق منهجية معينة، وغرضها تربية الناشئ على الإسلام من جميع جوانبه النفسية والاجتماعية والسلوكية والعقلية.

هذا المعنى الخاص هو المقصود في هذه الدراسة حيث يقوم المعلم بتدريس تلك العلوم المذكورة، المذكورة، ويعرّف بيومي علوم التربية الإسلامية بأنها: "مجموعة العلوم الدينية المقررة على الطلاب، والتي تختص بدراسة ما أنزل الله على رسوله صلى الله عليه وسلم من البيانات والهدى؛ متمثلاً في علوم الكتاب والسنة والسنة من فقه وحديث وتوحيد وعقيدة وتفسير"[19] وعليه فإن معلم التربية الإسلامية هو ذاك الشخص الذي يكلّف بتدريس تلك العلوم.

ولا شك أن المعلم الأول للتربية الإسلامية هو رسولنا الكريم محمد صلى الله عليه وسلم كما قال هو "إن الله لم يبعثني معنتاً ولا متعنتاً ولكن بعثني معلماً ميسراً"[20] فكل معلم للتربية الإسلامية يستضيئ به بهذا المعلم الأول القدوة، فإذا شئنا أن نتحدث عن الخصائص التي ينبغي أن يختص بها المعلم عموماً ومعلم التربية الإسلامية خصوصاً نجدها كثيرة ولكن يمكن إجمالها في أربعة مجموعات وهي مجموعات الخصائص التدريسية والخصائص الشخصية والخصائص الاجتماعية والخصائص الإدارية.

والواقع أن كثيراً من الكتابات والبحوث التربوية اهتمت بذكر صفات هذا المعلم، كذلك اختلفت تصانيف تلك الصفات نتيجة للنظر إليها من زوايا مختلفة، فمن الممكن النظر إليها من زاوية تصنيفها إلى صفات شخصية وأخرى مهنية، أو إلى صفات معرفة وصفات مهارات وصفات أخلاق، وغير ذلك من التصانيف.

وعموماً وباختصار فإن من أهم الصفات التي ينبغي لمعلم التربية الإسلامية أن يتصف بها استشعار المسئولية، والرحمة، وحسن المظهر، والتمكن من المادة العلمية، والقدوة الحسنة، والصدق والوفاء بالعهد، والإخلاص لله عز وجل.[21]

ولا شك أن لتلك الصفات أكبر الأثر في حفز المعلم للوعي بمعايير الأداء التدريسي الجيد وتطبيقها عملياً في عمله، ويمتد تأثير ذلك على الطلاب خاصة وأن الطالب يرى في معلمه القدوة الحسنة والمثل الأعلى؛ الأمر الذي يدعوه في كثير من الأحيان إلى تقمص شخصيته في سلوكه واتجاهاته بل حتى واهتماماته، وعندما يكون الحديث عن معلم التربية الإسلامية يصبح موضوع القدوة أكبر أهمية وأشد أثراً.

وبينما يسعى كل المعلم لتحقيق الأهداف التربوية من خلال تدريسه لمادته فإن معلمي التربية الإسلامية ولكثرة فروع التربية الإسلامية يواجهون أهدافاً عامة لكل منهج التربية الإسلامية.

ولكي نتفادى التطويل نكتفي بتلخيص أهداف تدريس مواد التربية الإسلامية فيما يلي:[22]

---

[19] بيومي، وليد عثمان. (2007). طرق تدرس التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص 159.

[20] النيسابوري، مسلم بن الحجاج (1998) صحيح مسلم ، ج2، حديث رقم 1478، ص1104.

[21] عماد، أيمن علي (2004). دليل تقويم الطالب في مادة التربية الإسلامية. القاهرة، مصر: مكتبة مصر العامة، ص127.

1. سلامة الفهم لكتاب الله، وإتقان قراءته من حيث ضبط الحركات والسكنات، ومخارج الحروف.
2. ربط الإسلام بالحياة الواقعية لحل مشكلاتها.
3. عصمة الأبناء من الانزلاق في المبادئ الوافدة والأفكار الدخيلة المستوردة.
4. معرفة الغاية من تدريس الدين ليست مجرد درجة، وإنما التدين الصادق هو السلوك الفاضل في واقع الحياة.
5. متابعة تحقيق الولاء لله وحده، وجعل الأعمال خالصةً لوجهه، ومستقيمة على شرعه.

ومن الممكن للباحث تلخيص أهداف تدريس التربية الإسلامية في صياغة عامة تتضمن: غرس العقيدة الإسلامية ونشرها، وتزويد المتعلم بالقيم والمبادئ والآداب الإسلامية، وإعداده ليكون عضواً نافعاً لنفسه ومجتمعه وأمته، وذلك باعتبار الغاية العظمى من الاهتمام بمقررات التربية الإسلامية وتدريسها.

هذا ويعتبر تدريس مقررات التربية الإسلامية موجوداً في كل النظم التعليمية ومراحلها في البلاد الإسلامية والعربية، وكما هو معلوم تهتم وزارات التعليم بإدراج الأهداف في المصادر والمراجع والوثائق والتقارير الصادرة منها بما في ذلك الكتب المدرسية.

2-5: الدراسات السابقة:

أجريت دراسات عديدة في الوطن العربي ذات صلة بالمتغيرات التي تضمنها عنوان هذه الدراسة وموضوعها وفي مختلف مراحل التعليم العام وفي ضوء عدة متغيرات؛ ولما لم يعثر الباحث على دراسات محلية (سودانية) ساعة إعداد هذه الدراسة، فإنه بالإمكان الاعتماد على بعض تلك الدراسات العربية، وهي ما سنثبتها في الأسطر التالية ووفقاً للترتيب الزمي من الأحدث إلى الأقدم.

2-5-1: دراسة المساعيد، هبة محمد عواد (2018):

هدفت إلى التعرف على مدى توافر معايير الجودة الشاملة في الأداء التدريسي لمعلمات المرحلة الأساسية من وجهة نظر المديرات في محافظة المفرق شمال الأردن، وإلى تقويم الأداء التدريسي للمعلمات في ضوء معايير الجودة الشاملة، واستخدمت فيها استبانة مكونة من (61) عنصراً مضمنة في (9) مجالات هي: السمات الشخصية، والتخطيط للتدريس، والأنشطة الصفية، والإلمام بالمادة العلمية، والبيئة الصفية، واستخدام تقنيات التعليم، والمجتمع المحلي، والحوافز والتعزيز، والتقويم، وطبقت الاستبانة على عينة عشوائية من (69) من المديرات، وأظهرت نتائج الدراسة أن مجال السمات الشخصية جاءت في المقدمة بأعلى متوسط حسابي (3.68) ومجال الحوافز والتعزيز في المرتبة الأخيرة بمتوسط (2.44) وأنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي، ولكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التخصص (إدارة تربوية) في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية، كما أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الخبرة الإدارية في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية باستثناء مجال الأنشطة الصفية والإلمام بالمادة العلمية.

[22] حامد، على عبد الرحمن (2010) مدخل إلي دراسة طرق التدريس. ط2، الدار البيضاء، المغرب: دار النشر المغربية، ص 59-60.

2-5-2: دراسة المعجل، طلال بن محمد وآل شطيف، إبراهيم بن محمد (2017):

هدفها تحديد مطالب الأداء التدريسي الأساسية في برامج إعداد معلمي العلوم الشرعية، بكلية التربية – جامعة الملك سعود بالرياض والتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين أفراد مجتمع الدراسة واستخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي واعتمدا الاستبانة أداة للدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من (104) من أعضاء هيئة التدريس و(47) من الطلاب وكانت أهم النتائج كما يلي: تم تحديد قائمة من المطالب التربوية في برامج إعداد معلمي العلوم الشرعية بلغت (37) مطلباً، حصل ثلاثون منها على درجة (مهم جداً) وجاءت المطالب السبعة الباقية بدرجة (مهم) ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس والطلاب حول تحديد المطالب التربوية التدريسية في برامج إعداد معلمي العلوم الشرعية عند مستوى الدلالة (0.05)، كذلك لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير سنوات الخدمة والدرجة العلمية حول تحديد المطالب التربوية في برامج إعداد معلمي العلوم الشرعية.

2-5-3: دراسة الموسى، جعفر محمود (2015):

هدفت إلى تقويم الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية العليا في ضوء معايير الجودة، ولتحقيق أغراض البحث قام الباحث بإعداد بطاقة ملاحظة من خمسة مجالات للأداء التدريسي وأدرج تحتها (25) معياراً فرعياً لملاحظة المعلمين في ضوئها، تكونت عينة البحث من(30) معلماً ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية في منطقة بني كنانة في الأردن للعام الدراسي1436/1435هـ، وكان من نتائج هذه الدراسة أن مجال مهنية المعلم احتل المرتبة الأولى متفوقاً على كل من مجال التخطيط للتدريس ومجال تنفيذ التدريس وإدارة الفصل ومجال التمكن من المادة العلمية، في حين جاء مجال أساليب التقويم في المرتبة الخامسة والأخيرة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات أداء معلمي الدراسات الاجتماعية في متغيري المؤهل وسنوات الخبرة، في حين كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس ولصالح المعلمات.

2-5-4: دراسة الشهري، ظافر محمد ظافر(2012):

وهدفت إلى تحديد معايير الأداء التدريسي اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية بالمملكة السعودية، وإلى التعرف على واقع الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير المهنية للمعلم السعودي. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد بطاقة ملاحظة وطبقها على عينة مختارة عشوائياً من معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية بلغ عددهم (30) معلماً، وقد أسفرت الدراسة عن عدة نتائج أبرزها أنه تحددت المعايير الرئيسة اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية في ثلاثة مجالات (تخطيط التدريس، تنفيذ التدريس، تقويم التدريس) وأن توافر معايير الأداء التدريسي المناسبة لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية كان متفاوتاً حيث كان مجال تخطيط الدرس أكثر المعايير ممارسة، ويليه مجال تنفيذ الدرس بدرجة متوسطة، ويليه مجال تقويم الدرس وهو الأقل توافراً.

2-5-5: دراسة صالح، هدى محمد إمام (2011):

دراسة مصرية هدفت إلى تحديد معايير جودة الأداء التدريسي لمعلمي محو الأمية والتعرف على واقع الأداء التدريسي لمعلمي محو الأمية في ضوء معايير جودة الأداء التدريسي، ومعرفة الأساليب والطرائق التي يستخدمها معلم محو الأمية في التدريس، ومعرفة مستوى تمكن المعلم من الأساليب والطرائق التي يستخدمها في التدريس. واعتمدت الدراسة على استبانة من (30) بنداً تعبر عن طرائق التدريس وأساليبه، بالإضافة إلى بطاقة ملاحظة شملت (32) مهارة لازمة لمعلمي محو الأمية، طبقت الأدوات على (49) معلماً من (6) من المحافظات المصرية (البحيرة وأسيوط والغربية وقنا وكفر الشيخ والقاهرة) وذلك أثناء تدريسهم للمنهج المكون من ستة كتب منهجية وبرنامج تعليم اللغة والمشروع المصري المتكامل. وأوضحت النتيجة أن أداء المعلمين كان ضعيفاً فيما يتعلق باستخدام طرائق التدريس والأساليب والوسائل التعليمية ويقع بين(30.11%) و(59.20%) في كل المحافظات ماعدا محافظة البحيرة فإن الأداء جاء فيها متوسطاً ما بين(68.43%) و(69.27%).

2-5-6: دراسة الغامدي، عادل بن مشعل بن عزيز (2010):

هذه الدراسة بحثت تحديد أهمية معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية المتعلقة بالجانب الشخصي والجانب العلمي والجانب التربوي والجانب الاجتماعي والمشاركة المجتمعية، من وجهة نظر المختصين. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة تضمنت معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية، طبقت على من المختصين في مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية، وتم تحديدهم بأعضاء هيئة التدريس المتخصصين بجامعات المنطقة الغربية بالسعودية (أم القرى، الملك عبد العزيز، الطائف) والبالغ عددهم (15) فرداً بالإضافة إلى مشرفي التربية الإسلامية بالمنطقة الغربية والبالغ عددهم (77) مشرفاً، واستخدمت في الدراسة أساليب الإحصاء الوصفي والإحصاء الاستدلالي، وكانت أهم نتائج الدراسة أن معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية المتعلقة بالجانب الشخصي، والجانب العلمي، والجانب التربوي، والجانب الاجتماعي والمشاركة المجتمعية وبما تضمنته من مؤشرات، جميعها حظيت بدرجة أهمية عالية من وجهة نظر المختصين.

2-5-7: دراسة القرش، حسن وحسين، أحمد (2009):

هدفها التعرف على مستويات الأداء التدريسي وإلى التعرف على نواحي القوة والضعف في الأداء التدريسي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية في مصر في ضوء معايير جودة الأداء التدريسي والتنمية المهنية، كما هدفت إلى معرفة الارتباط بين مستويات الأداء التدريسي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية وبين التنمية المهنية. ولتحقيق تلك الأهداف تم استخدام المنهج شبه التجريبي في اختبار عينة البحث، كما تم تطبيق بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي، على عينة مكونة (63) معلماً، وقد تكونت بطاقة الملاحظة من (5) جوانب ومن (18) معياراً رئيساً للأداء التدريسي و(70) نوعاً من الأداءً، وكان من نتائج هذه الدراسة أن

جوانب الأداء التدريسي ترتبت تنازلياً كما يلي: التنمية المهنية، ثم المادة العلمية، ثم تخطيط التدريس، ثم تنفيذ التدريس، وأخيراً تقويم التدريس، وأن معايير جودة الأداء التدريسي لدى هؤلاء المعلمين متحققة عند الملتحقين بالخدمة (75%) أكثر من حديثي التخرج (59%) وأن ارتفاع مستوى التنمية المهنية يصاحبه ارتفاع مستوى الأداء التدريسي (ارتباط طردي موجب) كما أنه يوجد معامل ارتباط موجب دال إحصائياً بين مستويات الأداء التدريسي وخصائص الشخصية لدى حديثي التخرج.

2-5-8: دراسة راشد، راشد محمد (2007):

هدفت إلى التعرف على معايير جودة الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالتعليم العام في ضوء أبعاد التعلم بمنطقة العريش المصرية، ومدى توافر هذه المعايير لدى المعلم وتقديرات الطلاب لمعلميهم في ضوء هذه المعايير، وقد سلكت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي واستخدمت قائمة معايير مقترحة من (31) معياراً و(94) مؤشراً للأداء مصنفة على أربعة أبعاد (مجالات) هي : العلم كمنتج/ العلم كاستقصاء/ البعد الاجتماعي للعلم/ العلم كأخلاقيات، كما استخدمت بطاقة ملاحظة بها (32) مفردة طبقت على (110) معلماً ومعلمة، كما استخدم استبيان للطلاب به (40) مفردة وطبق على(489) طالباً، وقد أسفرت نتائج تطبيق الملاحظة عن تدنٍ ملحوظٍ في الأداء التدريسي وفق المعايير المقترحة للأداء التدريسي: (32%) للابتدائي و(25%) للإعدادي و(29%) للثانوي، كما أسفرت نتائج تطبيق الاستبيان عن تدنٍ ملحوظٍ في الأداء التدريسي وفق المعايير المقترحة للأداء التدريسي (23%) للابتدائي و(28%) للإعدادي و (33%) للثانوي.

2-6: التعليق على الدراسات السابقة:

تعقيباً على تلك الدراسات السابقة التي تم استعراضها يُلاحظ أنها أجريت في المدة بين 1998 و2018، كما يتبيّن أنها قد تعددت واختلفت باختلاف الأهداف التي سعت لتحقيقها واختلاف المتغيرات التي اهتمت بدراستها واختلاف البيئات والأزمان التي أجريت فيها، فمن تلك الدراسات ما تناول موضوع تحديد معايير الأداء التدريسي والتعريف بها مثل دراسة صالح (2011) ودراسة الشهري (2012) ودراسة راشد (2007)، ومنها ما تناول أهمية تلك المعايير مثل دراسة الغامدي (2010)، ومنها ما تناول تقويم مستويات توافر تلك المعايير وتطبيقها مثل دراسة المساعيد (2018) ودراسة الموسى (2015) ودراسة القرش وحسين (2009)

وقد اتفقت الدراسة الحالية مع تلك الدراسات من حيث المنهج المستخدم وهو المنهج (الوصفي) ما عدا دراسة القرش وحسين (2009) التي استخدمت المنهج شبه التجريبي، وكذلك من حيث الأداة (استبانة) حيث اتفقت مع معظم تلك الدراسات ماعدا دراستي الشهري (2012) والموسى (2015) اللتين استخدمتا بطاقة الملاحظة.

وأما من حيث طريقة اختيار العينة فقد اعتمدت الدراسة الحالية على عينة التجمعات أي العينة العشوائية غير المقصودة، وقد اتفقت مع تلك الدراسات التي اعتمدت جميعها _ فيما يبدو_ على العينات العشوائية، وأما من حيث المجتمع فقد تشابهت في مع بعض الدراسات في التطبيق على المعلمين والمعلمات، مثل دراسة راشد

(2007) ودراسة المساعيد (2018)، بينما كان مجتمع بعض الدراسات خليطاً من الطلاب والأساتذة والمختصين كدراسة المعجل وآل شطيف (2017)

وعموماً أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تصور أداة الدراسة واتباع المنهج، وكذلك في إثراء الإطار النظري ومناقشة النتائج، كما نشير إلى أن تميّز الدراسة الحالية من حيث العينة عدداً وزماناً ومكاناً، حيث لم يعثر الباحث على أي دراسة ميدانية سودانية في الموضوع، وهذا أمرٌ يفيد الباحثين في إمكانية إجراء المزيد من الدراسات عن معايير الأداء التدريسي في مختلف مراحل التعليم العام وفي أماكن متعددة.

3: إجراءات الدراسة الميدانية

3-1: منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي (المسحي) إذ إنه من أكثر المناهج البحثية الملائمة لطبيعة مثل هذه الدراسات؛ لاعتماده على وصف الواقع الحقيقي للظاهرة المدروسة ومن ثم تحليل النتائج وبناء الاستنتاجات في ضوء ذلك الواقع، حيث يعتمد هذا المنهج كما ذكر عبيدات وأخرون على "دراسة الواقع أو الظاهرة كما هي، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو كمياً"[23]

3-2: أداة الدراسة:

لطبيعة هذه الدراسة التي تقيس درجة وعي معلمي التربية الإسلامية بمعايير جودة الأداء التدريسي، لا بد من الاعتماد على مقياس أو أداة بحث مناسبة تتميز بالسهولة في التفريغ ودقة المعالجة الإحصائية؛ ولذا قام الباحث بتصميم مقياس مكون من (60) عبارة في شكل استبانة غطت جملة معايير جودة الأداء التدريسي، أعدت على أساس مدرج (ليكرت) الخماسي بالخيارات (**كبيرة جداً - كبيرة – متوسطة - قليلة – لا يحدث**).

وبعد الفراغ من إعدادها تحقق لها الصدق الوصفي (صدق المحكمين) من خلال تعديلها وفقاً لآراء ذوي الخبرات المميزة في المناهج وطرق التدريس ومناهج البحث العلمي.

كما اهتم الباحث أيضاً بالتحقق الثبات الإحصائي للأداة؛ فبعد جمعها من المفحوصين وتفريغ بياناها تم حساب الثبات عن طريق استخدام طريقة (ألفا كرونباخ) من خلال برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) فكانت قيمته (0.869) ا تم حساب الصدق الإحصائي عن طريق الجذر التربيعي للثبات فكانت قيمته (0.93) وذلك وفق معادلة (اسبيرمان وبراون) وبذلك اطمأن الباحث على صلاحية هذه الأداة.

3-3: مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع هذه الدراسة من جميع المعلمين الذين يعملون في تدريس العلوم الإسلامية بمحلية كرري – ولاية الخرطوم، وهو مجتمع كبير نسبياً وواسع الانتشار؛ الأمر الذي يشكل صعوبة بالغة في إمكانية الاتصال بجميع أفراده أو حصرهم حصراً شاملاً؛ ولذلك لجأ الباحث إلى إجراء الدراسة على عينة منهم، حسب وجود

[23] عبيدات، ذوقان، وآخرون (2007) البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، عمان: دار الفكر، ص219.

الباحث زماناً ومكاناً، فقد استخدمت ما يسمى بعينة التجمعات، أي العينة غير العشوائية المقصودة، والتي تؤخذ من أحد التجمعات التي تمثل مجتمع البحث الأصلي، وقد كان تجمع معلمي التربية الإسلامية في محلية كرري بمناسبة التصحيح هم العينة التي اعتمد عليها البحث وعددهم (40) معلماً ومعلمة، انظر الجدول رقم (1) أدناه.

جدول رقم (1) توزيع أفراد العينة حسب الجنس والمؤهل وسنوات الخدمة

الخصائص الوصفية	الجنس		المؤهل				سنوات الخبرة		
	ذكور	إناث	ثانوي	بكالوريوس	ماجستير	دكتوراه	0-5	5-10	10 فأكثر
العدد	12	28	5	30	5	0	2	7	31
النسبة%	30	70	12.5	75	12.5	0	5	17.5	77.5
العدد الكلي	40		40				40		

من الجدول رقم (1) أعلاه نلاحظ أن غالبية أفراد العينة كانوا من الإناث (70%) والذي سببه عدم التفريق بين الجنسين حسب نوع المدرسة (بنين/ بنات) عند اختيار المعلمين للتدريس في مرحلة الأساس، كما نلاحظ أن(95%) من أفراد العينة هم في وظيفة معلم؛ ما يعني أنهم حالياً في الميدان يعيشون الواقع وهي نقطة لصالح الدراسة، كما نلاحظ أن (75.5%) من أفراد العينة يحملون درجة البكالوريوس وهو أمر جيّد، وقد صارت هذه الدرجة حالياً شرطاً لتعيين المعلم في مرحلة الأساس، إلا أننا نلاحظ أيضاً عدم وجود من يحمل درجة الدكتوراه بين أفراد العينة، وأما بالنسبة لسنوات الخدمة فنجد حوالي (75.5%) من أفراد العينة خبرتهم أكثر من (10) سنوات وهو أمر يعدّ من الإيجابيات لهذه الدراسة حيث إن زيادة الخبرة في المجال تمكن صاحبها من الإدلاء ببيانات أكثر دقة من اصحاب الخبرات القليلة.

3-3: الأساليب الإحصائية:

استعان الباحث ببرنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل معلومات الأداة للإجابة عن أسئلة الدراسة وفروضها، فقد تم استخدام أساليب الإحصاء الوصفي، والتي تتضمن الجداول التكرارية والنسب المئوية، والانحرافات المعيارية. وكذلك الإحصاء الاستدلالي الذي تضمن اختبار ت (T-test) واختبار تحليل التباين الأحادي (Enova) ولمعرفة خصائص وملامح تركيبة مجتمع الدراسة وتوزيعه، مثل معادلة التنبؤ ل(اسبيرمان وبراون) للحصول على ثبات الأداة ومعادلة (ألفا كرونباخ) للحصول على صدق الأداة.

3-4: إجراءات تطبيق الدراسة:

للحصول على معلومات أكثر دقة واختصاراً للجهد والوقت سعى الباحث للاتصال بكافة أفراد العينة مباشرة وقام بتوزيع المقياس عليهم مستعيناً أحد زملائهم،*[24] ولكى يتم تمثيل العينة بصورة دقيقة أخذ الباحث بعض التحوطات تمثلت في توزيع أكثر من(45) من المقياس الأعداد الزائدة أما لكون الاستجابة فيها ناقصة أو لنقص

[24] النذر أحمد حسين، مدير مدرسة الحارة 34 بمرحلة الأساس تخصص تربية إسلامية بمحلية كرري وسنوات خبرته 10سنوات.

بياناتها الأولية أو لوجود اخطاء أو التي رأى الباحث عدم صلاحيتها وبالتالي أجريت الدراسة الإحصائية على (40) استبانة تمثل جملة العينة المقترحة للدراسة.

أن التحليل الأساسي بني على (الوسط الحسابي المرجح) فكانت الأوزان التي أدخلت إلى برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) للخيارات الخمسة على التوالي هي: كبيرة جداً:5، كبيرة:4، متوسطة:3، قليلة:2، لا يحدث:1. وعلى ذلك تم ترميز جميع الإجابات التي تم الحصول عليها من المستجيبين.

وللحصول على النتيجة العامة عن طريق الوسط المرجح لكل عبارة من المقياس استخدم الباحث حساب طول الفترة أولاً، وبما أن عدد الخيارات (5) وعدد المسافات (4)؛ فعند قسمة (4) على (5) ينتج أن طول الفترة يساوي (0.80) وبالتالي يصبح الحكم على توزيعات النتيجة العامة حسب الوسط المرجح كما يلي:

إذا كان الوسط الحسابي (4.20 – 5) فإن ذلك يدل على أن النتيجة ترجح خيار(كبيرة جداً) وإذا كان الوسط الحسابي (3.40 – 4.19) فإن ذلك يدل على أن النتيجة ترجح خيار(كبيرة) وإذا كان الوسط الحسابي (2.60 – 3.39) فإن ذلك يدل على أن النتيجة ترجح خيار(متوسطة) وإذا كان الوسط الحسابي (1.80 – 2.59) فإن ذلك يدل على أن النتيجة ترجح خيار(قليلة) وإذا كان الوسط الحسابي (1.00 – 1.79) فإن ذلك يدل على أن النتيجة ترجح خيار(لا يحدث).

4: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

4-1: المحور الأول: الوعي بالمعرفة النظرية اللازمة لعملية التدريس:

جدول رقم(2) نتائج استجابة العينة لمعايير المعرفة النظرية اللازمة لعملية التدريس

م	المحور الأول	كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		قليلة		لا يحدث		الوسط الحسابي	النتيجة
	مقياس	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%		
1	معرفة الأهداف العامة لمقررات التربية الإسلامية	17	42.5	16	40.0	5	12.5	1	2.5	1	2.5	4.18	كبيرة
2	معرفة الأهداف الخاصة لمقررات التربية الإسلامية	15	37.5	18	45	5	12.5	1	2.5	1	2.5	4.10	كبيرة
3	معرفة التكامل المعرفي بين التربية الإسلامية والمقررات الأخرى	13	32.5	11	27.5	12	30.0	2	5.0	2	5.0	3.78	كبيرة
4	معرفة المفاهيم المتعلقة بمحتوى مقررات التربية الإسلامية	14	35	16	40	7	17.5	2	5	1	2.5	4.00	كبيرة
5	معرفة التوجيهات المضمنة في مقررات التربية الإسلامية	10	25	16	40	10	25	2	5	1	2.5	3.73	كبيرة
6	معرفة المصطلحات المضمنة في مقررات التربية الإسلامية	14	35	11	27.5	13	32.5	2	5	0	0	3.91	كبيرة
7	المعرفة بمقترحات رامية إلى تطوير منهج التربية الإسلامية	13	32.5	11	27.5	8	20	1	2.5	13	32.5	3.70	كبيرة
8	معرفة الحقائق المضمنة في مقررات التربية الإسلامية	12	30	10	25	12	30	5	12.5	0	0	3.65	كبيرة
9	معرفة الأحكام الشرعية المضمنة في مقررات التربية الإسلامية	14	35	12	30	9	22.5	5	12.5	0	0	3.88	كبيرة
*	النتيجة العامة لمحور الوعي بالمعرفة النظرية اللازمة لعملية التدريس											3.77	كبيرة

في الجدول رقم (2) أعلاه نجد عرض نتيجة استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الأول بعد حساب المتوسطات والتكرارات والنسبة المئوية، ومنها نلاحظ أن الوسط الحسابي للنتيجة العامة لمحور الوعي بالمعرفة النظرية اللازمة لعملية التدريس هو (3.77) وأنه يقع في المسافة (3.40 – 4.19) وأن النتيجة النهائية لهذا المحور هي (كبيرة).

وذلك يعني أن معلمي التربية الإسلامية بمرحلة الأساس بمحلية كرري على درجة (كبيرة) من الوعي بالمعرفة النظرية اللازمة لعملية التدريس المتعلقة بتخصصهم، ويعزى ذلك إلى كثرة الاطلاع، كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى الإعداد الأكاديمي الذي يتلقاه معلمي التربية الإسلامية قبل الالتحاق بالخدمة، وكذلك إلى تكرار ممارستهم لتدريس محتوى المواد الإسلامية التي يدرسونها.

ونشير إلى أن هذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة الغامدي (2010) التي أكدت أن معايير الجودة المتعلقة بالجانب العلمي لدى معلمي التربية الإسلامية قد حظي بدرجة عالية من الاهتمام، بالرغم من أن ذلك يختلف مع نتائج دراسة عسيري (1998) التي بينت أن ضعف الاطلاع لدى معلم التربية الإسلامية يقع في مقدمة المعوقات التي أدت إلى ضعف الوعي بالأهداف.

4-2: المحور الثاني: الوعي بمعايير مهارات التخطيط للتدريس:

جدول رقم(3) نتائج استجابة العينة لمعايير مهارات التخطيط للتدريس

	مقياس	كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		قليلة		لا يحدث		الوسط	النتيجة
م	المحور الثاني	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	الحسابي	
1	وضع الخطة الفصلية للمقررات الدراسية التي أدرسها	12	30.0	16	40.0	8	20.0	4	10.0	0	0	3.90	كبيرة
2	اكمال عناصر التحضير الكتابي للدرس – خطط قصيرة	13	32.5	12	30.0	11	27.5	2	5.0	2	5.0	3.80	كبيرة
3	الإعداد الذهني للدروس مراعياً محتوياته وأجزائه الرئيسة	16	40.0	17	42.5	5	12.5	0	0	2	5.0	4.13	كبيرة
4	ربط محتوى الدرس بخبرات التلاميذ الدينية في بيئتهم	19	47.5	7	17.5	13	32.5	0	0	1	2.5	4.08	كبيرة
5	وضع الأهداف السلوكية التي تراعي تنمية مهارات التفكير	12	30	15	37.0	9	22.5	3	7.5	1	2.5	3.85	كبيرة
6	تحديد الوسائل والتقنيات المستخدمة في أداء الدروس	10	25.0	12	30	11	27.5	6	15.0	1	2.5	3.60	كبيرة
7	التخطط لاستخدام استراتيجيات تدريس متنوعة	8	20.0	17	42.5	6	15.0	8	20.0	1	2.5	3.58	كبيرة
8	تحليل المادة الدراسية وبيان عناصرها عند التدريس	9	22.5	12	30.0	11	27.5	6	15.0	2	5.0	3.50	كبيرة
*	النتيجة العامة لمحور الوعي بمعايير مهارات التخطيط للتدريس											3.80	كبيرة

في الجدول رقم (3) أعلاه نجد عرض نتيجة استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الثاني بعد حساب المتوسطات والتكرارات والنسبة المئوية، ومنها نلاحظ أن الوسط الحسابي للنتيجة العامة لمحور الوعي بمعايير مهارات التخطيط للتدريس هو (3.80) ويقع في المسافة (3.40 – 4.19) وأن النتيجة النهائية لهذا المحور هي(كبيرة).

ويستنتج مما تقدم أن معلمي التربية الإسلامية بمرحلة الأساس بمحلية كرري على درجة كبيرة من الوعي بمعايير مهارات التخطيط للتدريس المتعلقة بتخصصهم، ويعزي الباحث هذه النتيجة إلى أن التخطيط للتدريس يرتبط بكراسة إعداد الدروس والتي تعتبر الوثيقة الأكثر تضميناً لأعمال المعلم والتي يحتج بها وتقف دليلاً على عمله وأدائه، خاصة أمام رؤسائه كمدير المدرسة والموجهين ونحوهم.

ونلاحظ أن هذه النتيجة متفقة مع نتائج دراسة الشهري (2012) التي أثبتت أن تخطيط التدريس هو أكثر المعايير ممارسة، كما لا تختلف النتيجة كثيراً عن دراسة الموسى (2015) حيث جاء مجال التخطيط للتدريس في المرتبة الثانية بعد مهنية المعلم.

4-3: المحور الثالث: الوعي بمعايير إجراءات تنفيذ الدرس:

جدول رقم(4) نتائج استجابة العينة لمعايير إجراءات تنفيذ الدرس

م	مقياس	كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		قليلة		لا يحدث		الوسط الحسابي	النتيجة
	المحور الثالث	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%		
1	التحدث بلغة عربية فصحى بحيث يفهمها التلاميذ	11	27.5	17	42.5	9	22.5	2	5.0	1	2.5	3.88	كبيرة
2	استخدام البيان العملي عند تعليم المهارات للتلاميذ	7	17.5	19	47.5	8	20.0	5	12.5	0	0	3.63	كبيرة
3	تنفيذ استراتيجيات تدريس متنوعة لتدريس العلوم الإسلامية	7	17.5	15	37.5	8	20.0	9	22.5	1	2.5	3.45	كبيرة
4	تقديم محتوى الدرس من دروس التربية الإسلامية بعد التمهيد له	14	35.0	17	42.5	4	10.0	5	12.5	0	0	4.00	كبيرة
5	تعزيز أساليب التعلم الذاتي والاعتماد على النفس لدى التلاميذ	10	25.0	15	37.5	10	25.0	4	10.0	0	0	3.79	كبيرة
6	الإرشاد والتوجيه أثناء التنفيذ وعدم الاقتصار على المادة الدراسية	15	37.5	7	17.5	13	32.5	3	7.5	1	2.5	3.73	كبيرة
7	تجاوب التلاميذ عند استخدام الأمثلة التوضيحية لشرح الدرس	20	50.0	10	25.0	5	12.5	2	5.0	0	0	3.98	كبيرة
8	تهيئة وتحفيز دافعية التلاميذ للتعلم بأساليب تربوية مناسبة	10	25.0	19	47.5	5	12.5	5	12.5	0	0	3.78	كبيرة
9	استخدام أساليب متنوعة في النقاش مع التلاميذ	11	27.5	17	42.5	7	17.5	4	10.0	0	0	3.80	كبيرة
10	تشجيع التلاميذ على المشاركة في أنشطة المادة خارج الفصل	11	27.5	18	45.0	4	10.0	7	17.5	0	0	3.83	كبيرة
11	تشجيع التلاميذ على المشاركة أثناء تنفيذ الدرس	13	32.5	18	45.0	7	17.5	2	5.0	0	0	4.05	كبيرة
12	توزيع الأنشطة على التلاميذ طبقاً لقدراتهم وميولهم	7	17.5	19	47.5	11	27.5	3	7.5	0	0	3.75	كبيرة
*	النتيجة العامة لمحور الوعي بمعايير إجراءات تنفيذ الدرس											3.81	كبيرة

في الجدول رقم (4) أعلاه نجد عرض نتيجة استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الثالث بعد حساب المتوسطات والتكرارات والنسبة المئوية، ومنها نلاحظ أن الوسط الحسابي للنتيجة العامة لمحور الوعي بمعايير إجراءات تنفيذ الدرس هو (3.81) وأنه واقع في المسافة (3.40 – 4.19) وأن النتيجة النهائية لهذا المحور هي (كبيرة).

ويستنتج من ذلك أن معلمي التربية الإسلامية بمرحلة الأساس بمحلية كرري على درجة كبيرة من الوعي بمعايير إجراءات تنفيذ الدرس، وهي نتيجة تتفق مع نتيجة دراسة الشهري (2012) التي أثبتت نتائجها أن معيار تنفيذ التدريس من المعايير اللازمة لمدرس التربية الإسلامية وهو متوفر بدرجة متوسطة بعد التخطيط للتدريس، ومع دراسة الموسى (2015) التي يأتي فيها هذا المعيار في المرتبة الثالثة من حيث الممارسة.

وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن تنفيذ التدريس يعتبر العملية الأساسية في كل العملية التدريسية وعمودها الفقري، وتعني كما أشار عبيدات إلى أن تنفيذ القرارات التي صنعها المعلم في مرحلة التخطيط، وخاصة تلك التي ترتبط بالنماذج الإرشادية، واستراتيجية التعليم، وأنشطة التعلم.[25]

[25] عبيدات، سهيل أحمد (2007).إعداد المعلمين وتنميتهم، ط1، إربد، الأردن: عالم الكتب الحديث، ص40.

4-4: المحور الرابع: الوعي بمهارات تقويم التدريس:

جدول رقم(5) نتائج استجابة العينة لمعايير مهارات تقويم التدريس

م	مقياس	كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		قليلة		لا يحدث		الوسط الحسابي	النتيجة
	المحور الرابع	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%		
1	تشخيص مستويات التلاميذ وفقاً لمعارفهم وخبراتهم السابقة	11	27.5	10	25.5	12	30	5	12.5	2	5.0	3.58	كبيرة
2	استخدام أدوات تقويم متنوعة تتوافق مع أهداف الدروس	6	15.0	20	50.0	8	20.0	5	12.5	1	2.5	3.63	كبيرة
3	تقديم التعزيز الفوري للتلاميذ أثناء تنفيذ الدروس	9	22.5	13	32.5	12	30.0	5	12.5	0	0	3.58	كبيرة
4	تصميم أدوات التقويم (الاختبارات) وفق القواعد العلمية	9	22.5	18	45.0	7	17.5	4	10.0	1	2.5	3.68	كبيرة
5	تحسين أداء التلاميذ وتطويره في ضوء نتائج التقويم والاختبارات	15	37.5	11	27.5	12	30.0	1	2.5	1	2.5	3.96	كبيرة
6	استخدام التقويم النهائي للتأكد من تحقيق الدروس لأهدافها	17	42.5	10	25.0	8	20.0	2	5.0	3	7.5	3.90	كبيرة
7	تنمية شعور التلاميذ بأن الهدف من التعليم ليس الامتحانات	13	32.5	14	35.0	6	15.0	6	15.0	0	0	3.78	كبيرة
8	التقييم الموضوعي للدرجات بعيداً عن العواطف والعلاقات	21	52.5	10	25.0	5	12.5	2	5.0	1	2.5	4.13	كبيرة
*	النتيجة العامة لمحور الوعي بالمعايير المتعلقة بمهارات تقويم التدريس											3.78	كبيرة

في الجدول رقم (5) أعلاه نجد عرض نتيجة استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الرابع وبعد حساب المتوسطات والتكرارات والنسبة المئوية، ومنها نلاحظ أن الوسط الحسابي للنتيجة العامة لمحور الوعي بالمعايير المتعلقة بمهارات تقويم التدريس هو (3.78) ويقع في المسافة (3.40 – 4.19) وأن النتيجة النهائية لهذا المحور هي (كبيرة).

ويستنتج منه أن معلمي التربية الإسلامية بمرحلة الأساس بمحلية كرري على درجة كبيرة من الوعي بالمعايير المتعلقة بمهارات تقويم التدريس، وتعزى هذه النتيجة إلى أهمية التقويم نفسه في العملية التعليمية حيث أنه تبنى عليه جميع القرارات المتعلقة بالحاضر والمستقبل الدراسي للطالب خاصة تقويم التحصيل، فقد اعتبر بعضهم أن تقويم المحتوى اعتبره المعيار الثالث من معايير جودة الأداء التدريسي المتعلقة بمجال المقرر الدراسي.[26]

وعموماً وبمقارنة هذه النتيجة بنتائج دراسة القرش وحسين (2009) نجد فيها أن جانب التقويم في الأداء التدريسي احتل المرتبة الأخيرة في الممارسة، وكذلك في غيره من الدراسات، وليس ذلك لقلة أهمية التقويم وإنما لقلة الزمن المخصص للعملية التقويمية، حيث إنها غالباً تكون عند نهايات الأداء التدريسي.

ولا شك أن التقويم يعتبر أحد المعايير المهمة في جودة الأداء التدريسي، كما في دراسة بادغشر (2007) 2007م، ص474- 475) مفردة (تنويع أساليب التقويم) ضمن مفردات تعريف الأداء التدريسي.

[26] عبيدات، سهيل أحمد (2007) مرجع سابق، ص41.

4-5: المحور الخامس: الوعي بالتوجيهات والإرشادات التربوية أثناء التدريس:

جدول رقم(6) نتائج استجابة العينة لمعايير التوجيهات والإرشادات التربوية أثناء التدريس

م	مقياس / المحور الخامس	كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		قليلة		لا يحدث		الوسط الحسابي	النتيجة
		عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%		
1	تعريف التلاميذ بأبرز المشكلات الاجتماعية وأبعادها	8	20.0	17	42.5	10	25.0	4	10.0	1	2.5	3.68	كبيرة
2	توعية التلاميذ بكيفية توظيف معلوماتهم في المواقف الحياتية	9	22.5	16	40.0	8	20.0	5	12.5	1	2.5	3.60	كبيرة
3	تنفيذ مواقف تعليمية لتوعية التلاميذ بوظيفتهم المجتمعية	12	30.0	12	30.0	11	27.5	2	5.0	2	5.0	3.68	كبيرة
4	تنمية حب العمل الجماعي داخل المدرسة وخارجها	19	47.5	12	30.0	7	17.5	2	5.0	0	0	4.20	كبيرة جداً
5	ترسيخ حب الوطن والانتماء إليه لدى التلاميذ	18	45.0	10	25.0	6	15.0	4	10.0	0	0	3.90	كبيرة
6	تعويد التلميذ على التفسير الصحيح للأحداث الجارية	6	15.0	18	45.0	8	20.0	7	17.5	1	2.5	3.53	كبيرة
7	التوضيح للتلاميذ بأهمية التعايش مع التعددية الثقافية	7	17.5	15	37.5	11	27.5	7	17.5	0	0	3.55	كبيرة
8	ترسيخ قيمة العمل في نفوس التلاميذ	11	27.5	20	50.0	4	10.0	3	7.5	1	2.5	3.85	كبيرة
9	إشعار التلاميذ بقيمة تقدير الذات	14	35.0	18	45.0	5	12.5	3	7.5	0	0	4.08	كبيرة
10	تنمية مفاهيم التسامح وقبول الآخر لدى التلاميذ	19	47.5	14	35.0	5	12.5	1	2.5	1	2.5	4.23	كبيرة جداً
11	تنمية قيمة أدب الحوار والاستماع لدى التلاميذ	20	50.0	12	30.0	5	12.5	2	5.0	1	2.5	4.20	كبيرة جداً
*	النتيجة العامة لمحور الوعي بالتوجيهات والإرشادات التربوية أثناء التدريس											3.86	كبيرة

من الجدول (6) أعلاه يتم عرض نتيجة استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الخامس وبعد حساب المتوسطات والتكرارات والنسبة المئوية، ووفقاً للنتيجة العامة لمحور الوعي بالتوجيهات والإرشادات التربوية أثناء التدريس نجد أن النتيجة النهائية لهذا المحور هي(كبيرة)؛ لأن الوسط الحسابي العام من الجدول السابق هو (3.86) ويقع في المسافة (3.40 – 4.19).

فيستنتج من ذلك أن معلمي التربية الإسلامية بمرحلة الأساس بمحلية كرري على درجة كبيرة من الوعي بالمعايير المتعلقة بالتوجيهات والإرشادات التربوية أثناء التدريس، وتعود هذه النتيجة في نظرنا إلى طبيعة مادة التربية الإسلامية؛ حيث إنها من أكثر المواد الدراسية احتواءً على القيم التربوية التي تحتاج إلى توصيلها إلى الطلاب في شكل إرشادات وتوجيهات.

وكما يرى كامل أن من ضمن صفات معلم التربية الإسلامية أن يكون لديه عمل توجيهي يقتضي التواضع والاتصال بالطلاب والقرب منهم حتى لا يجدوا حرجاً في سؤاله[27]، هذا وإن جانب الإرشاد والتوجيه الذي يقوم به ذلك المعلم قد لا يكون مضمناً بشكل صريح في المحتوى، إلا أنه يعتبر من خصائص التربية الإسلامية كما يعتبر من واجبات معلمها.

[27] كامل، عبد الناصر محمد. (2006).المناهج وتنظيماتها، القاهرة، مصر: مكتبة مبارك، ص 29-30.

4-6: المحور السادس: الوعي بالممارسات التدريسية المتعلقة بالعلاقات الإنسانية:

جدول رقم(7) نتائج استجابة العينة لمعايير الممارسات التدريسية المتعلقة بالعلاقات الإنسانية

م	مقياس / المحور السادس	كبيرة جداً عدد	كبيرة جداً %	كبيرة عدد	كبيرة %	متوسطة عدد	متوسطة %	قليلة عدد	قليلة %	لا يحدث عدد	لا يحدث %	الوسط الحسابي	النتيجة
1	الاستفسار عن أحوال التلاميذ بإدارة الأحاديث الودية	10	25.0	18	45.0	9	22.5	3	7.5	0	0	3.88	كبيرة
2	استخدام عبارات التعزيز الإيجابي والتشجيع مع التلاميذ	15	37.5	19	47.5	3	7.5	2	5.0	0	0	4.10	كبيرة
3	السماح للتلاميذ بالاستفسار عما في خواطرهم بلا قيود	20	50.0	10	25.0	7	17.5	3	7.5	0	0	4.20	كبيرة جداً
4	مشاركة المعلم للتلاميذ خلال الأنشطة اللا صفية	13	32.5	15	37.5	9	22.5	3	7.5	0	0	3.95	كبيرة
5	التعامل مع التلاميذ وفقاً لخصائصهم المتعلقة بمرحلة النمو	15	37.5	14	35.0	9	22.5	2	5.0	0	0	4.05	كبيرة
*	النتيجة العامة لمحور الوعي بالممارسات التدريسية المتعلقة بالعلاقات الإنسانية											4.04	كبيرة

من الجدول (7) أعلاه يتم عرض نتيجة استجابات أفراد العينة على عبارات المحور السادس وبعد حساب المتوسطات والتكرارات والنسبة المئوية، ووفقاً للنتيجة العامة لمحور الوعي بالممارسات التدريسية المتعلقة بالعلاقات الإنسانية نجد أن النتيجة النهائية لهذا المحور هي(كبيرة)؛ لأن الوسط الحسابي العام من الجدول السابق هو (4.04) ويقع في المسافة (3.40 – 4.19) مع ملاحظة أنه يقترب من درجة (كبيرة جداً) بفارق ضئيل بلغ (0.15)

فيستنتج من ذلك أن معلمي التربية الإسلامية بمرحلة الأساس بمحلية كرري على درجة كبيرة من الوعي بالممارسات التدريسية المتعلقة بالعلاقات الإنسانية.

ويعزى ذلك إلى أن هؤلاء المعلمين يدرسون الدين الإسلامي الذي يهتم بالعلاقات الإنسانية من خلال كثير من نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية، كما أن دراسة المعجل وآل شطيف (2017) أشارت في نتائجها إلى أن أخلاقيات مهنة التعليم، وتطبيقات التربية الإسلامية في المدرسة والمجتمع، والأهداف التعليمية لمواد العلوم الشرعية من الأشياء المهمة جداً كمطالب لإعداد معلم العلوم الشرعية.

ولا شك أن كل ذلك يحمل الكثير من وجوه العلاقات الإنسانية؛ ولذلك يتفق الباحث مع ما أشار إليه المعجل بأن الفهم الصحيح لطبيعة العلاقات الإنسانية وأسس التعامل في المجتمع المسلم تقع ضمن المحور الأول من محاور أهداف منهج التربية الإسلامية، وهي الأهداف المتصلة بالمعرفة والتفكير العلمي.[28]

[28] المعجل، طلال بن محمد وآل شطيف، إبراهيم بن محمد. (يونيو، 2017) المطالب التربوية الأساسية في برامج إعداد معلمي العلوم الشرعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، عدد 86، السعودية، ص ص357 -380.

4-7: المحور السابع: الوعي بالممارسات التدريسية المتعلقة بتنمية مهارات التفكير:

جدول رقم (8) نتائج استجابة العينة لمعايير الممارسات المتعلقة بتنمية مهارات التفكير

م	المحور السابع	كبيرة جداً عدد	كبيرة جداً %	كبيرة عدد	كبيرة %	متوسطة عدد	متوسطة %	قليلة عدد	قليلة %	لا يحدث عدد	لا يحدث %	الوسط الحسابي	النتيجة
1	استخدام طرق التدريس التي تنمي الإبداع والابتكار	16	40.0	12	30.0	7	17.5	4	10.0	1	2.5	3.95	كبيرة
2	تشجيع التلاميذ على طرح أكبر عدد من الأسئلة في الموضوع	9	22.5	18	45.0	10	25.0	3	7.5	0	0	3.83	كبيرة
3	توجيه التلاميذ للإفادة من المصادر المتنوعة للتعلم كالإنترنت	11	27.5	6	15.0	12	30.0	9	22.5	1	2.5	3.35	متوسطة
4	عمل مجموعات من التلاميذ تعتمد على أسلوب التعلم التعاوني	11	27.5	15	37.5	7	17.5	6	15.0	1	2.5	3.73	كبيرة
5	تقديم الأمثلة التي تتضمن مشكلات ذات حلول متعددة	6	15.0	15	37.5	12	30.0	4	10.0	1	2.5	3.38	متوسطة
6	التركيز على كيفية وصول التلميذ للإجابة لا على الإجابة نفسها	11	27.5	11	27.5	11	27.5	4	10.0	3	7.5	3.58	كبيرة
7	التركيز على الأسئلة بمستوياتها العليا (تحليل، تركيب، تقويم....)	10	25.0	9	22.5	14	35.0	5	12.5	2	5.0	3.50	كبيرة
*	النتيجة العامة لمحور الوعي بالممارسات التدريسية المتعلقة بتنمية مهارات التفكير											3.62	كبيرة

من الجدول (8) أعلاه يتم عرض نتيجة استجابات أفراد العينة على عبارات المحور السابع وبعد حساب المتوسطات والتكرارات والنسبة المئوية، ووفقاً للنتيجة العامة لمحور الوعي بالممارسات التدريسية المتعلقة بتنمية مهارات التفكير نجد أن النتيجة النهائية لهذا المحور هي(كبيرة)؛ فقد أظهر الجدول أن الوسط الحسابي هو (3.62) ويقع في المسافة (3.40 – 4.19).

فمن ذلك نستنتج أن معلمي التربية الإسلامية بمرحلة الأساس بمحلية كرري على درجة كبيرة من الوعي بالممارسات التدريسية المتعلقة بتنمية مهارات التفكير، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أهمية موضوع تنمية المهارات التفكيرية، حيث ظلت التربية الإسلامية متهمة بالاعتماد على جانب الحفظ والاستظهار على حساب التفكير واستخدام العقل.

وقد أشارت دراسة المعجل وآل شطيف (2017) إلى أن تنمية القدرات العقلية للمتعلمين من المطالب التربوية في إعداد معلم التربية الإسلامية بدرجة مهم جداً، كما أن الأهداف المتصلة بالمعرفة والتفكير العلمي تقع في المحور الأول من محاور أهداف التربية الإسلامية كما يقول المعجل "ولكن المحك الحقيقي في هذا الجانب لا يكمن في وعي المعلم بالأمر ولكن يكمن في ما يفعله المعلم لتنمية المهارات العقلية لطلابه وكيف يكون ذلك ومتى وأين"[29]

4-8: التحقق من فروض الدراسة:

4-8-1:الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وعي معلمي التربية الإسلامية بمرحلة الأساس بمعايير جودة الأداء التدريسي تعود إلى متغير (الجنس)" للتحقق من هذا الفرض تم إجراء اختبار ت (T-Test) لدلالة الفروق في الدرجات الكلية للوعي بمعايير جودة التدريس عند اختلاف الجنس (ذكر – أنثى)،

[29] المعجل، وآل شطيف، (يونيو، 2017) المطالب التربوية الأساسية في برامج إعداد معلمي العلوم الشرعية، مرجع سابق، ص ص357 -380.

والجدول رقم (10) أدناه يوضح الفروق في الدرجات الكلية للمعايير باختلاف الجنس (ذكر – أنثى).

جدول رقم(9) نتائج اختبار(ت) (T test) حسب الجنس (ذكر/ أنثى)

المحاور	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	قيمة ت	مستوى الدلالة sig
المعرفة النظرية اللازمة لتدريس التخصص	ذكر	12	3.5708	-.604	.715
	أنثى	28	3.7639	-.573	غير دالة
مهارات إجراءات التخطيط للتدريس	ذكر	12	3.8733	.525	.766
	أنثى	28	3.7304	.530	غير دالة
مهارات إجراءات تنفيذ التدريس	ذكر	12	3.6225	-.751	.256
	أنثى	28	3.8154	-.682	غير دالة
مهارات إجراءات تقويم التدريس	ذكر	12	3.8317	.491	.121
	أنثى	28	3.6943	.442	غير دالة
الاهتمام بالعلاقات الإنسانية	ذكر	12	3.6533	-.905	.055
	أنثى	28	3.8979	-.766	غير دالة
التوجيهات والإرشادات أثناء التدريس	ذكر	12	3.8500	-.969	.439
	أنثى	28	4.1000	-.991	غير دالة
تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب	ذكر	12	3.6992	.605	.274
	أنثى	28	3.5361	.537	غير دالة

يتضح من هذا الجدول رقم (9) أن قيمة (ت) غير دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) في جميع المحاور، إذن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الوعي بين المعلمين الذكور والمعلمات الإناث في كل محاور البحث. فنستنتج من ذلك أنه لا أثر لاختلاف الجنس (ذكر/ أنثى) في تحديد درجة الوعي بمعايير جودة الأداء التدريسي لدى معلمي التربية الإسلامية بمرحلة الأساس. وهذا يعني تحقق هذا الفرض الأول.

4-8-2: الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وعي معلمي التربية الإسلامية بمرحلة الأساس بمعايير جودة الأداء التدريسي تعود إلى متغير (المؤهل الدراسي)" وللتحقق من هذا الفرض تم إجراء تحليل التباين الأحادي (One way-Anova) لدلالة الفروق في الدرجات الكلية للوعي بمعايير جودة التدريس عند اختلاف المؤهل (ثانوي-بكالوريوس- ماجستير- دكتوراه) والجدول رقم (11) أدناه يوضح ذلك.

جدول رقم(10) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي حسب المؤهل (ثانوي/بكالوريوس/ ماجستير/ دكتوراه)

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة sig
المعرفة النظرية اللازمة لتدريس التخصص	بين المجموعات	1.450	2	.725	.854	.434
	داخل المجموعات	31.439	37	.850		غير دالة
مهارات إجراءات التخطيط للتدريس	بين المجموعات	.303	2	.151	.238	.790
	داخل المجموعات	23.560	37	.637		غير دالة
مهارات إجراءات تنفيذ التدريس	بين المجموعات	.165	2	.083	.144	.866
	داخل المجموعات	21.207	37	.573		غير دالة
مهارات إجراءات تقويم التدريس	بين المجموعات	.161	2	.080	.119	.888
	داخل المجموعات	24.936	37	.674		غير دالة

الاهتمام بالعلاقات الإنسانية	بين المجموعات	.007	2	.003	.005	.995 غير دالة
	داخل المجموعات	23.776	37	.643		
التوجيهات والإرشادات أثناء التدريس	بين المجموعات	.463	2	.231	.402	.672 غير دالة
	داخل المجموعات	21.312	37	.576		
تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب	بين المجموعات	.094	2	.047	.074	.928 غير دالة
	داخل المجموعات	23.298	37	.630		

يتضح من الجدول رقم(10) أعلاه أن قيمة (ف) غير دالة إحصائياً في جميع المحاور حيث كانت قيمتها عند مستوى أكبر من (0.05) ومعنى ذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة البحث، تعود إلى اختلاف مؤهلاتهم (ثانوي-بكالوريوس- ماجستير- دكتوراه) وبالتالي ولم تكن هناك حاجة إلى إجراء اختبار شيفيه أو غيره للكشف عن مصدر الفروق بين إجابات أفراد العينة إذ لا توجد فروق من أصله. فنستنتج من ذلك أنه لا أثر للمؤهل في تحديد درجة الوعي بمعايير جودة الأداء التدريسي لدى معلمي التربية الإسلامية بمرحلة الأساس. وهذا يعني تحقق هذا الفرض الثاني.

4-8-3: الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وعي معلمي التربية الإسلامية بمرحلة الأساس بمعايير جودة الأداء التدريسي تعود إلى متغير (سنوات الخبرة)" وللتحقق من هذا الفرض تم إجراء تحليل التباين الأحادي (One way-Anova) لدلالة الفروق في الدرجات الكلية للوعي بمعايير جودة التدريس عند اختلاف سنوات الخبرة (أقل من5/ 5 - 10 / 10 فأكثر) والجدول رقم (12) أدناه يوضح ذلك.

جدول رقم(11) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق حسب سنوات الخبرة (0-5/ 5-10/10 فأكثر)

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة sig
المعرفة النظرية اللازمة لتدريس التخصص	بين المجموعات	2.913	2	1.457	1.798	.180 غير دالة
	داخل المجموعات	29.976	37	.810		
مهارات إجراءات التخطيط للتدريس	بين المجموعات	.186	2	.093	.145	.865 غير دالة
	داخل المجموعات	23.677	37	.640		
مهارات إجراءات تنفيذ التدريس	بين المجموعات	.388	2	.194	.342	.713 غير دالة
	داخل المجموعات	20.984	37	.567		
مهارات إجراءات تقويم التدريس	بين المجموعات	.302	2	.151	.226	.799 غير دالة
	داخل المجموعات	24.795	37	.670		
الاهتمام بالعلاقات الإنسانية	بين المجموعات	.351	2	.175	.277	.760 غير دالة
	داخل المجموعات	23.432	37	.633		
التوجيهات والإرشادات أثناء التدريس	بين المجموعات	.387	2	.193	.334	.718 غير دالة
	داخل المجموعات	21.388	37	.578		
تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب	بين المجموعات	.727	2	.364	.594	.558 غير دالة
	داخل المجموعات	22.665	37	.613		

يتضح من الجدول رقم (11) أن قيمة (ف) غير دالة إحصائياً في جميع المحاور، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالات إحصائية بين إجابات أفراد العينة باختلاف سنوات الخبرة (0-5/ 5-10/10 فأكثر)

فنستنتج من ذلك أنه لا أثر لسنوات الخبرة في تحديد درجة الوعي بمعايير جودة الأداء التدريسي لدى معلمي التربية الإسلامية بمرحلة الأساس. وهذا يعني تحقق هذا الفرض الثالث.

ويفسر الباحث سبب ذلك أنه لا يوجد اهتمام بتطوير الأداء لدى المعلمين مهما طالت مدة خبراتهم في التعليم والتدريس، كما يعزي الباحث سبب ذلك إلى عدم القيام بالدورات التدريبية لتطوير الذات والخبرات التعليمية.

الخلاصة: وبعد التحقق من جميع الفروض ثبت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الوعي بمعايير جودة الأداء التدريسي لدى معلمي مرحلة الأساس بمحلية كرري بالسودان تعود للاختلاف في أيٍ من المتغيرات: لا الجنس (ذكر/أنثى)، ولا المؤهل الدراسي (ثانوي/بكالوريوس/ماجستير)، ولا سنوات الخبرة(0-5/5-10/10فأكثر)، وهذا في صالح التطوير والتحسين حيث يشير ذلك إلى اتفاق المعلمين وتوحيد آرائهم حيال هذه القضية، وربما تكون آراؤهم موحدة أيضاً في قضايا أخرى غير الأداء التدريسي.

5: نتائج الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها

5-1: نتائج الدراسة:

1. إن معلمي التربية الإسلامية بمرحلة الأساس بمحلية كرري واعون بكل معايير جودة الأداء التدريسي وبدرجة (كبيرة) وهي: التعرف على درجة وعي معلمي التربية الإسلامية بمعايير جودة الأداء التدريسي وهي: معيار المعرفة النظرية بالتخصص، معيار إجراءات التخطيط للتدريس، معيار إجراءات تنفيذ التدريس، معيار إجراءات تقويم التدريس، معيار التوجيهات والإرشادات التربوية، معيار العلاقات الإنسانية، ومعيار تنمية مهارات التفكير.
2. لا فرق في درجة الوعي بمعايير جودة الأداء التدريسي لدى معلمي مرحلة الأساس بمحلية كرري بسبب اختلافاتهم في: الجنس (ذكر/أنثى)، ولا في المؤهل الدراسي (ثانوي/بكالوريوس/ماجستير)، ولا في سنوات الخبرة(0-5/5-10/10فأكثر)

5-2: توصيات الدراسة:

الاهتمام بمعلمي التربية الإسلامية بمرحلة الأساس بمحلية كرري لكونهم الواعين بمعايير جودة الأداء التدريسي والمتميزين بالفعل في أدائهم، وذلك بتقديم منح تدريبية لهم وتشجيعهم للحصول على درجات عليا كالماجستير والدكتوراه؛ والغرض من ذلك كله أن يكون هؤلاء على درجة (كبيرة جداً) وليس (كبيرة) فقط من الوعي بجميع المعايير الأساسية لجودة الأداء التدريسي ومؤشراتها؛ لأن ذلك ينعكس إيجاباً على أدائهم التدريسي.

ضرورة التقويم الدوري لجميع أنشطة الأداء التدريسي التي يقوم بها معلمو التربية الإسلامية، بغرض التأكد من أنها ناشئة بالفعل من علاقتها بالوعي بمعايير جودة الأداء التدريسي، مع توزيع أدلة تعليمية وتربوية قائمة

على معايير تجويد التدريس لكل فرع من فروع التربية الإسلامية لتساعده المعلمين على زيادة الوعي بمتطلبات الأداء التدريسي.

5-3: مقترحات الدراسة:

1. إجراء دراسة تختص ببيان المشكلات أو العقبات يمكن أن تؤثر سلباً على وعي معلمي التربية الإسلامية بمرحلة الأساس بأسس جودة الأداء التدريسي وتطبيق تلك الأسس وحلولها.
2. إجراء دراسة تقييمية لواقع الأداء التدريسي بالنسبة لمعلمي التربية الإسلامية بمرحلة الأساس وجوانبه التي تحتاج لمعالجة ما.
3. إجراء دراسة تختص تجريبية للتحقق من فاعلية برنامج تدريبي قائم على المعايير في تنمية الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية بمرحلة الأساس.

مصادر الدراسة ومراجعها

(أ) المصادر:

1. القرآن الكريم
2. النيسابوري، مسلم بن الحجاج (1998) صحيح مسلم ، ج2، موسوعة الحديث (الكتب الستة) ط3 دار السلام للنشر والتوزيع، الرياض.
3. ابن منظور، محمد بن مكرم (1414هـ) لسان العرب، ج15، دار صادر، بيروت.

(ب) المراجع:

الكتب:

1. أنور، صالح علي (2005) مفاهيم وأساليب تدريس التربية الإسلامية، مكتبة بيروت الحرة، بيروت لبنان.
2. البازعي، محمد حمد (2007) الجودة الشاملة والاعتماد في التعليم، مكتبة الكويت الوطنية للنشر والتوزيع، الكويت.
3. بيومي، وليد عثمان (2007) طرق تدرس التربية الإسلامية، مكتبة دار القلم، الرياض، السعودية.
4. حامد، على عبد الرحمن (2010) مدخل إلي دراسة طرق التدريس، ط2، دار النشر المغربية، المغرب، الدار البيضاء.
5. الخليلي، عدنان يوسف (2011) الجودة الشاملة، مؤسسة الكويت للنشر، الكويت.
6. الدرواني، محمد عايش (2013).الجودة ومعاييرها، مكتبة الكويت الوطنية للنشر والتوزيع، الكويت.
7. دعمس، مصطفى نمر (2010) ط1، دار غيداء للنشر، عمان، الأردن.
8. زيتون، حسن حسين(2010) إدارة الجودة الشاملة والأداء الوظيفي، ط2، مكتبة العبيكان، السعودية.
9. الشامخ، موسي عمر(2013) مقدمة في إدارة الجودة الشاملة،، مكتبة دار القلم، الرياض.
10. شحاتة، محمد زين (1992) المرشد في تعليم التربية الإسلامية، مكتبة الشباب للعلم والثقافة، الرياض ومكتبة كنوز المعرفة، جدة.
11. الظاهر، أحمد محمد (2011) صعوبات تدريس مادة التربية الإسلامية، دار النشر للجامعات، القاهرة.
12. عبيدات، ذوقان، وآخرون (2007) البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، دار الفكر، عمان، الأردن.
13. عبيدات، سهيل أحمد (2007).إعداد المعلمين وتنميتهم، ط1، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن.
14. عماد، أيمن علي (2004) دليل تقويم الطالب في مادة التربية الإسلامية، مكتبة مصر العامة، القاهرة، مصر.
15. كامل، عبد الناصر محمد (2006) المناهج وتنظيماتها، مكتبة مبارك، القاهرة، مصر.

البحوث والدراسات:

1. آل رفعة، مسفر بن جبران معيض (2017) المتطلبات التربوية لتحقيق جودة أداء المعلم في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية والنفسية (مج10)، عدد4، جامعة القصيم، السعودية.
2. بادغشر، علي عمر سعيد (1423هـ) المهارات التدريسية اللازمة لمعلمي العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة–دراسة تقويمية– رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، كلية التربية، السعودية.

3. راشد، راشد محمد (2007) معايير جودة الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالتعليم العام في ضوء أبعاد التعلم، المؤتمر العلمي التاسع عشر – تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة.

4. السبحي، عبد الحي أحمد والقسايمة، محمد عبد الله (2007) طرائق التدريس العامة وتقويمها، دار خوارزم، جدة، السعودية.

5. الشهري، ظافر بن محمد ظافر(2012) تقييم الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الابتدائية في ضوء المعايير المهنية للمعلم السعودي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الطائف،السعودية.

6. شلبي، مصطفى رسلان (1995) تطوير أداء معلمي التربية الدينية الإسلامية في المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، (مج1) عدد19، جامعة عين شمس، مصر.

7. صالح، هدى محمد إمام (2011) تقييم أداء معلمي محو الأمية في ضوء معايير جودة الأداء التدريسي، مجلة تعليم الجماهير، (مج38)، عدد 58، تونس، تونس.

8. عبد الله، سامي محمود والسويدي، وضحى (1992) اتجاهات معلمي ومعلمات العلوم الشرعية بمراحل التعليم العام نحو استخدام الوسائل التعليمية الحديثة في التدريس، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، عدد 13، مصر.

9. عسيري، عيسى علي(1998) مدى وعي معلمي التربية الإسلامية بالأهداف العامة لمواد التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

10. الغامدي، عادل بن مشعل بن عزيز (2010) أهمية معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المختصين، بحث تكميلي (ماجستير)، غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

11. القرش، حسن علي وحسين، أحمد عبد الرشيد (2009) واقع الأداء التدريسي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية في ضوء معايير جودة الأداء التدريسي والتنمية المهنية، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، عدد 22، القاهرة، مصر.

12. المساعيد، هبة محمد عواد (2018) الأداء التدريسي لمعلمات المرحلة الأساسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المديرات في محافظة المفرق، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.

13. محمد، آمال جمعة عبد الفتاح (2009) تقويم الأداء التدريسي لمعلمي علم النفس في ضوء معايير ومؤشرات الجودة الشاملة، مجلة القراءة والمعرفة، عدد88، مصر.

14. المعجل، طلال بن محمد وآل شطيف، إبراهيم بن محمد. (2017) المطالب التربوية الأساسية في برامج إعداد معلمي العلوم الشرعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، عدد 86، السعودية.

15. الموسى، جعفر محمود (2015) تقويم الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية العليا في ضوء معايير الجودة، مجلة التربية، (مج2)، عدد 165، جامعة الأزهر، مصر.

(2)

مشكلات التربية العملية لدى الطلاب/المعلمين، بالسنة الرابعة الدفعة (38)، كليات التربية -جامعة الجزيرة (دراسة حالة الطلاب/ المعلمين بكلية التربية الحصاحيصا ، جامعة الجزيرة ، السودان (2019م)

Problems of Practical Teaching among Batch (38) Student/teachers at the Fourth year in Faculties of Education, University of Gezira

(A case study of Faculty of Education, Hassahisa)

د.بشير محمد عبد الرحمن سعيد
أستاذ تكنولوجيا التعليم المشارك
جامعة الجزيرة – التربية الحصاحيصا

د. محمد الطيب الصديق محمد
الأستاذ المشارك ـ اللغة العربية – جامعة الجزيرة – التربية حنتوب.

مشكلات التربية العملية لدى الطلاب/المعلمين، بالسنة الرابعة الدفعة (38)، كليات التربية –جامعة الجزيرة

دراسة حالة الطلاب/ المعلمين بكلية التربية الحصاحيصا ، جامعة الجزيرة ، السودان (2019م)

ملخص الدراسة

تهدف الدراسة إلى التعرف على مشكلات التربية العملية لدى الطلاب/المعلمين؛ وذلك من خلال استطلاع الطلاب/المعلمين أنفسهم، والمشكلات مقسمة إلى: المشكلات في المدرسة (ميدان التدريب)، ومشكلات البيئة التعليمية، كما تهدف الدراسة إلى التعرف على الرضا التدريبي للطلاب / المعلمين، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، تكون مجتمع الدراسة من (418) طالب وطالبة، وتكونت عينة الدراسة من (87) طالب وطالبة، تم استخدام برنامج الحزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، توصلت الدراسة الى عدة نتائج من اهمها: ان الاتجاه العام لجميع (ميول) استجابات المبحوثين نحو عبارات المحاور الثلاث في الاتجاه الايجابي (بدرجة متوسطة) ، توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 05.0$) بين استجابات طلاب السنة الرابعة بكليات التربية جامعة الجزيرة تعزى لمتغير النوع (ذكر/انثي). لصالح المجموعة ذات المتوسط الاكبر (ذكر)،توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 05.0$) بين استجابات طلاب السنة الرابعة بكليات التربية جامعة الجزيرة تعزى لمتغير نوع الشهادة (أدبي/ علمي) لصالح المجموعة ذات المتوسط الاكبر (علمي)، لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 05.0$) بين طلاب السنة الرابعة بكليات التربية جامعة الجزيرة تعزى لمتغير نوع السكن (خارجي/ داخلي)، توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 05.0$) بين استجابات طلاب السنة الرابعة بكليات التربية جامعة الجزيرةتعزى لمتغير القسم (عربي / جغرافية/ كيمياء/ انجليزي/ فيزياء). ولمعرفة اتجاه و دلالة الفروق استخدم الباحث اختبار LSDمن النتائج وجد أنه يوجد فرق معنوي لصالح المجموعة (جغرافيا). توصي الدراسة: بضرورة الإهتمام بتدريب الطلاب / المعلمين في مدارس التعليم العام، إعطاء جرعة تدريبية كافية للطلاب / المعلمين حتى يتمكن من تطبيق كل المفاهيم التربوية في المدارس، ضرورة التواصل بين إدارة الكلية والطلاب / المعلمين والمدرسة، ضرورة معالجة المشكلات التي تواجه الطلاب / المعلمين والمشرفين في التربية العملية.

Problems of Practical Teaching among Batch (38) Student/teachers at the Fourth year in Faculties of Education, University of Gezira

(A case study of Faculty of Education, Hassahisa)

Abstract

The study aims to identify the problems of Practical Teaching among student/teachers through a survey of student/teachers themselves. The problems are divided into: problems in the school (training field) and others of the educational environment. Also, the study aims to identify the training satisfaction of student/teachers. The study followed the descriptive analytical method. The population consisted of (418) male and female students, and the sample consisted of (87) male and female students. The Statistical Packages for Social Sciences (SPSS) programme was used. The study reached to several results; the most important of which were: the general trend of all (tendencies) of the respondents 'responses towards the statements of the three axes were in the positive direction (medium degree), there were statistical significant differences at the level of significance ($\alpha \geq 05.0$) between the responses of the fourth year students of Faculties of Education, University of Gezira, due to the gender variable (male/female). In favour of the group with the largest average (male), there were statistical significant differences at the level of significance ($\alpha \geq 05.0$) between the responses of the fourth year students of Faculties of Education at the University of Gezira due to the variable of the type of certificate (literary/scientific) in favour of the group with the largest average (scientific), there were no statistical significant differences at the level of significance ($\alpha \geq 05.0$) among students of the fourth year of Faculties of Education at Gezira University due to the variable of housing type (external/internal), there were statistical significant differences at the level of significance ($\alpha \geq 05.0$) between the responses of the fourth year students in Faculties of Education, University of Gezira attributed to the department variable (Arabic / Geography / Chemistry / English / Physics). To find out the direction and significance of the differences, the researcher used the LSD test from the results and found that there is a significant difference in favour of the group (geography). The study recommends: attention should be paid to train student/teachers in general education schools, an adequate training dose should be provided to student/teachers so that they can apply all educational concepts in schools, there is a need for communication between the faculty administration, student/teachers and the school, there is a need to address the problems facing student/teachers and supervisors in practical education.

المقدمة:

يُعد إعداد المعلم الذي وصفه علماء التربية وعلم النفس بأنّه مهندس البشرية، وأنّه أهمّ عناصر العملية التعليمية أمراً في غاية الأهمية والضرورة، وممّا لا شك فيه أنّ نجاح المعلم في مهنته يتوقف إلى حدْ كبير على نوع الإعداد الذي تلقاه، فالمعلم المعد إعداداً سليماً هو ذلك المعلم القادر على تحقيق معظم أدواره التي يجب أن يقوم بها، وهنا يأتي دور التربية الميدانية لكونها عملاً مبدانياً يقوم فيه الطالب/ المعلم؛ بتطبيق المبادئ والنظريات التربوية بشكل أدائي وعملي في الميدان الحقيقي لها وهو المدرسة.

مشكلة البحث:

من خلال تجربة الباحثين بإشرافهما على التربية العملية سنوات طويلةٍ بمكان الدراسة، قد ظهر بعض الضعف والإخفاقات التي صاحبت التربية العملية من خلال توزيع الطلاب المعلمين لأدائها في مدارس التعليم العام (المدارس الثانوية، ومدارس الأساس)، من هنا جاءت مشكلة الدراسة في محاولة التعرف على الإجابة في السؤال الرئيسي التالي: ما مشكلات التربية العملية لدى طلاب السنة الرابعة بكليات التربية جامعة الجزيرة؟

في ضوء ما عرضه الباحثان في إظهار مشكلة الدراسة جاءت بعض الأسئلة للإجابة عنها:

1- هل توجد مشكلات تواجه الطلاب المعلمين في أداء التربية العملية لدى طلاب السنة الرابعة بكليات التربية جامعة الجزيرة ؟

2- هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 05.0$) بين استجابات طلاب السنة الرابعة بكليات التربية جامعة الجزيرة تعزى إلى متغير نوع الشهادة (أدبي/ علمي) ؟

3- هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 05.0$) بين استجابات طلاب السنة الرابعة بكليات التربية جامعة الجزيرة تعزى إلى متغير القسم (عربي / جغرافيا/ كيمياء/ إنجليزي/ فيزياء) ؟

4- هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 05.0$) بين استجابات طلاب السنة الرابعة بكليات التربية جامعة الجزيرة تعزى إلى متغير نوع الشهادة (أدبي/ علمي) ؟

5- هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 05.0$) بين استجابات طلاب السنة الرابعة بكليات التربية جامعة الجزيرة تعزى إلى متغير نوع السكن (خارجي/ داخلي) ؟

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث في عدة عناصر ومن أهم هذه العناصر ما يلي:

1. تُعد حلقة وصل بين الجانب النظري والجانب العملي للطلاب / المعلمين.
2. تعمل على تطبيق المفاهيم والنظريات التربوية للطلاب / المعلمين.
3. تكسب الطلاب / المعلمين قدراً وافراً من التوجيهات العلمية والعملية من خلال الإشراف الميداني.
4. بناء الاتجاه الإيجابي لدى الطلاب / المعلمين نحو مهنة التدريس .
5. تكسب الطلاب / المعلمين المهارات اللازمة لتدريس المادة التي تخصصوا فيها.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

1. التعرف على آراء الطلاب / المعلمين في برامج التربية العملية.
2. تعرف الطلاب / المعلمين على المشكلات في الميدان التربوي وطريقة حلها.
3. تعرف الطلاب / المعلمين على طرائق التدريس المناسبة، كل في مجال تخصصه.

4. تعرف الطلاب / المعلمين على الوسائل التعليمية المناسبة والمتوفرة كل في مجال تخصصه.

فروض البحث:

1. توجد مشكلات تواجه الطلاب المعلمين في أداء التربية العملية لطلاب السنة الرابعة بكليات التربية جامعة الجزيرة .بدرجة متوسطة.
2. توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 05.0$) بين استجابات طلاب السنة الرابعة بكليات التربية جامعة الجزيرة تعزى إلى متغير نوع الشهادة (أدبي/ علمي).
3. توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 05.0$) بين استجابات طلاب السنة الرابعة بكليات التربية جامعة الجزيرة تعزى إلى متغير القسم (عربي / جغرافيا/ كيمياء/ إنجليزي/ فيزياء).
4. توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 05.0$) بين استجابات طلاب السنة الرابعة بكليات التربية جامعة الجزيرة تعزى إلى متغير نوع الشهادة (أدبي/ علمي).
5. توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 05.0$) بين استجابات طلاب السنة الرابعة بكليات التربية جامعة الجزيرة تعزى إلى متغير نوع السكن (خارجي/ داخلي).

حدود البحث:

تقتصر هذه الدراسة على ما يأتي:

الحدود الموضوعية:

مشكلات التربية العملية لدى طلاب السنة الرابعة بكليات التربية – جامعة الجزيرة.

الحدود المكانية:

دراسة حالة طلاب السنة الرابعة ؛ كلية التربية الحصاحيصا ، جامعة الجزيرة – السودان.

الحدود الزمانية:

للعام الدراسي : 2018- 2019م .

مصطلحات البحث:

1. **المشكلة: المعنى اللغوي للمشكلة :**

شكل الأمر يشكل شكلاً، أي : التبس ، والعامة تقول شكّل فلان المسألة أي : علّقها بما يمنع نفوذها. (البستاني ، 1993: 477)، وعند التهانوي : المشكل اسم فاعل من الإشكال وهو الداخل في أشكاله وأمثاله ، وعند الأصوليين اسم للفظ يشتبه المراد منه على وجه لا يعرف المراد منه إلاّ بدليل يتميز به من بين سائر الأشكال ، والمشكل: هو ما ينال المراد منه إلاّ بالتأمل بعد الطلب . (التهانوي، 1993: 786)

يعرفها ملحم (2000: 38) بأنها : (صعوبة أو موقف غامض أو حاجة لم تشع يواجهها الباحث في بحثه)

يعرفها عامر (2009: 29) بأنها: (كل موقف غير معهود أو السلوك غير المألوف، وهي عائق في سبيل هدف مرغوب، يشعر الفرد بالحيرة والتردد والضيق، مما يدفعه للبحث عن حل للتخلص من هذا الضيق وبلوغ الهدف، وتبقى المشكلة شيئاً نسبي فما يعده التلميذ مشكلة قد لا يكون مشكلة عند المعلم).

التعريف الإجرائي: نعرفها أنها : (مسألة جديدة يشعر بها الباحث، تعيق بحثه ولا يجد لها حلاً مباشراً، وإنما يحتاج إلى التفكير والتمحيص للوصول إلى حل لها، ويبقى هدف الباحث هو إيجاد الحلول اللازمة لحلها، والحصول على أفضل النتائج مستفيداً من العمليات والأنشطة الملائمة، والأكثر كفاية، وصولاً إلى الحلول المنطقية الواقعية التي تخدم بحثه).

2. التربية العملية: عرفها اللقاني والجمل (1999: 73) بأنّها: فترة من التدريب الموجه، يقضيها الطالب / المعلم بالمدارس، والتي الطالب أو تحددها له الكلية، ويقوم أثناءها بالتدرب على تدريس مادة تخصصه، خلال أيام متفرقة طوال العام الدراسي، وأيام متصلة في نهاية العام الدراسي، وتتم تحت إشراف تربوي سواء كان عضو هيئة تدريس بالكلية أم مشرفاً بالميدان أو المدرس الأول بالمدرسة، وهي تهدف إلى إتقانه المهارات التدريسية بطريقة عملية.

3. الطلاب / المعلمون : هم طلاب الدفعة (38) كلية التربية الحصاحيصا – بجامعة الحزيرة، وتضم ست أقسام هي: (اللغة العربية والدراسات الإسلامية – الكيمياء والأحياء – الجغرافيا والتاريخ – اللغة الإنجليزية – الفيزياء والرياضيات).

4. كلية التربية: هي الكلية المتخصصة في إعداد الطالب المعلم تخصصياً ومهنياً وثقافيا بما يؤهله للإنضمام إلى لسلك التعليمي، والتنسيق مع مسؤولي وزارة التربية، ومديري إدارات التعليم بوساطة عميد الكلية بخصوص مدارس التدريب، وتوجيه الطلبة المعلمين، والاجتماع بهم بداية كل فصل دراسي، وإشعارهم بأهمية التدريب الميداني قبل توجههم إلى مدارس التدريب.(العاجز وحلس، 2011: 21).

الإطار النظري:

يُعد التعليم الوسيلة الأولى والأهم لتقدم الأمم، وما من شك في أنّ مهنة التعليم قديمة قدم الإنسان وإن تغيرت أساليبها وطرائقها بتغير الزمان والمكان. لذلك حظي إعداد المعلم في دول العالم كافة بالاهتمام والدراسة فهو عصب مهنة التعليم، ومهما تقدمت تكنولوجيا التعليم والتعلم، وتعددت أنواع المعرفة فسيظل دوره باقياً وثابتاً؛ فإذا أردناً طالباً متميزاً قادراً على وظيفته المستقبلية فإننا بحاجة إلى معلم متميز يفتح له مغاليق العلم، ويستنهض قدراته، ويستحث طاقاته للتعلم. إذاً لا تقدم ولا بناء إلا بالعلم، ولا علم إلا بالتعلم، ولا تعليم إلا بمعلم كفء مؤهل، وكل هذه الأطر سلسلة مترابطة لا ينفك أحد منها عن الآخر، وكما قال ابن خلدون: (إنّ التقدم الحضاري بحاجة إلى العلم وإن العلم بحاجة إلى التعليم، ومن خلال التعليم تبرز ضرورة الحاجة إلى المعلم الكفء المؤهل. (الشبلي، 2000: 26).

مفهوم التربية العملية:

يطبق الطالب المعلم المعلومات النظرية والمبادئ التربوية التي اكتسبها في الكلية ويطبقها على أرض الواقع في مدرسة التدريب، ويربط النظرية بالتطبيق مما يمنحه الفرصة الكافية للتقويم والتطوير، كما تمنحه الثقة بالنفس والقدرة على اتخاذ القرارات التعليمية (نصر الله ،2001: 43)، مما دفع كليات التربية إلى استخدام استراتيجيات وتقنيات تدريبية جديدة مثل: التدريس المصغر . الحقائب التعليمية . أساليب المحاكاة . أساليب التفاعل الصفي) مما يعكس الاهتمام بالجانب العملي الحيوي في إعداد الطالب المعلم.(حسان، 1992: 21) فبرنامج التربية الميدانية العملية يعد نظاماً مبرمجاً تسهم في تشكيله مدخلات وإمكانيات بشرية، واجتماعية، ومادية. ومن هنا فلا يمكن تطوير هذا النظام إلا إذا طُورت هذه المدخلات وتفاعلت بدرجة عالية من الكفاية. (خطايبة، 2002: 25).

وقد أكد اللقاني (1990: 128) على أهمية استطلاع رأي الطالب المعلم في نظام التربية الميدانية العملية. فجاءت هذه الدراسة؛ لتكشف عن واقع التربية الميدانية العملية بالتعرف على أبرز المشكلات التي تواجه الطالب المعلم في كلية التربية بالجامعة من وجهة نظر الطلبة المعلمين.

وقد لاحظ الباحثان من خلال خبرتهما العملية أنّ نجاح التربية الميدانية مرتبط إلى حد كبير بقدرة الطالب المعلم على التكيف مع الإدارة المدرسية والمشاركة في مختلف الأنشطة الصفية واللاصفية، مما يتطلب شخصية قوية ذات مهارات تربوية من ناحية واجتماعية من ناحية أخرى.

تعريف التربية العملية:

عرفها قنديل (1991: 119) بأنّها: المقررات والتدريبات والبرامج التي تقدمها أو تنظمها مؤسسات إعداد المعلم بهدف مساعدة الطلاب المعلمين في التعرف على الجوانب التطبيقية للعلوم التربوية والنفسية من جهة، وتدريبهم على توظيف المعلومات المهنية في مواقف العمل الواقعية للمعلم من جهة أخرى.

وعرّفها الشهراني (1994: 8) بأنّها: الخبرة الواقعية والحقيقية التي يمر بها الطالب المعلم في فترة زمنية محددة (فترة التدريب الميداني)، ويقوم فيها بجميع النشاطات التعليمية التي يقوم بها المعلم الأساسي، وهذه النشاطات تساعد الطالب المعلم على اكتساب العديد من المهارات والخبرات والكفايات التربوية التي يحتاجها المعلم ليقوم بعملية التدريس بفاعلية.

وعرفتها عساس (1994: 86) بأنّها: أحد جوانب الإعداد التربوي، وتخصص لها فترة زمنية محددة لإتاحة فرصة للطلاب المعلمين لتطبيق ما درسوه نظرياً من المقررات الأكاديمية والثقافية والتربوية بصورة عملية في المدارس.

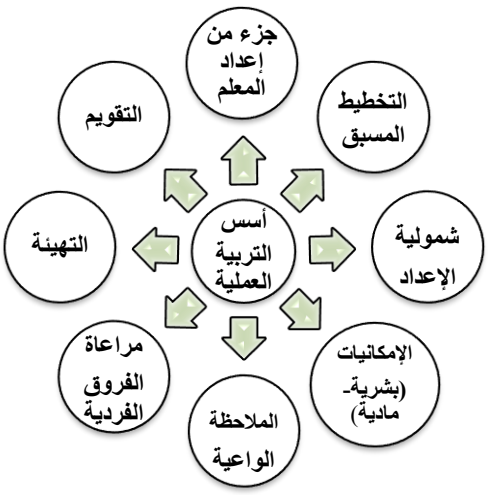
أهداف التربية العملية:

ويفصل الشهراني في تعداد أهداف التربية العملية ويحددها في: (الشهراني، 1994 :91)

1. إكساب الطالب المعلم المهارات اللازمة التي تتطلبها طبيعة عمل المعلم، والتدرج في اكتسابها، ابتداءً من المهارات السهلة إلى الأكثر تعقيداً من خلال الممارسة.
2. تطبيق ما تعلمه الطالب من مبادئ ونظريات تربوية في أثناء الدراسة النظرية في الميدان الواقعي.
3. إتاحة الفرصة للطالب المعلم لتعرف عناصر الموقف التعليمي في الواقع المدرسي.
4. إتاحة الفرصة للطالب المعلم لاكتشاف قدراته وإمكانياته التدريسية.
5. تعرف البيئة المدرسية عن قرب.
6. إكساب الطالب المعلم مهارات التقويم الذاتي.
7. تعرف المناهج الدراسية في المرحلة التي يتدرب فيها.
8. إتاحة الفرصة للطالب المعلم للتعامل مع أعضاء هيئة التدريس بالمدرسة.
9. اكتساب الطالب المعلم لبعض الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس مثل: الصبر، التحمل، القدرة على اتخاذ القرار، الإخلاص، الصدق، وغيرها من الاتجاهات الإيجابية الأخرى.
10. إتاحة الفرصة للمشرف وللمعلم المتعاون لتقويم الطالب المعلم، وإبداء نقاط القوة والضعف والعمل على تعزيز جوانب القوة، وتلافي جوانب الضعف.
11. توفير أو تهيئة المناخ الذي يبدأ فيه الإحساس بالمسؤولية الكاملة نحو مهنة التدريس .

أسس التربية الميدانية :

ترتكز التربية الميدانية على مجموعة من الأسس؛ لكي تصل إلى تحقيق أهدافها المنشودة، ومن أهم هذه الأسس ما يلي: (محمد: 2005 : 135).



أسس التربية الميدانية: (محمد: 2005 : 135).

ويمكن تفصيلها على النحو التالي:

1. اعتبار التربية الميدانية جزءاً أساسياً من مكونات برامج إعداد المعلم، حيث تهدف إلى إفساح المجال أمام الطالب / المعلم لمعرفة واقع العملية التعليمية، ويختبر قدراته على التدريس، والقيام بأدواره التربوية والتعليمية والإدارية .

2. التخطيط المسبق الفعال للتربية الميدانية من قبل المسؤولين والمشرفين، واختيار المدارس المتعاونة.

3. شمولية برنامج التربية الميدانية لتنمية جميع جوانب الطالب / المعلم التربوية والتعليمية والأكاديمية .

4. توفير الإمكانيات (الكوادر البشرية والإمكانيات المادية) مثل : المشرف المتخصص، والمعلم المتعاون، والمسؤولين في الكلية ومدرسة التدريب.

5. تهيئة الطالب / المعلم ذهنياً ونفسياً من قبل مشرفه قبل الدخول في تجربة التربية الميدانية.

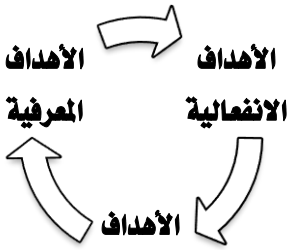
6. المشاهدة والملاحظة الواعية ركن أساس في برنامج التربية الميدانية التي تتضمن أهداف تنمية القدرة على المشاهدة المنظمة الهادفة، والملاحظة الواعية الذكية لدى الطالب /المعلم .

7. مراعاة مشرف التربية الميدانية الفروق الفردية بين الطلاب/ المعلمين، واختيار أنسب الأساليب الإشرافية وفق فروقهم الفردية "

8. عملية تقويم الطلاب / المعلمين ركن أساس من أركان التربية الميدانية، بحيث يشمل التقويم كل ما يقوم به الطالب / المعلم داخل جدران المدرسة المضيفة، حتى يستفيد من معرفة جوانب القوة والضعف لديه في تحسين أدائه في المواقف التالية.

أهداف التربية الميدانية :

تتحدد أهداف التربية الميدانية في ضوء المهام والكفايات الرئيسة التي يستهدف برنامج إعداد الطالب / المعلم إكسابها وإتقانها، ويمكن تصنيف أهداف التربية الميدانية في ثلاثة جوانب أساسية وهي: الجانب المعرفي، والجانب المهاري، والجانب الانفعالي .



أهداف التربية الميدانية

ويمكن تفصيل ذلك كما يلي: (جامع:1984م، شلتوت،1980: 135)

أولاً : الأهداف المعرفية للتربية الميدانية:

تهدف التربية الميدانية إلى تمكين الطالب / المعلم من :

1) اكتساب الكفايات اللازمة من تخطيط وتنفيذ وتقويم عملية التدريس.
2) الإلمام بعناصر الموقف التعليمي وإدراك العلاقة بين هذه العناصر .
3) التعرف على المناهج التربوية التي يتعرض لها الطلاب في المدرسة.
4) اكتشاف الإمكانيات الحقيقية للمدارس(ميدان التطبيق) وظروف العمل فيها.

ثانياً : الأهداف المهارية للتربية الميدانية:

تتمثل الأهداف المهارية للتربية الميدانية في تمكين الطالب / المعلم من:

1) ترجمة المعاني والمبادئ والمفاهيم التربوية التي تم تعلمها أثناء الإعداد النظري في الكلية إلى مجال التطبيق والممارسة.
2) ممارسة بعض المهارات الإدارية .
3) إدارة الفصل بشكل جيد.
4) مهارات التفاعل اللفظي مع الطلاب والمعلمين.
5) مهارة النقد الذاتي، وتقبل نقد الآخرين.

6) حصر صعوبات التعلم ومعالجتها.

ثالثاً : الأهداف الانفعالية للتربية الميدانية:

تتمثل الأهداف الانفعالية للتربية الميدانية في:

1) تنمية وعي الطالب / المعلم بأدواره الاجتماعية والمهنية المرتبطة بمهنة التدريس.
2) الكشف عن مدى رغبته وميوله الصادقة نحو مهنة التدريس، وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحوها.
3) تنمية شعوره بأنّ التعليم مهنة لها أسسها العلمية والتطبيقية.
4) تنمية المسؤولية تجاه الطلاب وأولياء الأمور والمدرسة المتعاونة ومجتمعه المدرسي.
5) ضبط النفس وتحقيق التوازن الانفعالي من خلال الممارسات الميدانية والاحتكاك الطلابي .
6) تحقيق التوافق والتكيف مع مهنة التعليم.

مهام الطالب / المعلم وواجباته:

يتيح التدريب الميداني الكثير من المواقف للطالب المعلم مما يساعده على فهم الحياة المدرسية بجميع جوانبها. ولكي تتم هذه الفترة بنجاح لابد للطالب / المعلم أن يعي المسؤوليات والمهام المناطة به تجاه التدريب الميداني ومن ذلك: (دندش وعبد الحفيظ،2003 :290، الفرا، 1997: 5)

1. تطبيق فلسفة الجامعة تطبيقاً كاملاً من حيث التزام آداب المهنة وأخلاقها في المحافظة على حسن المظهر ولطف السلوك حتى يظل قدوة لطلابه، ومصدراً لاحترامهم وتقديرهم .

2. الالتزام بالدوام اليومي الكامل منذ بداية الدوام وحتى موعد الانصراف فى المدرسة.

3. في حالة حدوث أي طارئ أو ضرورة توجب التأخر أو الغياب يجب إبلاغ مدير المدرسة رسميًاً، وكذلك المشرف التربوي .

4. الالتزام بالعبء اليومي حسب الخطة المدونة في محتويات برنامج التربية الميدانية .

5. التعاون مع طلاب مدرسة التطبيق على أسس من الاحترام والجدية والابتعاد عن التعالي، أو التبسط الزائد معهم .

6. تطبيق ما تعلمه الطالب/المعلم في كلية التربية من معارف ومهارات، والاستفادة قدر الإمكان من الأجهزة التعليمية والوسائل المدرسية والمساهمة في تطويرها.

7. الاهتمام بدفتر التحضير، والاستعداد المسبق والمكتوب للدرس حتى تُؤدى الحصة المدرسية على أكمل وجه.

8. التعاون مع مدير مدرسة التطبيق والمعلم المتعاون وأعضاء الهيئة التدريسية مع بذل الجهد للاستفادة من خبراتهم .

9. التصرف المرن، الأمر الذي يساعده على التأقلم مع البيئة المدرسية التي يعمل فيها .

10. ضبط النفس وعدم الانزعاج أو القلق لدى تلقيه النقد الذي يوجهه الآخرون إلى أدائه.

11. المشاركة في عملية المشاهدة والتعرف على مدرسة التطبيق والمنهج ابتداء من الأسبوع الثاني تمهيداً لتولي المسؤولية الكاملة عن التربية الميدانية .

12. التنسيق مع المعلم المتعاون بشأن العبء الذي يقوم بتنفيذه، مع وضع خطة مفصلة للدرس الذي يعده، ومناقشة هذه الخطة مع المعلم المتعاون .

13. الحرص على حضور دروس أخرى للزملاء في المدرسة متى أمكن ذلك .

14. المشاركة في نشاطات المدرسة التعليمية المختلفة.

15. مناقشة الأداء التدريسي مع مشرف التربية الميدانية أو المعلم المتعاون ويحضر النقاش ويسهم فيه الطلاب / المعلمون الآخرون الموجودون في المدرسة، ويراعى في النقاش أن يرتكز حول الوصف الموضوعي للدرس وأداء الطالب / المعلم وليس على الجوانب الذاتية.

16. تدوين الملاحظات والانطباعات عن عملية التدريس في كراسة خاصة يستخدمها مذكرات يومية، قد يرجع إليها في الأسبوع الأخير من الفصل الدراسي يطرح من خلالها أية موضوعات للنقاش داخل الكلية .

17. التعاون الكامل مع مشرف التربية الميدانية والتجاوب معه، والاستفادة من خبراته وتوجيهاته التربوية.

علاقة الطالب / المعلم مع المعلم المتعاون

إذا نجح الطالب / المعلم في إقامة علاقة من الود والاحترام مع المعلم المتعاون فإن ذلك ينعكس بشكل إيجابي على العملية التعليمية بكاملها، وقد تتأثر العلاقة الطيبة هذه بشكل سلبي إذا أظهر الطالب / المعلم نوعاً من عدم الحماس أو عدم الاكتراث بواجبه ومسؤولياته .

وفيما يلي قائمة بأنواع السلوك التي ينبغي على الطالب / المعلم أن يتبعها: (دندش وعبد الحفيظ 2003، 290: الفرا، 1997: 6)

1. عدم إدخال تعديلات على نظام غرفة التدريس أو جلوس الطلاب دون استشارة المعلم المتعاون

2. اتباع نفس أسلوب المعلم المتعاون أو مدرسة التطبيق فيما يتعلق بأنظمة الامتحانات أو العلامات، ولكنه يشجع في نفس الوقت على أن يشكل لنفسه شخصية متميزة فيما يتعلق بطرائق التدريس المبتكرة .

3. عدم اصطحاب الطلاب في شكل جماعات إلى غرفة المعلمين من أجل حل قضاياهم؛ لأنّ تلك الغرفة هي مكان استراحة للمعلمين .

4. المواظبة على تصحيح كراسات الطلاب في مواعيدها إذا طلب منه المعلم المتعاون ذلك .

5. التعامل مع الطلاب بنفس الأسلوب الذي يفترض أن يتعامل به المعلم المتعاون مع طلابه، وهو الحزم مع دفء المعاملة، وهو أيضاً الأسلوب الذي يتعامل به الوالدان مع أبنائهم .

مراحل التربية العملية:

يمكن تحديد مراحل مقترحة تمر بها عملية تدريب الطلاب في التربية الميدانية على النحو التالي: (الأحمد ، 154:2005،القحطاني ، 1994: 42)

مراحل التربية العملية:

اولا: مرحلة المشاهدة:

وفى هذه المرحلة يكلف الطلاب بمشاهدة ممارسات المعلمين في الصفوف والمدارس المختلفة، ويطلب من الطلاب أن يلاحظوا أنشطة المعلمين وفعالياتهم الصفية في أية مرحلة من مراحل التعليم وجعلها جزءاً من برنامج تهيئتهم وإعدادهم لمهنة التعليم.

وتهدف مرحلة المشاهدة إلي :

1- أن يشاهد الطلاب /المعلمون مواقف تعليمية حقيقية.

2- أن يتعرف الطلاب / المعلمون كيفية أداء بعض مهارات التدريس، من خلال مشاهدتهم لأداء المعلمين الأكفاء داخل حجرة الدراسة.

3- أن يتفهم الطلاب / المعلمون العناصر التي يتشكل منها الموقف التعليمي.

4- أن يكتسب الطلاب / المعلمون مهارات الملاحظة الدقيقة والمنظمة والمقصودة.

5- أن يتعرف الطلاب / المعلمون الأنماط السلوكية المختلفة للطلاب في المواقف التعليمية المتنوعة.

6- أن يتعرف الطلاب / المعلمون مهارات عرض الدرس، واستخدام طرائق التدريس وأساليبه، وتوظيف الوسائل التعليمية، والاستعانة بالأنشطة التعليمية، والتأكد من تحقيق الأهداف التعليمية، والتعرف إلى نقاط القوة، ونقاط الضعف من خلال التقويم.

7- أن يتأثر الطلاب/ المعلمون ببعض الاتجاهات الإيجابية لدى المعلمين الأكفاء، مثل: الموضوعية، والصبر، والحكمة في التعامل مع التلاميذ، إضافةً إلى الإخلاص والتضحية وإتقان العمل.

ثانيا مرحلة التدريس المصغر:

من الأفضل البدء بالتدريب على التدريس في مواقف مصغرة من حيث المهارات التي يتناولها التدريس والزمن وعدد الدارسين؛ لأنّ التدريس المصغر هو طريقة تهدف إلى تيسير التعقيدات الموجودة في عمليات التعليم والتعلم العادية، إذ يقوم المتدرب بأنشطة في مواقف جزئية وبتركيز كبير، حيث عدد الحاضرين أقل، والزمن المتاح هنا أقل من الدرس، ويتناول مهمة تدريسية محددة مثل مهارة : التمهيد للدرس، ومهارة الأسئلة، وإدارة المناقشة.

وللتدريس المصغر مزايا تعود بالفائدة على الطالب /المعلم، نوجزها فيما يلي:

1. هو تدريس حقيقي، فهناك المعلم والطلاب والفصل، والمادة العلمية وطريقة التدريس، ومع قلة المادة العلمية والزمن إلا أنّه يتيح فرصة الممارسة العملية على التدريس.

2. يعطى فرصة لعدد أكبر من الطلاب / المعلمين لممارسة التدريس، حيث إنّ زمن الحصة أقل مما يتيح لعدد أكبر منهم المشاركة.

3. يعتمد في تدريب الطالب على مهارات التدريس على مبدأ التعلم بالإتقان، أي أنّ الطالب يتقن مهارات التدريس نتيجة التدرب عليها، وذلك قبل أن يمارس التدريس الصفي الحقيقي، وهذا يقلل، أو يمنع احتمال تعلم المهارات بأسلوب التعلم بالمحاولة والخطأ.

4. الموقف التعليمي في حصة التعليم أو التدريس المصغر، يكون موقفاً محدد الخطوات ومحدد الإجراءات، لهذا يكون أكثر اطمئناناً للمتدرب، أما في التعليم الصفي فيكون المعلم قلقاً نوعاً ما.

5. في التدريس المصغر يتم التدرب على المهارات الرئيسة المهمة، وذلك بتخطيط مسبق لكل مهارة، أما في التدريس التقليدي فيتم التدريس على المهارات حسب ظروف الحصة والموقف التعليمي، ومن ثم فقد لا تتاح الظروف للتدرب على مثل هذه المهارات.

6. التدريس المصغر يتيح للطالب / المعلم فرصة التعزيز الفوري، ثم إعادة المحاولة بعد المناقشة والتغذية الراجعة، أما في التدريس الصفي فقد لا تحتاج إلى مثل هذه الفرصة.

ثالثاً: مرحلة التدريس الفعلي:

ويقصد بهذه المرحلة مشاركة الطلاب / المعلمين بتنفيذ المهمات التعليمية أو بعضها، بمعنى أن يتحمل الطلاب مسئولية التدريس الفعلي؛ وبالتالي يجب التأكيد على أنّ هذه المراحل لا بد أن تطبق بشكل كبير قبل خروج المعلم إلى الحياة العملية وعلى مشرفي التربية الميدانية مراعاة تقييم الطلاب ليس من أجل وضع درجة معينة بل من أجل النقد البناء الذي يحسن من كفاءة الطلاب / المعلمين ويكسر حاجز الرهبة والخوف من الوقوف أمام الطلاب بمدارس التطبيق.

الفصل الثالث:

إجراءات الدراسة الميدانية

يشتمل هذا الفصل علي الإجراءات التي إتبعها الباحث في الدراسة التطبيقية متناولاً تحديد مجتمع الدراسة التطبيقية، واختيار مفردات العينة الممثلة لهذا المجتمع ووصف خصائصها، مع بيان الأداة المستخدمة لجمع البيانات وكيفية التوصل إليها، وإجراء إختبارات الثبات والصدق لها للتأكد من صلاحيتها للدراسة، كما يتم توضيح المقاييس والأساليب الإحصائية التي تستخدم للدراسة وتحليل البيانات وذلك علي النحو التالي:

أولاً: تصميم أداة الدراسة

تتكون الاستبانة من خمس محاور وزعت كالأتي:

جدول رقم (1) توزيع محاور الإستبانة

الرقم	محاور الدراسة	عدد الفقرات
1	المشاكل التي تواجه الطالب مع المدرسة (ميدان التدريب)	11
2	مشكلات البيئة التعليمية في المدرسة	10
3	الرضا التدريبي للطلاب / المعلمين في المدرسة	15
إجمالي عبارات الإستبانة		36

وقد إعتمد الباحث في إعداد هذا القسم علي مقياس ليكرت(Likert Scale) الثلاثي وهو يتراوح بين (اوافق ،الي حد ما، ولا موافق) وقد تم تصحيح المقياس المستخدم في الدراسة كالآتي :

1. الدرجة الكلية للمقياس وهي مجموع درجات المفردة علي العبارات .
2. إعطاء كل درجة من درجات مقياس ليكرت الثلاثي وزن ترجيحي كالآتي اوافق (3)، الي حد ما (2) لا اوافق (1)، وقد تم حساب الأوساط المرجحة لهذه الدرجات كما في الجدول التالي :

ترميز أداة الدراسة:

حيث تم ترميز المتغيرات النوعية وذلك بإعطاء كل وصف أو صفة وزن يقابل تلك الصفة من خيارات مقياس ليكرت الثلاثي حتى يسهُل التعامل مع تلك البيانات بواسطة الحاسب الآلي ، وذلك كالآتي :

جدول رقم (2) ميزان تقديري وفقاً لمقياس ليكرت الثلاثي

الاستجابة	المتوسط المرجح	الاتجاه العام
لا اوافق	من 1 الي 1.66	عدم الموافقة
الي حد ما	من 1.67 الي 2.33	الموافقة الي حد ما
اوافق	من 2.34 الي 3	الموافقة

عز الدين عبد الفتاح، مقدمة في الإحصاء الوصفي والاستدلالي باستخدام SPSS الصفحات 540 و 541. وعلية نستخدم المتوسط المرجح لاجابات المبحوثين علي الاسئلة باستخدام مقياس ليكرت الثلاثي بغرض معرفة اتجاه اراء المبحوثين.

ثانياً : أسلوب التحليل الإحصائي المستخدم في الدراسة

تم ترميز أسئلة الإستبانة ومن ثم تفريغ البيانات التي تم جمعها من خلال الإستبانات وذلك باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) Statistical Package for Social Sciences ومن ثم تحليلها من خلال مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة البيانات ونوع متغيرات الدراسة لتحقيق أهداف البحث وإختبار فروض الدراسة ولقد تم استخدام الأدوات الإحصائية التالية :

1- النسب المئوية والتكرارات والمتوسط الحسابي.
2- اختبار ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لمعرفة ثبات فقرات الإستبانة.
3- معادلة اختبار ت (T-Test) اختبارات الفروق بين متوسطين مجتمعين مستقلين Independent-Samples T Test
4- تحليل التباين الاحادي One Way ANOVA
5- معامل ارتباط بيرسون.

ثالثاً: ثبات المقياس (الإستبانة) :

يقصد بالثبات استقرار المقياس وعدم تناقضه مع نفسه ، أي أن المقياس يعطي نفس النتائج باحتمال مساوي لقيمة المعامل إذا أعيد تطبيقه علي نفس العينة.

تم تطبيق ثبات المقياس علي أفراد العينة الاستطلاعية وذلك باستخدام معامل ألفا كرونباخ وذلك علي النحو الآتي:

أ. صدق المحكمين :

تم إجراء اختبار صدق المحتوي لعبارات المقاييس من خلال تقييم صلاحية العبارات من حيث الصياغة والوضوح حيث قام الباحث بعرض الإستبيان علي عدد من المحكمين الأكاديميين والمختصين في تخصص الدراسة والبالغ عددهم (7) محكم، لتحليل مضامين عبارات المقاييس ولتحديد مدي التوافق بين عبارات كل مقياس تم قبول وتعديل بعض العبارات، وبعد استعادة الاستبيان من المحكمين تم إجراء التعديلات التي اقترحت عليه، وبعد ذلك تم تصميم الإستبانة في صورتها النهائية .

ب- صدق الإتساق الداخلي :

قام الباحث بتطبيق الإستبانة علي عينة استطلاعية مكونة من (20) مفرده من المفردات حيث تم حساب صدق الإتساق الداخلي وذلك بحساب معامل الإرتباط بين كل عبارة من عبارات الإستبانة مع الدرجة الكلية للفرضية التي تنتمي إليها هذه العبارة كما في الجداول التالية:

طريقة ألفا كرونباخ : Cranbach's Alpha

استخدم الباحث طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة كطريقة ثانية لقياس الثبات والجدول التالي يوضح ذلك:

حساب معامل الصدق عن طريق حساب الجزر التربيعي لمعامل (الفا) معامل الثبات كما يلي:

معامل الفا	عدد القياسات
0.69	36

حساب معامل صدق الاختبار من معامل الثبات كالاتي:

معامل الصدق = $\sqrt{\text{معامل الثبات}}$ $\sqrt{0.69}$ = $\sqrt{0.83}$

فان ذلك يعني إن صدق المقياس الحالي يساوي أو لا يقل عن (0.69) وهي قيمة قريبة جد من الواحد الصحيح مما يدل علي ان المقياس تتمتع بدرجة عالية من الصدق إضافة إلى ذلك هذا يوضح أن شكل الاستبيان النهائي بصورة عامة يتمتع بثبات وصدق كبيرين ، هذا يعني أننا إذا طبقنا الدراسة باستخدام هذا الاستبيان بصورته

الحالية على مجتمع مماثل مرة أخرى سوف نحصل على نفس النتائج بنسبة 83% وهي تمثل قيمة معامل الصدق الكلية أي أن الاستبيان يفي الغرض الذي صُمم من أجله بنسبة تصل إلى 69% تقريباً ، على ضوء ذلك سيتم إعتماد المقياس بصورته النهائية الحالية لتطبيق الدراسة.

الجدول (3) معاملات ألفا كرونباخ لكل محاور التحليل الإستراتيجي

الرقم	محاور الدراسة	معامل الفا	معامل الارتباط
1	المشاكل التي تواجه الطالب مع المدرسة (ميدان التدريب)	0.62	0.78
2	مشكلات البيئة التعليمية في المدرسة	0.63	0.79
3	الرضا التدريبي للطلاب / المعلمين في المدرسة	0.65	0.80
إجمالي عبارات الإستبانة		0.69	0.83

يتضح من الجدول (3) أن معاملات ألفا كرونباخ جميعها فوق (0.60) وهذا يدل علي أن الإستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات الداخلي لعبارتها مما يمكننا من الاعتماد علي هذه الاجابات في تحقيق أهداف الدراسة وتحليل نتائجها.

وصف عينة الدراسة:

للخروج بنتائج موضوعية ودقيقة بقدر الإمكان حرص الباحث علي أن تكون العينة ممثلة لمجتمع الدراسة بكل تفاصيلها من حيث شمولها علي كال الخصائص وفيما يلي التوزيع التكراري للبيانات الشخصية للوحدات المبحوثه والذي يعكس الخصائص الأولية لعينة الدراسة:

توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات :

جدول رقم (4) يبين توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات :

المتغير	الفئات	التكرارات	النسبة المئوية
النوع	ذكر	31	35.6
	أنثى	56	64.4
نوع الشهادة	علمي	38	43.7
	أدبي	49	56.3
مكان مدرسة التدريب	داخلي	75.9	75.9

	خارجي	24.1	21.8
القسم	عربي	17	19.5
	كيمياء	15	17.2
	جغرافيا	20	23.0
	انجليزي	18	20.7
	فيزياء	17	19.5

الفصل الرابع:

تحليل البيانات واختبار الفرضيات:

تناول الباحثان في هذا الفصل تحليل البيانات الأساسية للدراسة للتمكن من معرفة مدي تمثيلها لمجتمع الدراسة، وقد قام الباحث بترميز البيانات وعرضها في جداول توضح تقدير الدرجات في شكل اوساط واوزان لعبارات الاستبيانة، وتحليل إحصائي ووصفي يعكس اتجاهات أفراد العينة تجاه عبارات فروض الدراسة ثم إختبار فرضيات الدراسة وذلك من خلال الاختبارات الآتية:

الفرض الاول:

توجد مشكلات تواجه الطلاب المعلمين في أداء التربية العملية لطلاب السنة الرابعة بكليات التربية جامعة الجزيرة .

لاختبار هذا الفرض سيقوم الباحث بتحليل عبارات محاور الاستبانة وذلك كما يلي :

المحور الأول: المشاكل التي تواجه الطالب مع المدرسة (ميدان التدريب)

جدول رقم (5) يوضح تحليل عبارات المحور و حساب والوسط الحسابي والانحراف المعياري وحساب قيمة مربع كاي ومستوى الدلالة وحساب المتوسط العام للمحور والدرجة الكلية للمحور.

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة كاي	الدلالة الاحصائية	الدرجة
1	عدم رغبة المديرين باستقبال الطلبة	1.302	0.670	89.674	0.000	بدرجة ضعيفة
2	كثرة عدد الطلاب / المعلمين في المدرسة مزعج للادارة	1.793	0.837	7.448	0.024	بدرجة متوسطة
3	كثرة عدد التلاميذ في الصف ينعكس سلباً على أداء الطالب / المعلم.	2.299	0.864	21.793	0.000	بدرجة متوسطة
4	اجد تعاون جيد من معلم مادة التخصص الذي أدرسه	2.736	0.600	91.31	0.000	بدرجة كبيرة
5	أجد معاملة طيبة من مدير المدرسة.	1.655	0.847	25.655	0.000	بدرجة ضعيفة
6	عدم توافر أماكن للمناقشة في المدارس يزعج المشرف .	1.966	0.855	1.448	0.485	بدرجة متوسطة
7	ضعف انضباط المدرسة يشعرني بضعف تدريبي.	1.379	0.651	57.724	0.000	بدرجة ضعيفة
8	وجود التعاون بين إدارة المدرسة وكلية التربية.	1.943	0.894	6.69	0.035	بدرجة متوسطة
9	حصر التربية العملية في أيام محددة يشكل ضغطاً على المدارس .	1.253	0.651	110.552	0.000	بدرجة ضعيفة
10	أشعر بالخوف عند مواجهة التلاميذ في الصف	2.805	0.502	105.172	0.000	بدرجة كبيرة
11	أجد التعاون مع زملائي الطلاب / المعلمين في المدرسة	2.011	0.883	4.207	0.122	بدرجة متوسطة
	المتوسط العام للمحور	1.922	0.750	47.425	0.061	بدرجة متوسطة

يتضح من الجدول السابق ان الاتجاه العام لجميع (ميول) استجابات المبحوثين نحو عبارات المحور في الاتجاه الايجابي (بدرجة متوسطة) بمتوسط حسابي (1.92) وانحراف معياري (0.750).

المحور الثاني: مشكلات البيئة التعليمية في المدرسة:

جدول رقم (6) يوضح تحليل عبارات المحور و حساب والوسط الحسابي والانحراف المعياري وحساب قيمة مربع كاي ومستوى الدلالة وحساب المتوسط العام للمحور والدرجة الكلية للمحور.

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة كاي	الدلالة الاحصائية	الدرجة
1	مبنى المدرسة غير ملائم للقيام بالعملية التعليمية	2.609	0.688	60.0	0.000	بدرجة كبيرة
2	خدمة الكهرباء متوفرة في مبنى المدرسة	1.517	0.745	35.5	0.000	بدرجة ضعيفة
3	النقص الشديد في الوسائل التعليمية يؤثر على أدائي	1.299	0.667	91.517	0.000	بدرجة ضعيفة
4	البيئة التعليمية في المدرسة مشجرة ومزهرة	2.632	0.701	70.828	0.000	بدرجة كبيرة
5	المقاعد في المدرسة غير مريحه للتلاميذ	2.897	0.306	54.724	0.000	بدرجة كبيرة
6	التهوية سيئة في صفوف المدرسة	1.793	0.865	10.759	0.005	بدرجة متوسطة
7	البيئة المحيطة للمدرسة لا تبعث على السرور	1.632	0.864	34.414	0.000	بدرجة ضعيفة
8	لا تتوفر مكاتب للجلوس فيها للتصحيح والراحة	1.943	0.854	1.724	0.422	بدرجة متوسطة
9	ضيق مساحة المدرسة للعب التلاميذ	2.471	0.696	29.448	0.000	بدرجة كبيرة
10	لا تتوفر الانشطة البيئية لتلاميذ المدرسة	1.966	0.828	0.207	0.902	بدرجة متوسطة
	المتوسط العام للمحور	2.0759	0.7214	38.9276	0.1329	بدرجة متوسطة

يتضح من الجدول رقم (6) ان الاتجاه العام لجميع (ميول) استجابات المبحوثين نحو عبارات المحور في الاتجاه الايجابي (بدرجة متوسطة) بمتوسط حسابي (2.075) وانحراف معياري (0.721).

المحور الثالث: الرضا التدريبي للطلاب / المعلمين في المدرسة:

جدول رقم (7) يوضح تحليل عبارات المحور وحساب والوسط الحسابي والانحراف المعياري وحساب قيمة مربع كاي ومستوى الدلالة وحساب المتوسط العام للمحور والدرجة الكلية للمحور.

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة كاي	الدلالة الاحصائية	الدرجة
1	أجد نفسي في مهنة التدريس	1.586	0.786	27.517	0.000	بدرجة ضعيفة
2	الدخل غير الكافي يمنعني من اختيار مهنة التدريس	1.759	0.889	19.241	0.000	بدرجة متوسطة
3	لم يحدث لي تقدمًا تدريبيا في فترتي الحالية لضيقها	1.943	0.894	6.69	0.035	بدرجة متوسطة
4	أتلقى التقدير من مدير المدرسة	2.149	0.934	36.54	0.000	بدرجة متوسطة
5	سياسة الإدارة في المدرسة غير واضحة في تدريبنا	2.287	0.861	19.517	0.000	بدرجة متوسطة
6	يحترمني التلاميذ لكوني طالب / معلم كلية تربية	1.977	0.862	1.931	0.381	بدرجة متوسطة
7	مشرفي في التربية العملية لا يساندني	2.621	0.686	63.517	0.000	بدرجة كبيرة
8	بعد المدرسة يؤثر على تدريبي الميداني	1.322	0.619	71.655	0.000	بدرجة ضعيفة
9	عملية التدريس لا تشجع على الابتكار	2.011	0.883	4.207	0.122	بدرجة متوسطة
10	يعامل مشرفي جميع مجموعتي بعدالة	1.540	0.760	32.759	0.000	بدرجة ضعيفة
11	يحفزني زميلائي لأداء عملي بشكل أفضل	2.724	0.604	87.103	0.000	بدرجة كبيرة
12	أشعر بعدم الراحة مع من أعمل معهم	1.920	0.852	2.138	0.343	بدرجة متوسطة
13	ظروف التدريب في المدرسة جيدة للبعد	1.885	0.827	1.931	0.381	بدرجة متوسطة

14	ظروفي المادية صعبة للوصول لمدرسة التدريب	1.253	0.651	110.552	0.000	بدرجة ضعيفة
15	لديّ علاقات جيدة مع التلاميذ	2.805	0.502	105.172	0.000	بدرجة كبيرة
	المتوسط العام للمحور	1.985	0.774	39.365	0.084	بدرجة متوسطة

يتضح من الجدول رقم (7) ان الاتجاه العام لجميع (ميول) استجابات المبحوثين نحو عبارات المحور في الاتجاه الايجابي (بدرجة متوسطة) بمتوسط حسابي (1.985) وانحراف معياري (0.774).

الفرض الثاني:

توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 05.0$) بين استجابات طلاب السنة الرابعة بكليات التربية جامعة الجزيرة تعزى لمتغير النوع (ذكر/انثي).

للاجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين Independent-t -test ويوضح الجدول رقم (8) نتائج فحص الفرضية :

الجدول رقم (8) يوضح نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين

ذكر (ن = 31)		انثي (ن =56)		قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الاستنتاج
المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف				
70.2587	7.9497	66.1439	6.57100	2.593	85	0.011	دالة احصائياً

قيمة (ت الجدولية = 1.96) * دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.05)

يستنتج من الجدول رقم (8) انه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 05.0$) بين استجابات طلاب السنة الرابعة بكليات التربية جامعة الجزيرة تعزى لمتغير النوع (ذكر/انثي). لصالح المجموعة ذات المتوسط الاكبر (ذكر) وذلك لأن قيمة (ت) المحسوبة = (2.593) ومستوى الدلالة الاحصائية = وهي أقل من القيمة الجدولية (0.011) عند درجة حرية 85 ومستوى دلالة 0.05

الفرض الثالث:

توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 05.0$) بين استجابات طلاب السنة الرابعة بكليات التربية جامعة الجزيرة تعزى لمتغير نوع الشهادة (أدبي/ علمي).

للاجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين Independent-t -test

ويوضح الجدول رقم ( ) نتائج فحص الفرضية :

جدول رقم (9) يوضح نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين

علمي (ن =38)		أدبي (ن =49)		قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الاستنتاج
المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف				
70.3158	7.0981	65.510	6.8469	3.195	85	0.002	دالة احصائياً

قيمة (ت الجدولية = 1.96) * دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.05) يستنتج من الجدول رقم (9) انه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 05.0$) بين استجابات طلاب السنة الرابعة بكليات التربية جامعة الجزيرة تعزى لمتغير نوع الشهادة (أدبي/ علمي) لصالح المجموعة ذات المتوسط الاكبر (علمي) وذلك لأن قيمة (ت) المحسوبة = (3.195) ومستوى الدلالة الاحصائية =0.002 عند درجة حرية 85 ومستوى دلالة 0.05

الفرض الرابع:

توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 05.0$) بين استجابات طلاب السنة الرابعة بكليات التربية جامعة الجزيرة تعزى لمتغير نوع السكن (خارجي/ داخلي).

للاجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين Independent-t -test

ويوضح الجدول رقم (10) نتائج فحص الفرضية :

الجدول رقم (10) يوضح نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين

خارجي (ن =66)		داخلي (ن =21)		قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الاستنتاج
المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف				
67.5758	7.3039	67.5263	7.9328	0.026	83	0.980	دالة احصائياً

قيمة (ت الجدولية = 1.96) * دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.05)

يستنتج من الجدول رقم (10) انه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \geq$ 05.0) بين طلاب السنة الرابعة بكليات التربية جامعة الجزيرة تعزى لمتغير نوع السكن (خارجي/ داخلي) وذلك لأن قيمة (ت) المحسوبة = (0.026) ومستوى الدلالة الاحصائية = (0.980) عند درجة حرية 83 ومستوى دلالة 0.05

الفرض الخامس: توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \geq$ 05.0) بين استجابات طلاب السنة الرابعة بكليات التربية جامعة الجزيرة تعزى لمتغير القسم (عربي / جغرافية/ كيمياء/ انجليزي/ فيزياء).

للاجابة على هذا السؤال استخدم الباحث تحليل التباين الاحادي One Way ANOVA

ويوضح الجدول رقم (11) نتائج تحليل التباين الاحادي لمتغير المؤهل العلمي.

التقديرات	مجموع الدرجات	درجة الحرية	متوسط الدرجات	(ف) المحسوبة	الدلالة الإحصائية	LSD المتوسط الدلالة
بين المجموعات	436.744	4	109.186	2.146	0.028	62.977
خلال المجموعات	4171.969	82	50.878			
المجموع	4608.713	86				0.004

قيمة (ف) دالة عند 0.05

من الجدول رقم (11) يتضح أن (ف) المحسوبة = 2.146 ومستوي الدلالة = 80.02 ودرجة الحرية = 86 وبذلك نستنتج انه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α ≥ 05.0) بين استجابات طلاب السنة الرابعة بكليات التربية جامعة الجزيرة تعزى لمتغير القسم (عربي / جغرافية/ كيمياء/ انجليزي/ فيزياء). ولمعرفة اتجاه و دلالة الفروق استخدم الباحث اختبار LSD من النتائج وجد أنه يوجد فرق معنوي لصالح المجموعة (جغرافيا) بمتوسط = 62.977 و مستوى دلالة = 0. 004

خاتمة: (النتائج والتوصيات)

أولا: النتائج

1. **الفرض الأول** : ان الاتجاه العام لجميع (ميول) استجابات المبحوثين نحو عبارات المحاور الثلاث في الاتجاه الايجابي (بدرجة متوسطة)

أ-درجة المشاكل التي تواجه الطالب مع المدرسة (ميدان التدريب) درجة متوسطة.

ب- درجة مشكلات البيئة التعليمية في المدرسة درجة متوسطة.

ت- درجة الرضا التدريبي للطلاب / المعلمين في المدرسة درجة متوسطة.

2. **الفرض الثاني** : توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α ≥ 05.0) بين استجابات طلاب السنة الرابعة بكليات التربية جامعة الجزيرة تعزى لمتغير النوع (ذكر/انثي). لصالح المجموعة ذات المتوسط الاكبر (ذكر).

3. **الفرض الثالث**: توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α ≥ 05.0) بين استجابات طلاب السنة الرابعة بكليات التربية جامعة الجزيرة تعزى لمتغير نوع الشهادة (أدبي/ علمي) لصالح المجموعة ذات المتوسط الاكبر (علمي)

4. **الفرض الرابع**: لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α ≥ 05.0) بين طلاب السنة الرابعة بكليات التربية جامعة الجزيرة تعزى لمتغير نوع السكن (خارجي/ داخلي).

5. **الفرض الخامس**: توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α ≥ 05.0) بين استجابات طلاب السنة الرابعة بكليات التربية جامعة الجزيرة تعزى لمتغير القسم (عربي / جغرافية/ كيمياء/ انجليزي/ فيزياء). ولمعرفة

اتجاه و دلالة الفروق استخدم الباحث اختبار LSD من النتائج وجد أنه يوجد فرق معنوي لصالح المجموعة (جغرافيا).

ثانيا : التوصيات

1. بضرورة الإهتمام بتدريب الطلاب / المعلمين في مدارس التعليم العام.
2. إعطاء جرعة تدريبية كافية للطلاب / المعلمين حتى يتمكن من تطبيق كل المفاهيم التربوية في المدارس.
3. ضرورة التواصل بين إدارة الكلية والطالب / المعلم والمدرسة.
4. ضرورة معالجة المشكلات التي تواجه الطلاب / المعلمين والمشرفين في التربية العملية.

قائمة المصادر والمراجع

1. الأحمد، خالد طه (2005) : تكوين المعلم من الإعداد إلى التدريب، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.
2. البستاني، بطرس ، 1993، معجم محيط المحيط ، ط3، بيروت ، لبنان.
3. التهانوي، محمد علي الفاروقي، 1993، كشاف اصطلاحات الفنون ، ج2، المكتبة الشاملة، بيروت ، لبنان.
4. ملحم ، سامي محمد ، 2000، مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.
5. عامر ، عادل ، 2009، مفهوم مشكلة البحث العلمي ، الجمعية الدولية للمترجمين واللغويين العرب ، الولايات المتحدة الأمريكية.
6. الشهراني، عامر عبدالله سليم، 1994، مرشد الطالب المعلم في التربية الميدانية ، جدة : مطابع دار البلاد .
7. اللقاني والجمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس ، القاهرة ، عالم الكتب ، ط2، 1999.
8. عساس، فتحية معتوق بن بكري، معايير تقويم أداء طالبات التربية العملية بكليات التربية للبنات من قبل المشرفات والمديرات ، رسالة الخليج العربي ، العددان (37- 38) 2001م .
9. حسانين، علي – والميمان، سليمان :(1993) تقويم المهارات التدريسية لدى الطلاب – المعلمين بكلية المعلمين بالرس، دراسات في المناهج وطرق التدريس العدد 18 الرس، السعودية.
10. الجبر،سليمان :(1992) تقويم إعداد المعلم بكلية التربية، دراسة ميدانية، مركز البحوث التربوية كلية التربية،جامعة الملك سعود، الرياض.
11. الفرا، عبد الله وجامل ، عبد الرحمن (1997) :المرشد الحديث في التربية العملية والتدريس المصغر، الطبعة الثانية،الأمل للطباعة
12. جامع ، حسن وآخرون (1984): الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية في دولة الكويت ،كلية التربية، جامعة الكويت ، المجلة التربوية ، السنة الأولى، العدد الثاني.
13. دندش، فايز و عبد الحفيظ، الأمين (2003) :دليل التربية العملية وإعداد المعلمين ، الطبعة الأولى ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية

14. شلتوت، علي(1994م):موضوعات جديدة في ميدان التربية العملية من مدارس الحضانة إلى الجامعة : الكويت: دار القلم ، ط1.

15. قنديل ، يس (1991): التدريب وإعداد المعلم ، الرياض: دار النشر الدولي.

16. محمد، مصطفى، حوالة، سهير (2005) :إعداد المعلم تنميته وتدريبه، ط1 ، عمان الأردن : دار الفكر.

17. حسان، محمد حسان (1992م) التربية العملية في دول الخليج واقعها وسبل تطويرها، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي.

18. اللقاني، أحمد حسين وفارعة، محمد ورضوان، برنس (1990م) تدريس المواد الاجتماعية، القاهرة: عالم الكتب الجزء الأول.

19. الشبلي، إبراهيم مهدي(2000م) التعليم والتعلم الفعال، الأردن: أربد، دار الأمل للنشر والتوزيع.

20. خطايبة، ماجد (2002م) التربية العملية الأسس النظرية والتطبيق (ط1) عمان، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.

21. نصر الله، عمر عبد الرحيم (2001) أساسيات في التربية العملية (ط1) عمان، الأردن، دار وائل للنشر والتوزيع.

22. عبد المالك، حسن وحسني، محمد (1990م) دراسة ميدانية تحليلية لأداء المدرسين والموجهين الفنيين مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق.

23. القحطاني، سالم :(1994) دور المعلم المتعاون وتأثيره على إعداد الطلاب المتدربين خلال فترة التربية العملية، رسالة الخليج العربي، العدد 51 ،السعودية.

24. الأحمد، خالد طه (2005) : تكوين المعلم من الإعداد إلى التدريب، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة

25. شلتوت، علي(1994م):موضوعات جديدة في ميدان التربية العملية من مدارس الحضانة إلى الجامعة : الكويت: دار القلم ، ط1.

26. ياسين، رياض (2002م) مشكلات التربية العملية الميدانية لدى طلبة كلية التربية الحكومية بغزة رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية برنامج الدراسات المشترك بين جامعة الأقصى وجامعة عين شمس.

27. العاجز وحلس، فؤاد علي، داود درويش، 2011، واقع التربية الميدانية بكلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة وسبل تحسينها، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) المجلد التاسع عشر، العدد الثاني.

(3)

أثر استراتيجية التعليم المتمازج في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية

The Effect of Mixed Education Strategy on The Intermediate Second-Grade Students' Achievement in the Subject of the Arabic Language Grammar

د.صلاح الطيب محمد محكر أ.احمد محمد احمد
جامعة الجزيرة – كلية التربية حصايصا

UNIVERSITY OF AL-BUTANA
جامعة البطانة
عمادة البحث العلمي والنشر والترجمة
Publishing and Translation
2016

أثر استراتيجية التعليم المتمازج في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية

المستخلص

هدفت الدراسة معرفة أثر استراتيجية التعليم المتمازج في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة اللغة العربية .ولغرض التحقق من اهداف البحث صاغ الباحثان ثلاث فرضيات صفرية ، تم اختيار التصميم التجريبي (ذي الضبط الجزئي) لمجموعتين متكافئتين(تجريبية وضابطة) ، إذ اختار متوسطة مندلي للبنين ، وهي احدى المدارس النهارية ، ضمن محافظة كركوك بصورة قصدية ميداناً للتجربة ، وتكونت عينة البحث من (63) طالباً. تم توزيعهم بصورة عشوائية الى مجموعتين تجريبية تم تدريسها باستعمال تقنية مختارة من تقنيات التعليم المتمازج ، وضابطة تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية وبواقع (32) طالباً للتجريبية و (31) طالبا للضابطة . ومن اجل سلامة البحث كافأ الباحثان بين مجموعتي البحث في بعض المتغيرات التي قد تكون ذات تأثير في المتغير المستقل مثل(العمر الزمني والذكاء والتحصيل السابق). تم تحديد المادة العلمية الخاصة بالبحث متمثلة بسبع موضوعات من كتاب قواعد اللغة العربية المقرر للصف الثاني المتوسط للعام الدراسي 2019 -2010. واعد الباحثان الأهداف السلوكية والخطط التدريسية الخاصة بالمجموعتين .اعد الباحثان أداة البحث حيث جهزا اختباراً تحصيليا بلغ عدد فقراته (30) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد. وتم التحقق من الخصائص السايكومترية للاختبار .و بعد تهيئة مستلزمات البحث طبقت التجربة في الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي (2019-2020) ، وقد قام الباحثان بتدريس مجموعتي البحث بنفسهما وبعد انتهاء التجربة وتطبيق الاختبار والحصول على النتائج ، تمت معالجتها احصائياً باستخدام الوسائل الاحصائية المناسبة ، وأظهرت النتائج : تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي . وبناءً على النتائج استنتج الباحثان بأن اعتماد استراتيجية التعليم المتمازج في التدريس لها اثر ايجابي في التحصيل الدراسي لطلاب الصف الثاني المتوسط ، وفي ضوء ذلك طرح الباحثان عدداً من التوصيات والمقترحات .

The Effect of Mixed Education Strategy on The Intermediate Second-Grade Students' Achievement in the Subject of the Arabic Language Grammar

Abstract

The current research aimed to know the effect of mixed education strategy on the achievement of the intermediate second-grade students in the subject of the Arabic language grammar. For the purpose of verifying the objectives of the research, the researcher formulated three zero hypotheses; the experimental design (partial adjustment) was chosen for two comparable groups (experimental and control), as the researcher chose an Mandali Intermediate School for Boys, which is one of the day schools, within the province of Kirkuk as a field of experience. The research sample consisted of sixty three (63) students. They were randomly divided into two experimental groups that were taught using a selected mixed education technology, and another was taught in the usual way.

Thirty two (32) students for the experimental and thirty one (31) students for the other group. For the sake of the integrity of the research, the researcher equated between the two research groups to realize some of the variables that may have an effect on the independent variable such as (age, intelligence, and previous achievement). The scientific subject for the research has been identified, represented in seven topics from the Arabic grammar book to the second intermediate grade for the academic year 2019-2019. The researchers prepared the behavioural goals and teaching plans for the two groups. The researchers prepared their tool as an achievement test that contained thirty (30) test items of multiple choices. The psychometric properties of the test were verified. After preparing the research requirements, the researchers applied the experiment in the first semester of the academic year (2019-2020), and the they taught the two research groups. Then results were obtained after data was statistically processed according to the statistical means. The results showed that the experimental group students outperformed the control group students in the achievement test, and the adoption of the mixed education strategy in teaching had a positive effect on the academic achievement of the second intermediate grade students. Finally, the researchers provided a number of recommendations and proposals.

التعريف بالبحث

أولاً:- مشكلة البحث:

لاحظ الباحثان تدنيا واضحا في مستوى الطلاب في مادة اللغة العربية عامة ، وفي مادة قواعد اللغة العربية بصورة خاصة ، كما لاحظ بعض الطلاب ينفرون من درس اللغة العربية ولا يحبذونه ويعدونه مادة صعبة ، وأن التعامل معه عسير ، وبذلك يعد تدريس قواعد اللغة العربية مشكلة ماثلة أمام المعلمين والمتعلمين وعند البحث في أسباب هذه المشكلة وجد الباحثان أن هناك عوامل عدة منها ما يتعلق بمادة القواعد نفسها وما يكتنفها من صعوبة وتعقيد ، ومنها ما يتعلق بطريقة تأليف كتب القواعد وطبيعة الموضوعات التي يعالجها ، ومنها ما يتعلق بمدرس اللغة العربية وطريقة إعداده ، ومنها ما يتعلق بطريقة التدريس المتبعة ، ويعتقد الباحثان أن جزءا كبيرا من المشكلة يتعلق بطرائق التدريس المتبعة . وهذا ما دفعهما إلى الخوض في هذا المجال . ومن هنا تبلورت مشكلة البحث لديهما من خلال السعي للبحث عن طرائق واستراتيجيات أحدث ، تجعل المتعلم نشطا وفاعلا في الدرس ، من خلال التركيز على تعليمه وفقا لإمكاناته الذاتية – إن أمكن – فضلا على محاولة تحقيق تعلم فاعل يجعل المتعلمين أكثر مشاركة في العملية التعليمية ، ويساعد على اكتساب المفاهيم وتنمية اتجاهاتهم نحو موادهم العلمية في آن واحد ، وبهذا استطاع الباحثان في تحديد مشكلة بحثهما من خلال الإجابة على السؤال التالي :

هل للتعليم المتمازج أثر في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط لمادة قواعد اللغة العربية ، واتجاهاتهم نحوها.

ثانياً :أهمية البحث :

تكمن اهمية البحث الحالي بما ياتي :

1 – أهمية تدريس مادة اللغة العربية والنهوض بمتطلباتها ، واحتياجاتها ، لما لها من أهمية معرفية لاحقة للطلبة فيما بعد .

2 – إن استراتيجية التعليم المتمازج قد شاع استعمالها في معظم الدول ، على الرغم من تبني مدارسنا للأساليب التقليدية القديمة .

3 – أهمية المرحلة المتوسطة لأنها مرحلة مهمة من مراحل التعليم إذ ينتقل فيها الطلبة إلى مرحلة

4 – قياس اتجاهات طلبة الصف الثاني المتوسط نحو مادتهم لمعرفة كون تلك الاتجاهات سلبية أو لا بتوجيه الجهود إلى إيجاد وسائل لتحسينها ولدعمها وترسيخها من أجل تطوير مناهج تلك المرحلة .

5 – امكانية تطبيقه على مدارس لا تمتلك أي إمكانية لتطبيق مثل هذا النوع من التعليم .

ثالثاً : هدف البحث :- يرمي البحث التالي إلى التعرف على أثر استعمال التعليم المتمازج في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية .

ثالثاً : فرضيات البحث :

1 – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية التي سوف تدرس مادة قواعد اللغة العربية باستعمال التعليم المتمازج ، ومتوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة الضابطة التي سوف تدرس وفق الطريقة الاعتيادية .

رابعاً : حدود البحث : يتحدد البحث بالآتي :

1 – طلاب الصف الثاني المتوسط للمدارس النهارية التابعة لمديرية تربية صلاح الدين / تربية تكريت .

2 – الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2019 – 2020)

3 – (7) موضوعات هي :(المثنى والملحق به ، وجمع المذكر السالم والملحق به ، وجمع المؤنث السالم ، وجمع التكسير ، والممنوع من الصرف ، والأسماء الخمسة ، وأدوات الاستفهام) من كتاب القواعد للصف الثاني المتوسط المعتمد تدريسه للعام الدراسي (2019-2020) ط3 .

خامساً : تحديد المصطلحات :

يعرض الباحثان تعريف المصطلحات الضرورية التي احتواها عنوان بحثهما وهي :

التعليم المتمازج Blended Learning:-عرفه كل من :

الكبيسي و فرحان (2013) : أسلوب قائم على دمج التكنلوجيا الحديثة مع أدوات التعليم التقليدي داخل القاعة الدراسية بالمؤسسة التعليمية .(الكبيسي و فرحان ، 2013 : 64)

التعريف الإجرائي: هو عملية تعليم تزاوج وتدمج بين توظيف تكنولوجيا الحاسوب المعتمدة على الإنترنيت على وجه الخصوص وبين الطريقة التقليدية، ففي هذا النوع من التعلم يتمكن المتعلم في الصف الثاني المتوسط من إعادة ما شرح له في اللقاء الصفي والتأمل في تعلمه الذاتي وهذا ما اعتمده الباحثان مع المجموعة التجريبية التي درست بالتعليم المتمازج لطلاب الصف الثاني المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية.

التحصيل :عرفه كل من :

- **(نوفل وآخرون ، 2012)** : " مجموعة المفاهيم والمصطلحات والمهارات التي اكتسبها المتعلم نتيجة مروره بخبرة " (نوفل وآخرون ، 2012 : 97) .

التعريف الإجرائي للتحصيل :هو الدرجة التي يكتسبها طلاب الصف الثاني المتوسط ، أو المستوى الذي يحرزونه خلال دراستهم لوحدات دراسية في مادة قواعد اللغة العربية ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب بعد الاختبار ألتحصيلي الذي أعده الباحثان لأغراض الدراسة الحالية .

الخلفية النظرية

التعليم المتمازج Blended Learning

أسهمت التطورات المتسارعة في مجالي المعلومات والاتصالات خلال السنوات العشر المنصرمة إلى إحداث تطور ملحوظ كان بالإمكان تلمس نتائجه بشكل واضح لولا الظروف القاسية التي مرت بها البلاد ، لذا كان من الضروري الأخذ بالدعوات التي وجهها العديد من المختصين إلى الالتفات لهذه الهبة الجديدة وإعادة توظيفها في المجال التعليمي ، لتسهم في تطوير مناهجنا الدراسية الحالية ، وتسهم في إعداد برامج تدريبية تمهد لظهور الصفوف التفاعلية والمدارس الذكية ، التي بات أمر الاقتراب من تحقيقها حلما قريب المنال .

ماهية التعليم المتمازج :

يعد التعليم المتمازج نظاما متكاملا يدمج الأسلوب التقليدي للتعلم وجها لوجه مع التعلم الالكتروني عبر الانترنيت لتوجيه ومساعدة المتعلم خلال كل مرحلة من مراحل التعلم ، كأحد المداخل الحديثة القائمة على استخدام التكنولوجية في تصميم المواقف التعليمية وعلى الرغم من أن التعليم المتمازج أصبح كلمة مشهورة نوعا ما إلا أن هناك قدرا كبيرا من الغموض يتعلق به لدى الكثيرين من العاملين في الوسط التربوي ، رغم كثرة الأسماء المتعلقة به كالتعليم الموالف والمدمج والخليط وغيرها ، فما هو التعليم المتمازج ..؟!

حيث يرى زيتون بأنه : إحدى صيغ التعليم التي يندمج فيها التعليم الالكتروني مع التعليم الصفي التقليدي في إطار واحد ، إذ توظف أدوات التعليم الالكتروني ، سواء المعتمدة على الحاسوب أو على الشبكة في الدروس ، مثل معامل الكومبيوتر(الحواسيب) والصفوف الذكية ، ويلتقي المعلم مع الطالب وجها لوجه في معظم الأحيان .(زيتون ، 2005) ، في حين يرى عبيدات بأنه : تحديد موضوع دراسي يمكن من خلاله تقديم مواد دراسية مختلفة كأن نختار موضوعا ، وندرسه من خلال روابطه مع مواد دراسية أخرى (عبيدات و أبو سميد ، 2007) ، أما الخان فيتبنى تعريف كيري باكاك من حيث عده استراتيجية تتكامل فيها عدة طرق للعمليات التربوية المنطوية على نشر مجموعة من الأساليب والمصادر ، وخبرات التعلم التي يتم الحصول عليها من أكثر من نوع واحد من مصادر المعلومات ، إضافة إلى فتحها المجال أمام الخيارات المفتوحة أمام الطالب والتي تتجاوز حدود الفصول الدراسية التقليدية ، (الخان ، 2005) ، ومن هذا يمكننا أن نعتبر أن التعلم المدمج هو برنامج تعلم يستخدم أكثر من نمط لتقديم المعرفة من أجل معالجة بعض التلكؤات في العملية التربوية ، من خلال محاولته لفتح المجال أمام الطالب لرفع مستواه العلمي ، وكذلك تقليل تكلفة تقديمه للطالب وخصوصا بعدما يتم إرساء معالم حقيقية لمؤسسة تربوية الكترونية تستطيع تبني مثل هذا النوع من التعليم .

دراسات سابقة

أ -دراسات تناولت التعليم المتمازج:-

دراسة داود ومحمود 2012

أجريت هذه الدراسة في مدرستين من المدارس الإعدادية من محافظة نينوى وهدفت الى التعرف عن (أثر استخدام التعليم المتمازج في تحصيل طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الكيمياء واتجاههم نحوه) وقد أختار الباحثان عينتين من مدرستين تقعان ضمن المحيط السكني لموقع سكن الباحثين ، تألفت المجموعة التجريبية من 32 طالبا ، بينما المجموعة الضابطة فقد تألفت من 31 طالبا ، وبعد إجراء التكافؤ تم إعداد مقياس اتجاه نحو التعليم المتمازج مؤلف من 34 فقرة تم تطبيقه قبليا وبعديا على عينتي البحث ، وأداة اختبار تحصيلي مؤلف من 50 فقرة من نوع الاختيار من متعدد وبعد تصحيح النتائج تم استخدام (t- test) ومربع كاي ومعامل سبيرمان براون وبيرسون لمعالجة بيانات الدراسة والتي بينت تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في كلا المتغيرين .(**دراسة داود ومحمود 2012 : 13**)

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

أولا : التصميم التجريبي :اختار الباحثان التصميم التجريبي من نوع الضبط الجزئي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة بوصفه مناسبا لطبيعة وظروف البحث الحالي ؛ فضلا على توفير الدقة في النتائج كما في المخطط (1)

المجموعات	المتغير المستقل	مقياس بعدي
التجريبية	تعليم متمازج	اختبار تحصيلي
الضابطة	طريقة اعتيادية	

مخطط (1) التصميم التجريبي المعتمد في البحث

ثانيا : مجتمع البحث وعينته :

تحديد مجتمع البحث :يشمل مجتمع البحث الحالي طلاب الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية الصباحية التابعة لمديرية تربية كركوك للعام الدراسي 2019 – 2020 .

اختيار عينة البحث :من اجل اختيار عينة البحث ، فقد قسمت العينة إلى قسمين :

1 – عينة المدارس : قام الباحثان باختيار متوسطة مندلي للبنين بصورة قصدية لتكون ميدانا لتطبيق التجربة ، وذلك للأسباب التالية :

(أ) – قرب موقع المدرسة من محل سكن الباحثين مما يوفر لهما نوعا من الاطمئنان ، بسبب توفير بعض المستلزمات كالوسائل التعليمية ، وغيرها .

(بـ) – احتواء المدرسة على ثلاث شعب من طلاب الصف الثاني المتوسط ، مما يسهل عليه اختيار عينة منها بالطرائق الشائعة لاختيار العينة .

(جـ) – إبداء إدارة المدرسة الرغبة في التعاون مع الباحثين .

(د) – طلاب هذه المدرسة من بيئة متقاربة (ثقافيا واجتماعيا واقتصاديا) ، إذ إن معظمهم من سكنة منطقة واحدة ، وهذا مما يقوي عامل التكافؤ ما بين المجاميع التي سيقوم باختيارها لاحقا .

2 – عينة الطلاب : بعد زيارة الباحثين لمتوسطة مندلي بموجب كتاب تسهيل المهمة ، قاما بمراجعة المدرسة ووجدا انها تحوي ثلاث شعب للصف الثاني المتوسط (أ ، ب ، ج) ، احتوت (36) طالبا في كل منها، وقام

باختيار الشعبتين (أ ، ج) عشوائيا ، وبعد استبعاد الطلبة الراسبين والبالغ عددهم (4) في شعبة (أ) و (5) في شعبة (ج) فأصبح عدد أفراد عينة البحث (31) طالبا في شعبة (أ) و (32) طالبا في شعبة (ج) ، وتم بعدها اختيار الشعبة (ج) عشوائيا لتمثل المجموعة التجريبية ، التي ستدرس باستراتيجية التعليم المتمازج والشعبة (أ) كمجموعة ضابطة تدرس بالطريقة التقليدية .

ثالثا : ضبط التجربة :حرص الباحثان على ضبط المتغيرات التي جابهت إجراءات البحث وتناولها ضمن فقرتين هما :

1 – **تكافؤ مجموعتي البحث** :أجرى الباحثان عمليات التكافؤ بين مجموعتي البحث في المتغيرات التالية والتي يمكن ان تؤثر في المتغير التابع (التحصيل) :-

(أ) **الذكاء** : لغرض التحقق من تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في متغير الذكاء استعمل الباحثان اختبار (رافن Raven) للمصفوفات المتتابعة المقنن للعراقيين (الدباغ ، 1983 : 1 – 60) ، الذي عده المختصون من الاختبارات الجيدة للذكاء العام لما يمتلكه من فوائد في معرفة قابلية الطلبة على الملاحظة الواضحة ، والفهم واستنباط الروابط والعلاقات بين الأشياء وتعلمها ، وموازنة قسم منها بالقسم الآخر واستعمالها لحل مشكلات أخرى (الدباغ ، 1983 : 31) فضلا على أنه اختبار غير لفظي يمكن تطبيقه على مجموعات كبيرة من الطلبة في آن واحد ، ويصلح للفئات العمرية التي تنتمي إليها عينة البحث .

وقد طبق الباحثان الاختبار على طلاب عينة بحثهما وبعد تطبيق الاختبار المكون من (60) فقرة وتصحيحه بالاعتماد على مفاتيح الأجوبة ، والحصول على درجات الطلاب ، تم حساب الدرجة الكلية لكل طالب من طلاب عينة البحث ، وحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طلاب المجموعتين و تبين أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بلغ (38,83) وبانحراف معياري (7,20) ، أما المجموعة الضابطة فقد بلغ المتوسط الحسابي لها (40,39) وبانحراف معياري قدره (6,55) ، وكما يتضح في الجدول (1)

جدول (1)المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات طلاب مجموعتي البحث في اختبار مستوى الذكاء

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف	درجة	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى 0.05

		الحسابي	المعياري	الحرية	المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	38,81	7,20	61	0,91	2,00	غير دالة احصائيا
الضابطة	31	40,39	6,55				

ويتبين من الجدول أن القيمة التائية المحسوبة (0,91) أقل من القيمة التائية الجدولية (2,000) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (61) وهذا يدل على عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط المجموعتين في مستوى الذكاء ، مما يعني أن المجموعتين متكافئتان في حاصل الذكاء.

(بـ) – درجات الطلاب في العام الماضي (الأول المتوسط) لمادة اللغة العربية:وهي درجات طلاب عينة هذا البحث للعام الدراسي السابق (2018 – 2019) في مادة اللغة العربية ، للصف الأول المتوسط ، حيث قام الباحثان بالحصول عليها من سجلات القيد العام المحفوظة لدى إدارة المدرسة ، وعند حساب متوسطي درجات المجموعتين والانحراف المعياري اذ بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (75,03) وبانحراف قدره (12,01) ، أما المجموعة الضابطة فقد بلغها متوسطها الحسابي حوالي (74,35) وبانحراف معياري (13,57) وكما موضح في الجدول (2)

عمادة البحث العلمي والنشر والترجمة
Deanship of Scientific Reserch, Publishing and Translation
2016

جدول (2) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات طلاب مجموعتي البحث في درجات العام السابق

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى 0.05
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	75,03	12,01	61	0,21	2,00	غير دالة إحصائيا
الضابطة	31	74,35	13,57				

ويتبين من الجدول أن القيمة التائية المحسوبة (0,21) أقل من القيمة التائية الجدولية (2,000) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (61) وهذا يعني أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط المجموعتين .

(جـ) – العمر الزمني :تم الحصول على مواليد طلاب الصف الثاني من البطاقة المدرسية لكل طالب ، والتأكد منها من سجل القيد العام ، ومن استمارات قام الباحثان باعدادها وبعد استكمالها قاما بحسابها بالأشهر واستخراج متوسط الأعمار ، والانحراف المعياري ، تبين أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بلغ (162,16) وبانحراف معياري (4,17) ، أما المجموعة الضابطة فقد بلغ المتوسط الحسابي لها (162,84) وبانحراف معياري قدره (4,55) ، وكما يتضح في الجدول (3)

عمادة البحث العلمي والنشر والترجمة
Deanship of Scientific Reserch, Publishing and Translation

جدول (3) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لاعمار طلاب مجموعتي البحث محسوبة بالاشهر

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى 0.05
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	162,16	4,17	61	0,62	2,00	غير دالة إحصائيا
الضابطة	31	162,84	4,55				

وجد أن القيمة المحسوبة (0,62) ، والقيمة التائية الجدولية (2,000) ، عند درجة حرية (61) ، وهذا يعني عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائيا بين درجات المجموعتين عند مستوى دلالة (0,05) وبذلك تكون المجموعتان متكافئتين في هذا المتغير .

(و) – 1 – **التحصيل الدراسي للآباء** :من المتغيرات التي حرص الباحثان على إجراء التكافؤ بينها لطلاب المجموعتين ، هو التحصيل الدراسي للآباء لاعتقاده بأن له تأثيرا في صحة نتائج بحثه ، وظهرت نتائج البيانات باستخدام مربع كاي (كـا)^2 ، إن قيمة (كـا)^2 المحسوبة (2,15) ، وهي اقل من قيمة (كـا)^2 الجدولية والبالغة (7,81473) عند مستوى دلالة (0,05) بدرجة حرية (3) مما يدل على تكافؤ مجموعتي البحث في هذا المتغير ، وكما موضح في الجدول (4)

جدول (4) تكافؤ المجموعتين في التحصيل الدراسي للآباء

المجموعة	حجم العينة	مستوى التحصيل الدراسي				درجة الحرية	قيمة كـا^2		مستوى الدلالة عند 0,05
		أمية ويقرأ ويكتب وابتدائية	متوسطة	إعدادية أو معهد	جامعة فما فوق		المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	5	6	13	8	3	2,15	7.81473	غير دال
الضابطة	31	5	10	8	8				
المجموع	63	10	16	21	16				

(ز) – 2 – **التحصيل الدراسي للأمهات** :من الإجراءات التي اتبعها الباحثان لإكمال التكافؤ مابين طلاب مجموعتيه التجريبية والضابطة ، هو تحصيل الأمهات الدراسي ، لاعتقادهما بقوة هذا التأثير مقارنة بسابقه في صحة نتائج بحثهما ، وظهرت نتائج البيانات باستخدام مربع كاي (كـا)^2 ، إن قيمة (كـا)^2 المحسوبة (2,73) ، وهي اقل من قيمة (كـا)^2 الجدولية والبالغة (7,81473) عند مستوى دلالة (0,05) بدرجة حرية (3) مما يدل على تكافؤ مجموعتي البحث في هذا المتغير ، وكما موضح في الجدول (5)

جدول (5) تكافؤ المجموعتين في التحصيل الدراسي للأمهات

المجموعة	حجم العينة	مستوى التحصيل الدراسي				درجة الحرية	قيمة كـا^2		مستوى الدلالة عند 0,05
		أمية ويقرأ ويكتب وابتدائية	متوسطة	إعدادية أو معهد	جامعة فما فوق		المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	32	6	5	14	7	3	2,73	7.81473	غير دال
الضابطة	31	10	5	8	8				
المجموع	63	16	10	22	15				

2 – ضبط المتغيرات الدخيلة : فضلا عما تقدم من عمل إجراءات التكافؤ بين مجموعتي البحث يؤكد الباحثان على ضبط بعض التغيرات الدخيلة (الداخلية والخارجية) والتي يعتقدا أنها قد تؤثر في دقة وسلامة التجربة ونتائجها ، ومن هذه المتغيرات :

(أ) – **أدوات القياس** : استخدمت اداة هي اختبار تحصيلي، لذلك كان اثر اداة القياس متساويا بين مجموعتي البحث .

(ب) – **الفناء التجريبي** :حرص الباحثان على رفع درجات بعض من طلبته بسبب مرض بعضهم ، وإجازتهم لفترة من الزمن بالإضافة إلى الوضع الذي تمر به معظم مدارس قضائنا من عدم الالتزام والتي يمكن بدورها أن تؤثر على سلامة التجربة .

(جـ) – **الفروق بين أفراد العينة** :يجب ان تكون المجموعة التجريبية مكافئة تقريبا للمجموعة الضابطة من حيث تعرضها وتاثرها بمتغيرات التجربة ما عدا المتغير التجريبي ، وتم التحقق من ذلك بعمليات التكافؤ المشار اليها سابقا .

(د) – **الحوادث المصاحبة** :لم تتعرض التجربة لهذا الأثر المتولد من هذه الحوادث ما عدا حالات التغيب القسري ، إلا بنسب ضئيلة ومتساوية بحيث لم يكن لها من تأثير على سلامة التجربة .

(و) – **العمليات المتعلقة بالنضج** : إن هذه العمليات لم يكن لها أثر في البحث الحالي ، لأن مدة التجربة كانت موحدة للمجموعتين ، وهي شهرين متتاليين .

(ز) – **مدة التجربة** :كانت واحدة لمجموعتي البحث ، إذ بدأت في 6 – 11 – 2019 وانتهت في 9 – 1 – 2020 .

(ح) – أثر الإجراءات التجريبية :

1 – سرية البحث : حرص الباحثان كما أسلفنا على الاتفاق مع إدارة المدرسة لاقناع طلاب المجموعتين بتنسيبه لديهم وقتيا ، فضلا على تدريسه جميع الصفوف بنفسه .

2 – عملية التدريس :قام الباحثان بتدريس كلتا المجموعتين بنفسيهما وذلك لتثبيت تأثير خبرتهما وصفاته الشخصية على نتائج تجربته .

4 – مكان إجراء التجربة :طبقت التجربة في صفوف متشابهة لضمان عدم تأثير هذا العامل على النتائج .

5 – أدوات أجراء التجربة :قام الباحثان بتوفير المواد الرئيسية لتطبيق تجربته بنفسه ولكلا المجموعتين ، وذلك لفقر مؤسساتنا التعليمية من وجود مثل هكذا مواد أصلا .

6 – الخطط التدريسية والوسائل التعليمية : تم إعداد (16) خطة تدريسية متشابهة في المضمون العام من حيث الأهداف السلوكية والتقويم واستخدام الوسائل التعليمية ، ما عدا ما يتعلق بمتطلبات المتغير المستقل في التجربة .

7 – توزيع الحصص : قام الباحثان بالتنسيق مع إدارة المدرسة في مراعاة التكافؤ في توزيع الحصتين المقررتين بوفق جدولية الوزارة لتدريس هذه المادة ؛ لضمان تلقي الطلاب للمادة بشكل متوزان .

رابعا مستلزمات البحث :لغرض تطبيق تجربة البحث ، ضمن الإجراءات المحددة لها ، تطلب ذلك تهيئة المستلزمات التالية :

1 – تحديد المادة الدراسية :كانت المادة الدراسية المحددة للتجربة واحدة لمجموعتي البحث ، فقد اعتمد الباحثان على(7) موضوعات هي :(المثنى والملحق به ، وجمع المذكر السالم والملحق به ، وجمع المؤنث السالم ، وجمع التكسير ، والممنوع من الصرف ، والأسماء الخمسة ، وأدوات الاستفهام)

خامسا : صياغة الأهداف السلوكية : صاغ الباحث أهدافا سلوكية في ضوء الأهداف العامة للمادة ، وما يتلاءم وطبيعة محتوى المادة الدراسية المشمولة بتجربة البحث ، وقد بلغ عدد الأهداف السلوكية بصيغتها الأولية (68) هدفا سلوكيا موزعة بين الموضوعات السبعة المعنية بالدراسة .

وبغية التثبت من استيفاء الأهداف السلوكية محتوى المادة ، وسلامة اشتقاقها من محتوى المادة الدراسية ، وصحة بنائها ، عرضها الباحثان مع محتوى المادة على نخبة من الخبراء والمتخصصين في علم النفس واللغة العربية وطرائق تدريسها وفي ضوء ملاحظاتهم ومقترحاتهم عدلت بعض الأهداف وأعيدت صياغة أهداف أخر ، حتى اتخذت صيغتها النهائية.

سادسا : . إعداد الخطط الدراسية :

أعد الباحثان نموذجين من الخطط التدريسية وقد عرض أنموذجا من كل نوع على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية والعلوم التربوية والنفسية وأساتذة طرائق التدريس ، وعدد من مدرسي المادة للإفادة من آرائهم وفي ضوئها أجريت بعض التعديلات الطفيفة في الصياغة اللغوية والعلمية .

5 - أداة البحث :

إعداد الاختبار التحصيلي : لما كان من متطلبات البحث الحالي إعداد اختبار تحصيلي يستعمل في قياس تحصيل الطلاب في نهاية التجربة وحسب تصنيف بلوم في مستوياته الثلاثة (التذكر ، والفهم ، والتطبيق) ، بالاستناد إلى المحتوى العلمي مع مراعاة شرائط الاختبار من تحقيق الصدق والثبات والشمول والموضوعية ، عمد الباحثان إلى إعداد اختبار تحصيلي بعدي بحسب الخطوات الآتية:

1. إعداد الخريطة الاختبارية : لتوفير درجة من الصدق بنى الباحثان خريطة اختبارية تضمنت محتوى المادة ، وأهدافا سلوكية شملت المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم للمجال المعرفي (التذكر ، والفهم ، والتطبيق) ، ويعتمد على إعداد الخريطة الاختبارية على الأهمية النسبية لكل موضوع من موضوعات المحتوى ونوع الأهداف المراد تحقيقها (الظاهر ، 1990 ، ص80) . وكما في الجدول (6)

جدول (6) الخريطة الاختبارية

المحتوى	تقدير الزمن المستغرق بالدقائق	نسبة أهمية الموضوعات	عدد الأهداف			مجموع الأهداف	عدد أسئلة الموضوع			مجموع الفقرات
			التذكر 44,12	الفهم 32,35	التطبيق 23,53		التذكر	الفهم	التطبيق	
المثنى والملحق به	180	19,047	4	3	3	10	3	2	1	6
جمع المذكر السالم والملحق به	135	14,285	5	4	2	11	2	1	1	4
جمع المؤنث السالم	90	9,523	3	5	2	10	1	1	1	3
جمع التكسير	135	14,285	5	2	5	10	2	1	1	4
الممنوع من الصرف	135	14,285	4	3	2	9	2	1	1	4
الأسماء الخمسة	90	9,523	4	2	2	8	1	1	1	3
أدوات الاستفهام	180	19,047	5	3	2	10	3	2	1	6
المجموع	945	99,995	30	22	18	68	14	9	7	30

2. صياغة فقرات الاختبار : لغرض قياس تحصيل طلاب مجموعتي البحث في مادة قواعد اللغة العربية ، أعد الباحثان اختبارا تحصيليا في ضوء الأهداف السلوكية ومستوياتها وما تحتوي المادة المحددة للتجربة ، وقد اشتمل الاختبار بصيغته الأولية على (35) فقرة إذ جعل عدد فقراته أكثر من العدد الذي حدده في الخريطة الاختبارية ، تحوطا لعدم حصول بعض الفقرات على موافقة الخبراء والمحكمين أو عدم حصولها على معامل صعوبة ملائم ، أو قوة تمييزية جيدة ، موزعا بين ثلاثة أسئلة متنوعة مراعيا فيها شروط صياغة كل نوع من ناحية وعلى وفق ما يأتي :

السؤال الأول : . يحتوي على (20) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ، وتوصف هذه الفقرات بأنها شائعة الاستعمال ، وتفوق الأنواع الأخرى من الاختبارات الموضوعية صدقا وثباتا . ويمكن استعمالها في قياس أهداف معرفية مختلفة ، زيادة على سهولة تحليل نتائجها إحصائيا ، وقدرتها على الحد من أثر الحدس والتخمين .

السؤال الثاني : . يحتوي على (4) فقرات من نوع الصواب والخطأ ، إذ إن هذا النوع من الاختبارات يمتاز بسهولة التصحيح وسرعة الإجابة عنها ، وتقدير الإجابات عنها بموضوعية كاملة ، كما أنها أكثر شمولا من حيث كمية محتوى المادة الدراسية إذ يستطيع تغطيتها في وقت معين (الإمام وآخرون ، 1990 ، ص79) .

السؤال الثالث : . يحتوي على (4) فقرات من نوع التكميل الذي يتصف بسهولة وضع فقراته وصياغتها وتغطيته قدرا كبيرا من الموضوعات ، إلى جانب ذلك أن التخمين فيه أقل من غيره (خاطر ، 2000 ، ص328) ، (سمارة ، 1989 ، ص89) .

3ـ صدق الاختبار : لكي يكون الاختبار الذي أعده الباحثان صادقا ومحققا للأهداف التي صمم من أجلها ، والتثبت من الصدق الظاهري ، عرضت فقرات الاختبار على عدد من الخبراء والمخصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها ، والتربية وعلم النفس ، لإبداء آرائهم في صلاحية الفقرات من جهة قياسها وشمولها ، وسلامة بنائها وتحديد المستوى الذي تقيسه الفقرة ، وبعد تحليل استجابات الخبراء والمحكمين ، عدلت بعض الفقرات لأنها لم تحصل على نسبة (80%) من موافقة الخبراء والمحكمين ، وبلغ عدد الفقرات بشكلها النهائي (30) فقرة .

4. إعداد تعليمات الاختبار : أعد الباحثان التعليمات الآتية :

أ – **تعليمات الإجابة** : فيما يأتي مجموعة من الأسئلة المتنوعة تضم (30) فقرة تمثل محتوى المادة التي درستها في الأسابيع الماضية من هذا الفصل ، اقرأ كل سؤال بدقة وتأن ثم أجب عن فقراته بما تراه صحيحا ولا تترك أية فقرة بلا إجابة ، ثم اكتب اسمك وشعبتك على ورقة الإجابة ، والإجابة على ورقة الأسئلة نفسها .

ب – تعليمات التصحيح : خصصت درجة واحدة للفقرة التي تشير إلى الإجابة الصحيحة ، وعوملت الفقرات المتروكة والأخرى التي تحمل أكثر من اختيار واحد معاملة الفقرة غير الصحيحة ، وعلى هذا الأساس كانت الدرجة العليا للاختبار (30) درجة والدنيا صفر.

5ـ التجربة الاستطلاعية : لمعرفة المدة التي يستغرقها الاختبار ، ووضوح فقراته ، ومدى صعوبتها ، وقوة تمييزها ، وفعالية بدائلها ، طبقه الباحثان على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (100) طالب ، بعد أن تم التحقق من إتمامهم دراسة الموضوعات المقررة ضمن إطار خطة البحث ، وبعد تطبيق الاختبار تبين أن فقراته جميعها واضحة ، وكان معدل زمن الإجابة عن الفقرات الاختبارية ينحصر بين (45 – 55) دقيقة* وبمتوسط قدره (50) دقيقة .

6- التحليل الإحصائي : حللت فقرات الاختبار لمعرفة مستوى صعوبة الفقرة ، وقوة تمييزها وفاعلية بدائلها غير الصحيحة ، ولتسهيل الإجراءات قسمت الدرجات على مجموعتين : عليا ، ودنيا ، وبنسبة (27%) وبهذا بلغ عدد كل مجموعة (27) طالبا أجريت عمليات حسابية كما يأتي :

أ . مستوى الصعوبة : بعد حساب معامل صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار وجد أنها تنحصر ما بين (0,37 – 0,72) وبذلك لم تكن فقرات الاختبار صعبة ولا سهلة إلى حد كبير إذ يرى بلوم أن الاختبار يعد جيدا إذا كانت معاملات صعوبة فقراته تتراوح ما بين (0,20 . 0,80) (BLOOM , 1971 , P66) .

ب . قوة تمييز الفقرة : وعند حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار ، وجد أنها تنحصر ما بين (0,32 – 0,52) ، إذ يشير براون (BROUN) إلى أن الفقرة تعد جيدة إذا كانت قوتها التمييزية (0,20) فما فوق (BROUN , 182 , P104) ، لذا أبقي على فقرات الاختبار جميعها

ج . فعالية البدائل غير الصحيحة لسؤال الاختيار من متعدد :وبعد دراسة فعالية البدائل الخطأ لفقرات الاختيار من متعدد رتب الباحثان إجابات الطلاب عن فقرات السؤال (الأول) ، وقسمت على مجموعتين عليا ودنيا وبعد حساب البدائل غير الصحيحة وجد أن البدائل قد جذبت إليها عددا من طلاب المجموعة الدنيا أكثر من طلاب المجموعة العليا ، وبهذا تقرر إبقاء البدائل على ما هي عليه .

7. ثبات الاختبار : اختار الباحثان طريقة كرونباخ الفا في حساب ثبات الاختبار التحصيلي التي تعد من أكثر طرائق ثبات الاختبار استخداما ويرجع السبب في ذلك إلى أنها تتلافى عيوب بعض الطرائق الأخرى (الغريب ، 1962 ، ص565) . وقد بلغ معامل الثبات (85%) ، وهو معامل ثبات جيد إذ يعد الاختبار جيدا إذا بلغ معامل الثبات (68%) فأكثر في الاختبارات غير المقننة (William , 1973, p22) .

8. الصورة النهائية للاختبار : بعد الانتهاء من الإجراءات الإحصائية المتعلقة بفقرات الاختبار ، أصبح الاختبار جاهزا بصورته النهائية التي تمثلت بـ (30) فقرة اختبارية موزعة بين ثلاثة أسئلة ضم السؤال الأول (20) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ، وضم السؤال الثاني (6) فقرات من نوع الصواب والخطأ ، وضم السؤال الثالث (4) فقرات من نوع التكميل .

سادسا : تطبيق التجربة : بعد أن استكمل الباحثان المستلزمات الضرورية لإجراءات بحثهما بدأ بتطبيق تجربتهما كما يلي :

1- باشر الباحثان بتطبيق التجربة في متوسطة مندلي للبنين وامتدت لغاية إجراء الاختبار البعدي واستكمال ما ترتب على الباحثين من التزامات مع إدارة المدرسة .

3 – قام الباحثان بتهيئة طلبة مجموعته التجريبية وتعليمهم لكيفية استخدام الآلية الموضوعة لتدريسهم بطريقة التعليم المتمازج من خلال توزيعهم الى مجاميع (للتعلم التعاوني) وتوزيع المهام فيما بينهم ، فضلا على تعليمهم كيفية الدخول إلى النت مع إعطاء أمثلة لمواضيع متعلمة سابقة في المرحلة السابقة ، في الوقت ذاته قام بمراجعة معلومات سابقة مع طلبة المجموعة الضابطة ، لاستغلال الوقت ، ولضمان بدء تجربته بشكل متوازن ومتسق .

6– تطبيق الاختبار : بعد تهيئة مستلزمات تطبيق الاختبار التحصيلي ، تم تحديد موعدا لإجرائه وتبليغ الطلاب به قبل أسبوع من اليوم المحدد ، إذ طبق الباحثان اختبارهما في يوم الثلاثاء المصادف (6 – 11 – 2019) ، ومن ثم تلاه توزيع مقياس لقياس اتجاههم نحو مادة اللغة العربية بصورته النهائية ، وقد ساعد بعض من مدرسي المدرسة المذكورة في الإشراف على تطبيقهما من أجل المحافظة على سيرهما بشكل لا يؤثر على سلامة التجربة .

سابعا : الوسائل الإحصائية :استعمل الباحثان في إجراءات بحثهما الوسائل الإحصائية التالية :

1.مربع كاي (كا^2) : Chi – Square

2. معادلة صعوبة الفقرة : Item Difficulty Equation

3. معادلة تمييز الفقرة : Item Discrimination Equation

4. فعالية البدائل : Effctivenss Of Distracters

5. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومتساويتين (t-Test)

6. معامل ألفا لكرونباخ (Cronbach Alpha)

الفصل الرابع

عرض نتائج البحث

يتضمن هذا الفصل عرضا وتفسيرا للنتائج التي توصل إليها الباحثان ، في ضوء الأهداف وفرضيات البحث التي تم وضعها وعلى النحو الآتي :

أولا : عرض النتائج :

أ-**اختبار التحصيل** : للاستدلال على مدى التباين بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل ، والتحقق من صحة الفرضية الصفرية الأولى التي تنص على أنه (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستعمال التعليم المتمازج ، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية في اختبار التحصيل) ، تم تطبيق الاختبار ، وبعد تصحيح إجابات المجموعتين التجريبية والضابطة ، أظهرت النتائج : أن متوسطات درجات عينتي البحث للمجموعتين كانت على التوالي (25.03) و (19,9) وبانحراف معياري (7,74382) و (5,5901) . ولمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين هذه المتوسطات أستخدم الباحثان الاختبار التائي (t – test) لعينتين مستقلتين ، وتم ادراج النتائج في الجدول (7)

جدول (7) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لطلاب المجموعتين في اختبار التحصيل

عمادة البحث العلمي والنشر والترجمة
Deanship of Scientific Reserch,

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة الإحصائية عند مستوى 0.05
التجريبية	32	25,03	7,74	61	3,024	2,00	دالة احصائيا
الضابطة	31	19,9	5,6				

ومن ملاحظة الجدول السابق نجد أن قيمة (ت) المحسوبة ، بلغت (3,024) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية البالغة (2,000) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (61) ، وهذا يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستعمال طريقة التعليم المتمازج على طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي ؛ ولصالح المجموعة التجريبية وبهذا ترفض الفرضية الصفرية الأولى.

ثانيا : تفسير النتائج :_اظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية التي درست مادة القواعد اللغة العربية بالتعليم المتمازج على المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها بالطريقة التقليدية في التحصيل الدراسي ، ويعزو الباحثان ذلك إلى واحد أو أكثر من الأسباب الآتية :

1- إن التعليم المتمازج استراتيجية جديدة أدت إلى إثارة الطلاب واهتمامهم وتشوقهم لمادة اللغة العربية، وزاد من رغبتهم في معرفة المادة الدراسية وتحضيرهم لها، واندماجهم مع بعضهم مما أدى إلى زيادة تحصيلهم الدراسي . وتتفق مع دراسة (Nguyen,2002)
2- إن التعليم المتمازج ساعد في زيادة مستوى المشاركة بين الطلاب لتحقيق الأهداف التعليمية، وأدى ذلك إلى استيعابهم للمفاهيم والمادة فزاد ذلك من تحصيلهم. ويؤكد عليها أيضا(**دراسة أبو موسى والصوص(2010)** و **دراسة داود ومحمود (2012)**.
3- إن التعليم المتمازج الذي ينقل المدرس من دور الملقن إلى دور الموجه والمشرف والمعزز ولّد لدى طلاب شعورا بأنهم مصادر مهمة للمعلومات والحقائق المتبادلة فيما بينهم مما أثر إيجابيا في تحصيلهم واتجاههم نحوها .
4- إن استراتيجية التعليم المتمازج خلقت جوا من الاندماج والتعاون بين الطلاب أدت إلى زيادة تحصيلهم .
5- إن الطلاب لديهم الرغبة في الاتصال والتفاعل مع المدرس والمادة المعروضة بطريقة التعليم المتمازج ، وإن استمرارية هذا التفاعل زاد من دافعيتهم للتعلم وفي زيادة تحصيلهم .

ثالثا – الاستنتاجات: بناء على ما جاء في نتائج البحث يمكن أن نستنتج ما يأتي:

1- فعالية التعليم المتمازج في التحصيل الدراسي أكثر الطريقة التقليدية.
2- ساعد التعليم المتمازج على نمو قدراتهم على التحصيل وظهر ذلك جليا من خلال الفروق الواضحة في الدرجات.

Deanship of Scientific Reserch, Publishing and Translation

3- إن التدريس بالتعليم المتمازج قد يمنح المدرس دورا ايجابيا بعيدا عن طريقة الإلقاء فهو ينضم المحتوى ويطرح الأسئلة ويثير الخبرات السابقة عند الطلاب وربطها بالتعلم الجديد مما يؤدي إلى تعلم المفهوم بصورة مثلى .

4- أدى التدريس بالتعليم المتمازج إلى التغلب على الخوف والتردد عند طرح الأسئلة من الطرفين حيث عزز مستوى التحصيل لان لديهم الرغبة في تعلم المفهوم .

5- من خلال تطبيق التجربة اتضح لدى الباحثان ان طلاب المجموعة التجريبية التي درست بـ(التعليم المتمازج) وعند إجراء اختبار(التحصيل) و (مقياس الاتجاه) ، أن استعمال التعليم المتمازج ساعد على زيادة روح التعاون، واحترام آراء الآخرين وزياد الثقة بأنفسهم في اتخاذ القرارات .الصائبة وتطوير النواحي النفسية والاجتماعية فيما بينهم وهذا دليل واضح على زيادة اتجاههم نحو المادة أكثر من سواهم.

رابعا – التوصيات: في ضوء ما توصل إليه الباحثان من نتائج يضع التوصيات الآتية:- 1- التأكيد على التعليم المتمازج والحاسوب في تدريس مادة اللغة العربية في المدارس لما له من أهمية في زيادة التحصيل والاتجاه نحو المادة .

2-تزويد المدارس بالحاسبات الحديثة وتهيئة الوقت والمكان المناسب للطلاب للاطلاع على تقنية الحاسوب وتشجيعهم على التدرب أو الاطلاع عليها لأنها تعد غذاء الروح والصديق الوفي الذي لا يمل ولا يتعب عند مجالسته.

3- العمل على تدريب الملاكات التدريسية أثناء الخدمة على كيفية استخدام الحاسوب والإفادة من هذه التقنية الحديثة.

4- تهيئة الصفوف والقاعات الدراسية الملائمة وتوفير الأثاث والأجهزة والوسائل التعليمية اللازمة لمساعدة المدرسين على التدريس وفقا لإستراتيجية التعليم المتمازج.

خامساً – المقترحات: في ضوء نتائج البحث يقترح الباحثان ما يأتي:-

1- إجراء دراسات مماثلة على مراحل دراسية أخرى، وعلى كلا الجنسين، لمعرفة اثر التعليم المتمازج والحاسوب في التحصيل واتجاههم نحو المادة.

2- إجراء دراسات مماثلة لمقارنة أثر التعليم المتمازج مع طرائق وأساليب تدريسية أخرى ولمواد دراسية مختلفة.

3 – تهيئة الصفوف والقاعات الدراسية و وتوفير الأثاث والأجهزة والوسائل التعليمية لمساعدة المدرسات على التدريس وفقاً لاستخدام الانترنيت في التعليم .

4- إعداد دليل تدريبي لتوضيح كيفية استخدام تقنية التعليم المتمازج و العمل على تدريب الملاكات التدريسية في أثناء الخدمة على كيفية استخدام الانترنت وعدم الاختصار على طرق التدريس التي تعتمد على الحفظ والتلقين .

5 - إجراء دراسة حول أثر التعليم المتمازج في التحصيل العلمي و تنمية حب الاستطلاع لدى الطلاب.

6 - إجراء دراسات تقيس أثر التعليم المتمازج في متغيرات أخرى كتنمية التفكير الاستدلالي والإبداعي والناقد وغيرها من المتغيرات.

7- رفع مقترح لإدخال تكنولوجيا التعليم وتوظيفها في العملية التعليمية .

8 - استخدام تطبيقات أخرى للكشف عن التطبيق الملائم وجوهر موادنا المنفصلة وواقع مدارسنا ومدرسينا .

UNIVERSITY OF AL-BUTANA
جامعة البطانة
عمادة البحث العلمي والنشر والترجمة
Deanship of Scientific Reserch, Publishing and Translation
2016

قائمة المصادر والمراجع

1. بدر الخان : ترجمة : الموسوي ، علي بن شرف وآخرون (2005) : استراتيجيات التعلم الالكتروني ، ط1 ، حلب ، سوريا ، شعاع للنشر والتوزيع .
2. داود ، حيدر مهدي و محمود ، رائد ادريس ، 2012 م : اثر استخدام التعليم المتمازج في تحصيل طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الكيمياء واتجاهاتهم نحو هذا النوع من التعليم ، مؤتمر التعليم المتمازج في دولة الكويت .
3. الدباغ، فخري وآخرون. اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة المقنن للعراقيين، مطبعة جامعة الموصل، 1983م.
4. زيتون ، حسن حسين ، 2005م، رؤية جديدة في التعليم، " التعلم الالكتروني " المفهوم، القضايا، التطبيق، التقييم"، المملكة العربية السعودية، الرياض، الدار الصولتية للنشر والتوزيع.
5. زيتون ، كمال عبد الحمد (2007) : تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات ، القاهرة ، مصر ، عالم الكتب للنشر .
6. سعادة ، جودت أحمد و السرطاوي ، عادل فايز (2007) : استخدام الحاسوب والانترنيت في ميادين التربية والتعليم ، ط1 ، عمان ، الأردن ، دار الشروق للنشر والتوزيع .
7. سلامة ، عبد الحافظ محمد (2002) : " وسائل الاتصال أسسها النفسية والتربوية " ،ط 4 ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان.
8. الطائي ، حاتم علو و فرج ، اخلاص زكي (2010) : تكنولوجيا المعلومات .. وسبل ادخالها في مدارس التعليم العام ، وزارة التربية العراقية ، من مطبوعات مركز البحوث والدراسات التربوية .
9. عبيدات ، ذوقان و أبو السميد ، سهيلة (2007) : استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين ، ط1 ، عمان ، الأردن ، دار الفكر – ناشرون وموزعون .
10. الكبيسي عبد الواحد حميد و فرحان ، محمد سامي (2013) : التقنيات الحديثة في التعلم والتعليم وخدمة القرآن الكريم ، ط1 ، عمان ، الأردن ، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع .
11. نوفل ، محمد بكر وآخرون (2012) : مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ط 4 ، دار المسيرة للنشر ، عمان ، الأردن .

(4)

مشكلات تدريس مادة الحاسوب بالمرحلة الثانوية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية

(من وجهة نظر نظر معلمي الحاسوب بولاية الجزيرة/ السودان /2019م)

Problems of Teaching Computer Subject at Secondary Stage and Its Relation with SomeDemographic Variables

(from computer teachers' viewpoint- Gezira State, Sudan, 2019)

أ. سيدة فتح الرحمن مكي عثمان
طالبة دكتوراه في المناهج وطرائق التدريس
كلية التربية الحصاحيصا/ جامعة الجزيرة/ السودان

د.بشير محمد عبد الرحمن سعيد
أستاذ تكنولوجيا التعليم المشارك
كلية التربية الحصاحيصا / جامعة لجزيرة/ السودان

مشكلات تدريس مادة الحاسوب بالمرحلة الثانوية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية (من وجهة نظر معلمي الحاسوب بولاية الجزيرة/ السودان /2019م)

المستخلص

تهدف الدراسة إلى معرفة الفروق ذات دلالة الإحصائية في استجابات معلمي مادة الحاسوب بالمرحلة الثانوية بمحليتي الحصاحيصا وشرق الجزيرة في المشكلات التي تواجههم عند تدريس مادة الحاسوب والتي تعزى للمتغيرات الديمغرافية للعينة وهي: النوع ، المحلية، المؤهل الأكاديمي، عدد سنوات الخبرة، نوع المدرسة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفيّ القائم على الدراسة التحليلية، تكون مجتمع الدراسة من معلمي مادة الحاسوب بولاية الجزيرة بالسودان، وتم إجراء الدراسة في العام الدراسي 2019/2018م، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الاستبانة أداةً بعد التّأكد من صدقها وثباتها، وتم اختيار عينة عشوائيّة تكونت من (72) معلماً ومعلمة بنسبة حوالي 60%من مجتمع الدراسة، ولمعالجة البيانات إحصائيّاً تم استخدام برنامج الحزم الإحصائيّة للعّلوم الاجتماعيّة (SPSS) من خلال الأساليب الإحصائية: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية واختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) واختبار (ت) (T. TEST). ومن أهمّ النتائج التي توصلت لها الدراسة: لا توجد فروق دالة إحصائياً في استجابة معلمي المرحلة الثانوية في تدريس مادة الحاسوب بمحليتي الحصاحيصا وشرق الجزيرة تعزى لمتغيرات: النوع: (ذكر – أنثى)، أوالمحلية:(الحصاحيصا – شرق الجزيرة)، أو المؤهل العلمي (بكالوريوس – دبلوم فوق الجامعي – ماجستير – دكتوراه) أو نوع المدرسة،(خاصة – حكومية). وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي مادة الحاسوب بالمرحلة الثانوية بولاية في المشكلات التي تواجههم عند تدريس مادة الحاسوب،تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة: لصالح الخبرة الأعلى،. وعلى ضوء النتائج أوصت الدّراسة بعدد من التوصيات منها: ضرورة تأهيل المعلمين في مجال استخدام الحاسب الآلي من خلال الدورات التدريبية وورش العمل، كما اقترحت الدّراسة العديد من الدّراسات المستقبليّة.

Problems of Teaching Computer Subject at Secondary Stage and Its Relation with SomeDemographic Variables

(from computer teachers' viewpoint- Gezira State, Sudan, 2019)

Abstract

The study aimed to identify the significant statistical differences in responses of the computer subject teachers at secondary stage in Hasahisa and East Gezira localities in problems that face them in teaching the computer subject, attributed to the sample demographic variables; (type-locality-academic qualification-years of experience-type of school). The study used the descriptive analytical method. The population of the study consisted of the computer subject teachers at Gezira state, Sudan. The study was conducted in the academic year 2018-2019. And for achieving the objectives of the study, a questionnaire was used as a tool for data collection after verifying its

validity and reliability. A random sample was selected to contain seventy two (72) male and female teachers by about 60% from the study population. The Statistical Packages for Social Sciences (SPSS) programme was used to perform the arithmetic means, standard deviations, percentages and the single variance analysis test ANOVA and a T.test. The most important results of the study: there were no significant statistical differences in the secondary stage teachers' responses in teaching the computer subject at Hasahesa and East Gezira localities attributed to the variables of gender (male-female), the locality (Hasahesa-East Gezira), the scientific qualification (Bachelor-Post-graduate Diploma-Master-PhD (doctorate) or the type of the study (private-governmental). There were significant statistical differences in the computer teachers' responses attributed to the variable of the number of years of experience in favour of the higher experience. On the light of the results the study recommended several recommendations such as the necessity of teacher theoretical and practical training in the field of computer. The study also suggested several future studies.

أولاً: الإطار العام للدراسة

1- المقدمة:

يعيش العالم في هذا العصر تحولات كثيرة، أثرت على مجالات الحياة المختلفة ، وأنماط المعيشة والعمل والعلاقات، وهذا التطور اثر على كثير من الأسس والنظريات والإجراءات التي لعبت دورا مهما في التأثير على مخرجات الأنظمة التعليمية، وكفاءتها الداخلية والخارجية، إن الزيادة المضطردة في حجم التبادلات ، والتطور العلمي والتقني في مجال تطويع الحاسب الآلي في كافة نواحي الحياة العلمية والعملية، قد وضع الكثير من التحديات أمام الجهات المسئولة عن وضع السياسة التعليمية والتربوية، لتواكب هذه السياسات متطلبات هذا التطور، بما تتطلبه التغيرات في طبيعة النشاطات الإنسانية، وهذه التغيرات تحتم على المؤسسات التعليمية والتربوية إعداد الإنسان والمجتمع، لمواجهة المستقبل والعمل على زيادة قدرته على الإنتاج، ويعتبر الحاسب الآلي احد هذه الأدوات الفعالة في عملية التغيير، اذا استخدم بطريقة فاعلة في مجال التعليم.

ويعد الحاسوب ناتجاً من نواتج التقدم العلمي والتقني المعاصر، وأحد الدعائم التي تقود هذا التقدم؛ مما جعله في الآونة الأخيرة محور اهتمام المربين والمهتمين بالعملية التعليمية التعلمية ، وقد اهتمت النظم التربوية بالحاسوب، ودعت إلى استخدامه سواء في الإدارة المدرسية أو التدريس. وقد تطورت أساليب استخدام الحاسوب في التعليم وأصبح الاهتمام الآن منصباً على تطوير الأساليب المتبعة في التدريس باستخدام الحاسوب، أو استحداث أساليب جديدة يمكن أن يسهم من خلالها الحاسوب في تحقيق ودعم بعض أهداف المناهج الدراسية (شرف الدين، 1415 هـ: 20)

وهناك إرشادات للمعلم عند التعليم بالحاسوب؛ لان البرنامج التعليمي عبارة عن سلسلة من نقاط تم تصميمها بعناية فائقة بحيث تقود المتعلم إلى إتقان أحد الموضوعات بأقل وقت من الأخطاء، لذا فعلى المدرس

قبل البدء في استخدام البرنامج أن يوضح الأهداف التعليمية المراد تحقيقها من البرنامج لكل متعلم، ويخبر المتعلم عن المدة الزمنية المتاحة للتعلم بالحاسوب .كما عليه أن يزود المتعلمين بأهم المفاهيم أو الخبرات التي يلزم التركيز عليها وتحصيلها في أثناء التعليم.ثم يشرح الخطوات كافة التي على المتعلم إتباعها لإنجاز ذلك البرنامج . ويعرف المتعلمين بكيفية تقويم تحصيلهم لأنواع التعليم المطلوب بالحاسوب، كما يحدد الأنشطة التي سيقوم بها كل متعلم بعد انتهائه من تعلم البرنامج، بعدها يسلم كل متعلم النسخة المناسبة للبرنامج ويخبره عن الجهاز الذي سيستخدمه (المالكي،2001: 110).

2- مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما مشكلات تدريس مادة الحاسوب بالمرحلة الثانوية وعلاقتها ببعض المتغيرات للمعلمين بولاية الجزيرة؟

وتتفرع منه الاسئلة التالية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في المشكلات التي تواجه معلمي المرحله الثانوية في تدريس مادة الحاسوب في المرحلة الثانوية تعزى الى النوع (ذكر / أنثى)؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في المشكلات التي تواجه معلمي المرحله الثانوية في تدريس مادة الحاسوب في المرحلة الثانوية تعزى الى سنين الخبرة (أقل من 5 سنوات / 6- 10 سنوات / 11 سنة فأكثر)؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في المشكلات التي تواجه معلمي المرحله الثانوية في تدريس مادة الحاسوب في المرحلة الثانوية تعزى الى متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس / دبلوم فوق الجامعي / ماجستير / دكتوراه)؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في المشكلات التي تواجه معلمي المرحله الثانوية في تدريس مادة الحاسوب في المرحلة الثانوية تعزى الى المؤهل الاكاديمي (تربوي / غير تربوي)؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في المشكلات التي تواجه معلمي المرحله الثانوية في تدريس مادة الحاسوب في المرحلة الثانوية تعزى الى نوع المدرسة(حكومي / خاص)؟

3- أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة في معرفة:

1- الفروق ذات دلالة الإحصائية في استجابات معلمي مادة الحاسوب بالمرحلة الثانوية بمحليتي الحصاحيصا وشرق الجزيرة في المشكلات التي تواجههم عند تدريس مادة الحاسوب والتي تعزى لمتغير: النوع (ذكر – أنثى)

2- الفروق ذات دلالة الإحصائية في استجابات معلمي مادة الحاسوب بالمرحلة الثانوية بمحليتي الحصاحيصا وشرق الجزيرة في المشكلات التي تواجههم عند تدريس مادة الحاسوب والتي تعزى لمتغير المحلية (الحصاحيصا – شرق الجزيرة).

3- الفروق ذات دلالة الإحصائية في استجابات معلمي مادة الحاسوب بالمرحلة الثانوية بمحليتي الحصاحيصا وشرق الجزيرة في المشكلات التي تواجههم عند تدريس مادة الحاسوب والتي تعزى لمتغير المؤهل الأكاديمي: (بكالوريوس – دبلوم فوق الجامعي – ماجستير – دكتوراه).

4- الفروق ذات دلالة الإحصائية في استجابات معلمي مادة الحاسوب بالمرحلة الثانوية بمحليتي الحصاحيصا وشرق الجزيرة في المشكلات التي تواجههم عند تدريس مادة الحاسوب والتي تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة: (5 سنوات فأقل – من 6 – 10 سنوات – 11 سنة فأكثر).

5- الفروق ذات دلالة الإحصائية في استجابات معلمي مادة الحاسوب بالمرحلة الثانوية بمحليتي الحصاحيصا وشرق الجزيرة في المشكلات التي تواجههم عند تدريس مادة الحاسوب والتي تعزى لمتغير:نوع المدرسة:(خاصة – حكومية)

4- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في:

1. تقديم بعض الحلول المقترحة لمشكلات تدريس مادة الحاسوب لتلاميذ المرحلة الثانوية بمحلية الحصاحيصا ومحلية شرق الجزيرة.
2. مواكبة التطور التقني والمعرفي في اعداد وتطوير برامج اعداد المعلم وتأهيله وتدريبه.
3. توجيه القائمين على برامج اعداد المعلم وتدريبه إلى اهمية توظيف الحاسوب في التعليم.

5- فروض الدراسة:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي مادة الحاسوب بالمرحلة الثانوية بمحليتي الحصاحيصا وشرق الجزيرة في المشكلات التي تواجههم عند تدريس مادة الحاسوب تعزى لمتغير: النوع (ذكر – أنثى)

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي مادة الحاسوب بالمرحلة الثانوية بمحليتي الحصاحيصا وشرق الجزيرة في المشكلات التي تواجههم عند تدريس مادة الحاسوب، تعزى لمتغير المحلية (الحصاحيصا – شرق الجزيرة).

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي مادة الحاسوب بالمرحلة الثانوية بمحليتي الحصاحيصا وشرق الجزيرة في المشكلات التي تواجههم عند تدريس مادة الحاسوب تعزى لمتغير المؤهل الأكاديمي: (بكالوريوس – دبلوم فوق الجامعي – ماجستير – دكتوراه).

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي مادة الحاسوب بالمرحلة الثانوية بمحليتي الحصاحيصا وشرق الجزيرة في المشكلات التي تواجههم عند تدريس مادة الحاسوب تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة: (5 سنوات فأقل – من 6 – 10 سنوات – 11 سنة فأكثر).

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي مادة الحاسوب بالمرحلة الثانوية بمحليتي الحصاحيصا وشرق الجزيرة في المشكلات التي تواجههم عند تدريس مادة الحاسوب، تعزى لمتغير :نوع المدرسة:(خاصة – حكومية)

6- حدود الدراسة:

يتحدد هذا البحث بما يلي:

أ-الحدود الموضوعية :

مشكلات تدريس مادة الحاسوب بالمرحلة الثانوية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية.

ب- الحدود المكانية:

ولاية الجزيرة، محليتي الحصاحيصا وشرق الجزيرة – السودان

ج- الدراسة الزمانية:

العام الدراسي 2018 م – 2019م .

7- مصطلحات الدراسة:

1. مشكلات:

وتعني الشعور بصعوبات معينة (دالين ، 1994 : 125) ، فهي مواقف يشعر إزائها أنه يجب عمل شئ أو إحداث تغير ويبدو فيها إن الأمور تسير سيرا يتعارض مع المعايير الواقعية أو المثالية ، وتكون ضارة ببعض الناس أو ظالمة لهم ، أو لا حاجة لهم بها .

2. الحاسب:

هو جهاز الكتروني يقوم باستقبال البيانات المعدة له بطريقة خاصة ومعالجتها حسب البرامج المدخلة ، وإخراج المعلومات ونتائج عمليات المعالجة كما يقوم باستخدام برمجيات جاهزة لتسهيل بعض العمليات كالطباعة والتنسيق والمعلومات بشكل يوفر الوقت والجهد. (التميمي ، 2006: 5)

3. المرحلة الثانوية:

يقصد بها المرحلة الثانوية من التعليم العام وهي التي تلي مرحلة الأساس ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات ، يعقد بنهايتها الامتحان الذي يؤهل الطالب للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي . (النور،2002: 1)

4. محلية الحصاحيصا:

هي إحدى محليات ولاية الجزيرة والتي تحدها من الشمال محلية الكاملين، ومن الجنوب محلية جنوب الجزيرة، ومن الشرق محلية شرق الجزيرة، ومن الغرب محلية المناقل، وتضم سبعة وحدات إدارية، ووحدة ودحبوبة إحدى هذه الوحدات السبعة. (https: //ar.wikipedia.org/wiki)

5. محلية شرق الجزيرة:

شرق الجزيرة هي رقعة البطانة الواقعة شرق النيل الأزرق تحدها من الشمال ولاية الخرطوم محلية شرق النيل، ومن الجنوب محلية أم القرى ومن الغرب منطقة شرق النيل وشرقاً ولايتي كسلا والقضارف، ومناخها يقع في نطاق السافانا الفقيرة، ومساحتها حوالي 8449,45 كم² لتشكل بذلك حوالي ثلث مساحة ولاية الجزيرة، وهي عبارة عن سهل منبسط ينحدر تدريجياً جهة الشمال والغرب. من أهم مناطقها: مدينة الجنيد صناعه السكر – وودراوه التجارة – رفاعه 'التعليم .'تنقسم منطقة شرق الجزيرة لخمس وحدات وهي: وحدة رفاعة، أرياف رفاعه، الهلالية، تمبول، و ودراوة. (https: //ar.wikipedia.org/wiki)

ثانيً:الإطار النظري والدراسات السابقة

1- الحاسب الآلي:

أ- **تطور أساليب استخدام الحاسب في عمليتي التعليم والتعلم:** (الفار، 2002: 325):

1- المرحلة الأولي (1970- 1980):

وهي المرحلة التي تمثلت في التركيز علي نشر الثقافة الحاسوبية من خلال تدريس بعض موضوعات علوم الحاسب في صورة مقررات قائمة بذاتها كالرياضيات والعلوم والتي باتت لم تشغل بال الباحثين و المهتمين بالنواحي التعليمية حيث أنها أصبحت من الضروريات التي يجب أن يتعلمه الطلاب ويلمون بها في منازلهم لشدة

تغيرها لقد أصبح إلمام الطالب بما كان يسمي في الماضي بالتقانة الحاسوبية (COMPUTER LITERACY) بل أكثر منه بكثير فهو شيء مسلم به ، ويتعلمه الطالب كما يتعلم كيف يأكل وكيف يقضي حاجته بدورة المياه.

2- المرحلة الثانية (1981- 1986):

وهي المرحلة التي تمثلت في استخدام في استخدام الحاسب في عمليتي التعليم والتعلم (CAI) من خلال أنماطه وأساليبه المختلفة لما كان فيها من قصور واضح مع بعض المحاولات المتواضعة نحو التعليم والتعلم المدار بواسطة الحاسب (CMI).

3- المرحلة الثالثة (1987- حتى الآن):

وهي المرحلة التي شهدت ومازالت تشهد العديد من القفزات التكنولوجية والثورات الهائلة في ميادين تطور الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي تمحورت حول نظم التعليم والتعلم المتصف بالذكاء المدار بالحاسوب (CMI) والتي تحولت في فلسفتها ومدلولاتها إلي التكامل بين المناهج المدرسية والحاسب.

ب- أهمية الحاسب الآلي:

يتميز الحاسب الآلي بعدد من الخصائص مثل الدقة والسرعة والقدرة علي تخذي المعلومات ومن الفوائد التي يمكن أن تجني من استخدام الحاسوب: (الموسى : 1425 هـ : 43) .

1/ يهيئ مناخ مناسب للبحث والاستكشاف.

2/ السماح بالإفادة من الوسائل التعليمية .

3/ يساعد الأطفال علي ربط المهارات لتعلم موضوع ما مع غيره في موضوع اخر .

4/ تحسين نتائج وفعالية عملية التعلم للطلاب .

إن الدراسات والأبحاث والتجارب أثبتت أن الحاسوب يتميز بخصائص ومتميزات متفردة تجعل استخدامه في التعليم وسيطا تعليميا جيدا ، وذلك اذا توافرت البرمجيات المناسبة وتم تدريب المعلمين علي استخدامها بطريقة جيدة (الفرجاني : 1997: 135) .

يري السعدون (1998: 6) إن أهمية الحاسب الآلي تتمثل في :

1/ تنمية مهارات الأطفال لتحقيق الأهداف التعليمية

2/ تنمية اتجاهات الأطفال نحو بعض المواد المعقدة مثل : (مادة الرياضيات وإجراء العديد من المناقشات المتميزة بين المعلمة والطفل

3/ عرض الموضوعات ذات المفاهيم المرئية والمصورة كأنواع الحيوانات والنباتات وألوان الطبيعة ، إذ أن تدريسها بالطريقة التقليدية لا يحقق الهدف من دراستها

ويرى الباحثان أن استخدام الحاسب في إجراء العمليات الآلية يعطي فسحة اكبر من الوقت للتركيز في جوهر المشكلة تاركا عقل الطفل يمارس مهام أخري ، كالفهم والتركيز والتحليل والنقد والتقييم ، إلي آخر العمليات العقلية العليا .

2- المرحلة الثانوية:

أ- تعريف المرحلة الثانوية :

تعد المرحلة الثانوية امتداداً لمرحلة تعليم الأساس يحاول فيها الطالب الخروج من مرحلة الطفولة المتأخرة ويتجه بأفكاره نحو عالم الكبار متأثرين بالنظام الاجتماعي، كما أن طالب المرحلة الثانوية يمر بتغيرات هي تغيرات بدنية وفسيولوجية والتغيرات النفسية والاجتماعية، ويظهر اتزان النمو الحركي حيث يصل المتعلم الى مرحلة أداء العديد من المهارات الى درجة الإتقان.(الخولي،220:1998)

والمرحلة الثانوية هي المرحلة الثانية من التعليم العام التي تأتي بعد مرحلة الأساس وعدد سنواتها ثلاث سنوات دراسية ويدخلها الطالب بعد إكمال ثماني سنوات بمرحلة الأساس، ويتراوح أعمار الطلاب بها الى 14-18 عام، وهي مرحلة وسط بين مرحلتي الأساس والمرحلة الجامعية.(البشير،6:2015)

ب-أهمية المرحلة الثانوية :

تمثل المرحلة الثانوية حلقة وصلة بين الطفولة والرجولة، وبين التبعية للأسرة والاستقلال الفكري والمادي والاجتماعي « فالمرحلة الثانوية مرحلة نضج توصل المراهق إلى مرحلة الشباب ومنطلق الرجولة والاعتماد على النفس ». (زيدان ، 1402هـ : 31)

ويمكن إجمال أهمية المرحلة الثانوية والبعد الاستراتيجي لها فيما يلي :

1 - تتمتع بمنزلة كبيرة في نفوس الأبناء والآباء على حد سواء، لكونها تتيح الفرص التعليمية والاجتماعية للملتحقين بها .

2 – تعد مرحلة مهمة من مراحل التعليم لأنها تعد للعمل والإنتاج .

3 – تغطي مرحلة مهمة من العمر وهي مرحلة المراهقة، لما يصاحبها من تغيرات جسيمة وعقلية ونفسية واجتماعية، وما يتبعها من متطلبات أساسية لكل ناحية من هذه النواحي التي تكوِّن شخصية المراهق وتحدد سلوكه وعلاقاته .

4 – تعد الطالب لمواصلة التعليم الجامعي .

5 – تعد القوى البشرية اللازمة لتنفيذ خطط التحول الاجتماعي والاقتصادي والوفاء بمتطلبات التنمية .

ثانياً: الدراسات السابقة:

1- **دراسة عبدالباقي (2015م):** بعنوان أهمية استخدام الحاسوب في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية (محلية الخرطوم) رسالة ماجستير في تكنولوجيا التعليم، كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا هدفت هذه الدراسة الى التعرف على الواقع الحالي لاستخدام الحاسوب بالمدارس الثانوية ومدى أهمية استخدامه كوسيلة تعليمية من وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية وكذلك التعرف على مجالات استخدامه والصعوبات والمعوقات التي تواجه معلمي المدارس الثانوية عند استخدامه . اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وقد استخدمت أداة الاستبانة كوسيلة لجمع البيانات من أفراد العينة التي تمثلت في (60) معلم ومعلمة من مختلف التخصصات وتم اختيار هذه العينة بطريقة عشوائية ، كما تم استخدام البرنامج الإحصائي (spss) وقد توصلت الدراسة الى النتائج التالية: للحاسوب اهمية كبيرة عند استخدامه كوسيلة تعليمية في تدريس المقررات الدراسية، اتجاهات معلمي المدارس الثانوية إيجابية فيما يختص باستخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية، استخدام الحاسوب في الإدارة ينعكس ايجابياً على تطوير الإدارة في المدارس الثانوية ، توجد العديد من المعوقات والصعوبات التي تواجه معلمي المدارس الثانوية عند استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية منها : قلة التدريب الكافي لمعلمي المدارس الثانوية علي استخدام الحاسوب، البيئة المدرسية غير مهيأة لاستخدام الحاسوب، ارتفاع تكاليف الصيانة لأجهزة الحاسوب.

2- **دراسة فضل (2011م) بعنوان :** استخدام الحاسوب في تدريس مادة التاريخ وأثر في التحصيل الدراسي واتجاهات طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه في تكنولوجيا التعليم، كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، هدفت هذه الدراسة لمعرفة مدى تأثير استخدام الحاسوب فى تدريس مادة التاريخ على التحصيل الدراسى لطلاب المرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحو الحاسوب ومعرفة دلالة الفروق بين الجنسين فى التحصيل الدراسى اتبعت الباحثة المنهج التجريبي حيث قامت بتصميم برنامج تعليمي تضمن جزء من منهج التاريخ للصف الثالث الثانوى من خلال جهاز الحاسب الآلى وذلك لتغطية الجانب التجريبي من البحث كما إستخدمت الباحثة المنهج الوصفي لتغطية الجانب النظري للبحث . يتكون مجتمع البحث من طلاب وطالبات المدارس الثانوية بمحلية دنقلا . أما عينته وقد تم إختيارها قصدياً تكونت من (40 طالبة) من مدرسة الشهيد كمال على مختار و(40 طالب) من مدرسة الشهيد فتحى همت الثانوية تم تقسيم الطلاب والطالبات إلى مجموعتين (مجموعة تجريبية و مجموعة ضابطة) المجموعة التجريبية درست بواسطة الحاسب الآلى والمجموعة الضابطة درست بالطريقة التقليدية . الأداة المستخدمة في البحث تمثلت في إختبار تحصيلي قبلي وبعدي خضعت له المجموعتين قبل وبعد إنتهاء التجربة ومن ادوات الدراسة ايضاً أما إنشاء إستبانة وزعت لعينة الدراسة التجريبية التى استخدمت الحاسب الآلي في الدراسة وذلك لمعرفة آرئهم في هذا الجانب ومن ثم

تم إستخدام إختبار (ت) لمعرفة أداء المجموعتين قبل وبعد الدراسة . توصلت الباحثة لمجموعة من النتائج اهمها مايلى : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مادة التاريخ بين المجموعة الضابطة درست بالطريقة التقليدية والمجموعة التجريبية التي درست عن طريق إستخدام الحاسب الآلى لصالح المجموعة التجريبية . إن المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتين في تحصيل الإختبار القبلي .لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجات المعبرة عن التحسن في التحصيل الدراسي تعزى للجنس بين المجموعات التجريبية . تتصف إتجاهات طلاب وطالبات المجموعة التجريبية نحو إستخدام الحاسب الآلي في تدريس مادة التاريخ بالإيجابية .إستخدام الحاسب الآلي في التدريس يعمل على معالجة مشكلة الفروق الفردية بينهم.

3- دراسة الطيبي (2005م): بعنوان :المعوقات التي يواجهها طلبة الصف العاشر ومعلميهم في تعلم وتعليم مبحث الحاسوب في محافظة نابلس، رسالة ماجستير في أساليب تدريس الرياضيات بكلية الدراسات العليا، في جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين، هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن المعوقات التي تواجه الطلبة والمعلمين في تعلم وتعليم مبحث الحاسوب للصف العاشر الأساسي في محافظة نابلس .تكونت عينة الدراسة من (86) طالباً وطالبة و(72) معلماً ومعلمة لمادة الحاسوب، ولغايات تطبيق الدراسة قامت الباحثة بإعداد استبانتين تختص إحداهما بالطلبة وتتكون من (52) فقرة والأخرى تختص بالمعلمين وتتكون من (67) فقرة، وللتأكد من صدق محتوى الاستبانتين تم عرضهما على مجموعة من المحكمين المختصين ، كما تم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ ، لاستبانة الطلبة حيث بلغ 90. 0 لقد أظهرت الدراسة ما يلي اكثر المعوقات التي يواجهها الطلبة كانت كما يلي: في مجال الأجهزة: عدم تحديث أجهزة مختبرات الحاسوب،عدم توفر الأجهزة الكافية للطلبة في مختبر الحاسوب .في مجال المنهاج : عدم تلبية المنهاج للتطورات التي تحدث في مجاله ،عدم تطبيق معلومات الحاسوب في مواقف عملية في الحياة اليومية . في مجال الطلبة : عدم معرفة الطلبة لكيفية معالجة مشاكل استخدام برمجيات الحاسوب ، عدم وجود وقت عند الطلبة للتدريب الإضافي على جهاز الحاسوب في مجال المعلم :عدم إظهار أعمال الطلبة وتشجيعها،عدم توضيح الحاسوب كوسيلة تعليمية لكل المواضيع في مجال الإدارة المدرسية : عدم استخدام مختبر الحاسوب بعد الدوام المدرسي ،عدم تخصيص ميزانية مالية كافية لمختبر الحاسوب كبقية المختبرات في مجال البيئة الصفية : كثرة عدد الطلبة في الصف الواحد ،كثرة عدد الطلبة في المجموعة الواحدة .وان اكثرالمعوقات التي يواجهها المعلمون والمعلمات كانت كما يلي : في مجال الأجهزة : عدم تحديث أجهزة مختبرات الحاسوب ،عدم توفر الأجهزة الكافية للطلبة في مختبرالحاسوب . في مجال الإدارة المدرسية : توفر أجهزة حاسوب في مدارس دون أخرى ،عدم استخدام مختبر الحاسوب بعد الدوام المدرسي . في مجال المنهاج : عدم إدراج مادة الحاسوب في الثانوية العامة،عدم تلبية منهاج الحاسوب للتطورات التي تحدث في مجاله . س في مجال الطلبة: عدم

وجود وقت عند الطلبة للتدريب الإضافي على جهاز الحاسوب ،عدم معرفة الطلبة لكيفية معالجة مشاكل استخدام برمجيات الحاسوب . في مجال المعلم : عدم توفر مصادر التعلم المتعلقة بالحاسوب في مكتبة المدرسة ،صعوبة متابعة الطلبة بشكل فردي على أجهزة الحاسوب . في مجال البيئة الصفية : عدم وجود شاشة أو آلة عرض خلال شرح معلم الحاسوب ليوضح بعض الأمور . وقد بينت النتائج وجود فروق بين متوسط استجابات الطلاب والطالبات على المجالات التالية : الأجهزة ، الإدارة المدرسية ، البيئة الصفية ،وعلى الأداة بصورتها الكلية . كما بينت نتائج الدراسة انه لا توجد فروق بين متوسط استجابات المعلمين والمعلمات وعلى كل مجال من مجالات أداة الدراسة الخاصة بهم ، ولكن توجد فروق على الأداة بصورتها الكلية.

4- **دراسة آدم، (2003م):** بعنوان فاعلية استخدام الحاسوب في تدريس بعض المفاهيم الفيزيائية لطلاب الصف الثاني المرحلة الثانوية(بولاية الخرطوم) محافظة كرري، رسالة ماجستير في المناهج، كلية التربية، جامعة الخرطوم: تهدف هذه الدراسة إلي قياس مدي فعالية استخدام الحاسوب في تحصيل طلاب الصف الثاني للمرحلة الثانوية في بعض المفاهيم الفيزيائية وقد اتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج التجريبي وذلك بتصميم برنامج لوحدة دراسية محددة بعض المفاهيم الفيزيائية ، للمرحلة الثانوية الصف الثاني . وقد تألفت عينة الدراسة من عدد (60) طالباً بمدرسة بكار بنين بولاية الخرطوم وقد تم تقسيمها إلي مجموعتين متساويتين في العدد ، مجموعة تجريبية تم تدريسها نفس الوحدة المختارة باستخدام الحاسوب وأخرى ضابطة تم تدريسها نفس الوحدة المختارة بالطريقة التقليدية (الإلقاء) ولقياس التحصيل الدراسي للمجموعتين تم إجراء اختبارات قبلية وبعدية للمجموعتين وقد تمت معالجة نتائج الاختبارات إحصائياً باستخدام بعض المقاييس الإحصائية والمتمثلة في الوسط الحسابي والانحراف المعياري بالإضافة إلي معادلة جتمان واختبارات (ت (Test) (وذلك لمقارنة أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والاختبار البعدي ، وبناءً علي تحليل معلومات الدراسة ونتائجها تم التوصل غلي النتائج التالية عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائي بين أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار القبلي وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية والتي تم تدريسها البرنامج باستخدام الحاسوب وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي في جوانب المعرفة والفهم المهارات لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريسها البرنامج باستخدام الحاسوب وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي في جوانب حل المشكلات الرياضية لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريسها البرنامج باستخدام الحاسوب.

التعليق على الدراسات السابقة:

- **تتفق** الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في منهج الدراسة والأداة مع دراستي: عبدالباقي (2015م) الطيبي (2005م)؛ حيث اتبعت الدراسات المنهج الوصفي من خلال أداة الاستبانة، واتفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناول تدريس الحاسوب في المرحلة الثانوية مع كل الدراسات، واتفت الدراسة الحالية في الموضوع مع دراسة الطيبي(2005).

- **تختلف** الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في منهج الدراسة والأداة؛ حيث اتبعت دراستي: دراسة فضل (2011م)، وآدم (2003م) اللتان انتهجتا المنهج التجريبي من خلال أدوات الاختبارات القبلية والبعدية. كما اختلفت الدراسة الحالية في محاور موضوع تدريس الحاسوب مع دراسة عبد الباقي(2015م) التي تناولت الموضوع من حيث الأهمية، ودراسة فضل (2011م) و دراسة آدم (2003م) من حيث الأثر في التحصيل الدراسي والفاعلية في التدريس.

- **استفادت** الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء اداة الدراسة الاستبانة، وفي أدبيات البحث، وفي الإجراءات المنهجية.

ثالثاً:إجراءات الدراسة الميدانية

أولا: منهج الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي ويعرف (ابو ناهية،2004: 103) المنهج الوصفي التحليلي بأنه طريقة من طرق التحليل والتفسير بشكل علمي منظم من اجل الوصول الى اغراض محدده لوصفية اجتماعية او مشكلة اجتماعيه او سكان معينين كما يرى ان المنهج الوصفي يعد طريقة لوصف الظاهره المدروسة وتصويرها كمياً عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها واخضاعها للدراسة الدقيقة، وتختلف المناهج باختلاف المواضيع فلكل منهج ووظيفته وخصائصه التي يستخدمها كل باحث في ميدان أختصاصه

ثانيا: مجتمع الدراسة:

يتكون المجتمع الكلي للدراسة من معلمي الحاسوب بولاية الجزيرة عددهم الكلي (121) معلماً(91) بمحلية الحصاحيصا، و(30) منهم بمحلية شرق الجزيرة.

ثالثاً: عينة الدراسة:

لقد حاول الباحثان أن يحددا عينة لهذه الدراسة تكون أكثر تمثيلاً للمجتمع الأصلي هذا ما يخول لهم الحصول على نتائج يمكن تعميمها ولو بصورة نسبية، ومن ثم الخروج بنتائج تلازم الحقيقة وتعطي صورة واقعية

للميدان المدروس. تم إختيار العينة بطريقة عشوائية لأنها أبسط الطرق لاختيار العينة، ولأنها تعطي فرص متكافئة تمثيل أفراد المجتمع .تتكون عينة الدراسة من (72) معلما ومعلمة والجداول والاشكال التالية توضح عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية.

جدول رقم (1) توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات

النوع	التكرار	النسبة%	المحلية	التكرار	النسبة %
ذكر	18	%25	الحصاحيصا	42	%58
أنثى	54	%75	شرق الجزيرة	30	%42
المجموع	72	%100	المجموع	72	%100
المؤهل الأكاديمي	**التكرار**	**النسبة %**	**سنوات الخبرة**	**التكرار**	**النسبة %**
بكالوريوس	55	%76	5 سنوات فأقل	0	%0
دبلوم فوق الجامعي	9	%13	من 6 ـ 10 سنوات	5	%7
ماجستير	8	%11	11 سنة فأكثر	67	%93
المجموع	72	%100	المجموع	72	%100
نوع المدرسة	**التكرار**	**النسبة %**			
خاص	6	%08			
حكومي	66	%92			
المجموع	72	%100			
دراسات عليا	8	**%9.3**			
المجموع	86	**%100.0**			

من الجدول السابق يتضح أنّ:

- متغير النوع (ذكر/ أنثى) يتضح أن عدد الاناث (54) بنسبة 75%، أكثر من عدد الذكور (18) بنسبة 25%، ويعلل الباحثان كثرة عدد الاناث لأن مهنة التعليم لا توافق الرضا الوظيفي لهم ولا ترضي طموحاتهم.

- متغير المحلية (الحصاحيصا/ شرق الجزيرة) يتضح أن عدد المعلمين بمحلية الحصاحيصا (42) بنسبة 58%، أكثر من عدد المعلمين بمحلية شرق الجزيرة (30) بنسبة 42%، ويعلل الباحثان كثرة عدد معلمي الحصاحيصا نسبة لكبر المساحة والسكان في هذه المحلية.
- متغيرالمؤهل الأكاديمي (بكالوريوس /دبلوم فوق الجامعي/ ماجستير) يتضح أن عدد معلمي البكالريوس (55) بنسبة 76%، وهم الأكثر عدداً، أما الماجستير (8) بنسبة 11%، هم الأقل عدداً، ويعلل الباحثان كثرة عدد معلمي البكالريوس لعدم وجود تأهيل للمعلمين من الوزارة أو تأهيل ذاتي ويعللون ذلك لظروف المعلم الاقتصادية في الدراسة على حسابهم الخاص.
- متغير سنوات الخبرة (5 سنوات فأقل/ من 6 ـ 10 سنوات/ 11 سنة فأكثر) يتضح أن عدد معلمي الخبرة 11 سنة فأكثر (67) بنسبة 93%، وهم الأكثر عدداً، أما 5 سنوات فأقل (0) بنسبة 0%، لا يوجد، ويعلل الباحثان كثرة عدد معلمي 11 سنة فأكثر، لعدم وجود تعيين للمعلمين من الوزارة في السنوات الماضية أو التعيين بنسبة قليلة جدا والاعتماد على المعلمين القدامى من ذوي الخبرة.
- متغير نوع المدرسة (خاص / حكومي) يتضح أن عدد معلمي الحكومي (66) بنسبة 92%، هم الأكثر عدداً، أما معلمي الخاص فأقل عدداً (6) بنسبة 08%، ويعلل الباحثان كثرة عدد معلمي الحكومي، لقلة المدارس الخاصة في المحليتين

رابعاً: أداوت الدراسة:

استخدم الباحثان الاستبانة أداة للدراسة، وتتكونلاستبانة من خمسة محاور تشمل (50) عبارة. الجدول التالي يوضح تلك المحاور.

جدول رقم (2) يوضح محاور الاستبانة

رقم	المحور	عدد العبارات
1	مشكلات المعلم في إستخدام الحاسب الشخصي	8
2	مشكلات مرتبطة بالبيئة التعليمية	10
3	مشكلات مرتبطة بمادة الحاسوب بالمرحلة الثانوية.	10
4	المشكلات التي تواجه الطلاب في دراسة مادة الحاسوب	14
5	مشكلات مرتبطة بتدريب المعلم	.8
	مجموع عبارات الإستبانة	50

- **الخصائص القياسية لأداة القياس (الإستبانة).**
- **الصدق:Validity :**

حتى يتأكد الباحثان من الصدق الظاهري للاستبانة، تم عرضها على عدد من المختصين في مجال المناهج وطرائق التدريس وتكنولوجيا التعليم وعددهم (9لمعرفة آرائهم حول صلاحيتها، وقد أوصى المحكمون بصلاحية الأداة لقياس ما وضعت لقياسه.

لقد إحتوى المقياس في حالته الأولى على (59) عبارة ممثلاً لخمسة محاور، إذ تم عرض المقياس على مجموعة من ذوي الخبرة والإختصاص في علوم التَّربية وعلم النفس لغرض التعرف على صدق الفقرات من حيث الصياغة والملائمة ومن حيث البدائل، إذ تم إعتماد نسبة75 (%) من إتفاق أراء الأساتذة الخبراء لقبول الفقرات وإعتمادها في المقياس. من ثم تم توزيعها على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة قوامها (20) معلماً ومعلمة ممن يقومون بتدريس مادة الحاسوب، لاستخراج معاملات الارتباط لكل عبارة، لمعرفة اتساقها الداخلي مع عبارات الإستبانة ككل. والجدول أدناه يشير إلى المؤشرات الإحصائية لمعاملات الارتباط.

جدول رقم (3) يوضح المؤشرات الإحصائية لمعاملات الارتباط لعبارات أبعاد الإستبانة.

المحور / رقم	معامـلات الارتبـاط				
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس
1	.510	.401	.512	.512	.515
2	.426	.424	.572	.559	.495
3	.549	.452	.742	.529	.497
4	.384	.377	.541	.363	.517
5	.413	.336	.469	.411	.720
6	.547	.382	.612	.726	.593
7	.418	.374	.625	.515	.404
8	.432	.362	.596	.537	.408
9		.317	.772	.419	
10		.454	.660	.508	
11				.336	
12				.502	
13				.365	
14				.434	

من خلال قيم معاملات الارتباط الخاصة بكل عبارة، كانت جميعها دالة إحصائيا عند مستوى (05..)، وهذا يدل على تمايز العبارات وفي ارتباطها بالاستبانة.

كما تم استخدام التجزئة النصفية *Split Half* لإيجاد معمل الارتباط عن طريق معادلة بيرسون (*Pearson*):

$$ر = \frac{ن \text{ مج س ص} - \text{مج س مج ص}}{\sqrt{\{ن \text{ مج س}^2 - (\text{مج س})^2\}\{ن \text{ مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2\}}}$$

- **معامل الثبات:** كما تم حساب معامل الثبات لمحاور الإستبانة عن طريق معادلة سبيرمان- براون (*Spearman- Brown*). كذلك معامل الصدق للإستبانة ككل، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (4) يوضح المؤشرات الإحصائية لمعاملات الارتباط والثبات والصدق لمحاور الاستبانة

المحور	الارتباط	الثبات	الصدق
مشكلات المعلم في إستخدام الحاسب الشخصي	.460	.630	.794
مشكلات مرتبطة بالبيئة التعليمية	.388	.500	.707
مشكلات مرتبطة بمادة الحاسوب بالمرحلة الثانوية.	.611	.759	.871
المشكلات التي تواجه الطلاب في دراسة مادة الحاسوب	.480	.649	.806
مشكلات مرتبطة بتدريب المعلم	.518	.682	.826
الاستبانة ككل	.491	.659	.812

من الجدول أعلاه يتضح أن جميع معاملات الارتباط والثبات والصدق دالة إحصائيا ومقبولة، هذه المؤشرات الإحصائية تشير إلى أن الاستبانة صالحة لقياس متغير: "المشكلات التي تواجه معلمي المرحلة الثانوية في تدريس مادة الحاسوب بمحليتي الحصاحيصا وشرق الجزيرة".

سادساً: المحك المعتمد في الدراسة:

جدول رقم (5) يوضح المحك المعتمد لمقياس مستوى المشكلة

خيارات الإجابة (المشكلة)	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	مستوى المشكلة
كبيرة جدا (5)	4.21 ــ 5.00	81%- 100%	مرتفعة جدا
كبيرة (4)	3.41 ــ 4.20	61%- 80%	مرتفعة
متوسطة (3)	2.61 ــ 3.40	41% - 60%	متوسطة
قليلة (2)	1.81 ــ 2.60	21%- 40%	منخفضة
قليلة جدا (1)	1.00 ــ 1.80	20% - فأقل	منخفضة جدا

سابعاً: أساليب المعالجة الإحصائية:

استخدام الأسلوب الإحصائي في الدراسة يعد وسيلة تضمن تحقيق الأهداف والنتائج المرجوة، وقد تمت معالجة بيانات الدراسة إحصائيا باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية. Statistical Package (for Social Sciences – SPSS)

بواسطة الأساليب التالية:

1. طريقة التجزئة النصفية للتحقق من ثبات أدوات القياس.
2. معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) للتحقق من الاتساق الداخلي للأداة.
3. اختبار (ت) One Sample لدراسة الفروق ذات الدلالة الإحصائية لدرجة المشكلات.
4. اختبار (ت – Independent Sample Test) لاختبار دلالة الفروق بين المتغيرات.
5. استخدام اختبار تحليل التباين الآحادي (One Way ANOVA) لقياس الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين المتغيرات.

رابعاً: تحليل وعرض البيانات

عرض وتحليل الفرض الأول:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي مادة الحاسوب بالمرحلة الثانوية بمحليتي الحصاحيصا وشرق الجزيرة في المشكلات التي تواجههم عند تدريس مادة الحاسوب، تعزى لمتغير: النوع،(ذكر – أنثى)

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) المحسوبة والاحتمالية ومستوى الدلالة، لاستجابات معلمي مادة الحاسوب بالمرحلة الثانوية بمحليتي الحصاحيصا وشرق الجزيرة، تعزى لمتغير: النوع،(ذكر – أنثى)

جدول رقم (6) يوضح قيمة (ت) لاستجابات معلمي مادة الحاسوب بالمرحلة الثانوية في المشكلات التي تواجههم عند تدريس مادة الحاسوب، تعزى لمتغير: النوع،(ذكر – أنثى)

المحور	النوع	أفراد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة	الاستنتاج
مشكلات المعلم في إستخدام الحاسب الشخصي	ذكر	18	2.28	.732	70	-.569-	.953	غير دالة	لا توجد فروق
	أنثى	54	2.40	.791					
مشكلات مرتبطة بالبيئة التعليمية	ذكر	18	4.31	.667		-.281-	.625		
	أنثى	54	4.37	.896					
مشكلات مرتبطة بمادة الحاسوب بالمرحلة الثاوية	ذكر	18	3.58	.928		-2.580-	.124		
	أنثى	54	4.14	.742					
المشكلات التي تواجه الطلاب في دراسة مادة الحاسوب	ذكر	18	3.47	.757		-.446-	.925		
	أنثى	54	3.56	.765					
مشكلات مرتبطة بتدريب المعلم	ذكر	18	2.42	.712		.240	.055		
	أنثى	54	2.38	.513					
الاستبانة ككل	ذكر	18	2.67	.767		-2.578-	.355		
	أنثى	54	3.14	.639					

لا توجد فروق دالة إحصائيا على مستوى الاستبانة ككل

عرض وتحليل الفرض الثاني:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي مادة الحاسوب بالمرحلة الثانوية بمحليتي الحصاحيصا وشرق الجزيرة في المشكلات التي تواجههم عند تدريس مادة الحاسوب، تعزى لمتغير:المحلية،(الحصاحيصا – شرق الجزيرة)

للتحقق من هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة(ت) المحسوبة والاحتمالية ومستوى الدلالة، لاستجابات معلمي مادة الحاسوب بالمرحلة الثانوية بمحليتي الحصاحيصا وشرق الجزيرة، تعزى لمتغير: المحلية،(الحصاحيصا – شرق الجزيرة).

جدول رقم (7) يوضح قيمة (ت) لاستجابات معلمي مادة الحاسوب بالمرحلة الثانوية في المشكلات التي تواجههم عند تدريس مادة الحاسوب، تعزى لمتغير:المحلية،(الحصاحيصا – شرق الجزيرة)

المحور	المحلية	أفراد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة	الاستنتاج
مشكلات المعلم في إستخدام الحاسب الشخصي	الحصاحيصا	42	2.29	.742	70	-1.070-	.314	غير دالة	لا توجد فروق
			2.48	.815					
مشكلات مرتبطة بالبيئة التعليمية			4.45	.772		1.176	.177		
			4.22	.926					
مشكلات مرتبطة بمادة الحاسوب بالمرحلة الثاوية		30	4.11	.712		1.315	.344		
			3.85	.948					
المشكلات التي تواجه الطلاب في دراسة مادة الحاسوب	شرق الجزيرة		3.51	.685		-.391-	.296		
			3.58	.862					
مشكلات مرتبطة			2.33	.537		-.988-	.360		

بتدريب المعلم			2.47	.601					
الاستبانة ككل			3.05	.613		.382	.340		
			2.98	.815					

لا توجد فروق دالة إحصائيا على مستوى الاستبانة ككل.

عرض وتحليل الفرض الثالث:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي مادة الحاسوب بالمرحلة الثانوية بمحليتي الحصاحيصا وشرق الجزيرة في المشكلات التي تواجههم عند تدريس مادة الحاسوب، تعزى لمتغير: المؤهل الأكاديمي: (بكالوريوس – دبلوم فوق الجامعي – ماجستير – دكتوراه)

للتحقق من صحة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي مادة الحاسوب بالمرحلة الثانوية بمحليتي الحصاحيصا وشرق الجزيرة، تعزى لمتغير: المؤهل الأكاديمي: (بكالوريوس – دبلوم فوق الجامعي – ماجستير – دكتوراه) **تم استخدام:**

أولاً: تحليل التباين الآحادي (ANOVA)

جدول رقم (8) يوضح نتائج تحليل التباين الآحادي لاستجابات معلمي مادة الحاسوب بالمرحلة الثانوية في المشكلات التي تواجههم عند تدريس مادة الحاسوب، تعزى لمتغير: المؤهل الأكاديمي (بكالوريوس – دبلوم فوق الجامعي – ماجستير – دكتوراه)

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	الاستنتاج
مشكلات المعلم في إستخدام الحاسب الشخصي	بين المجموعات	.030	.015	2	.024	.976	الفروق ليست
	داخل المجموعات	42.467	.615	69			
	المجموع	42.497					
	بين المجموعات	1.443	.721		1.020	.366	

مشكلات مرتبطة بالبيئة التعليمية	داخل المجموعات	48.776	.707	71			دالة إحصائيا
	المجموع	50.219					
مشكلات مرتبطة بمادة الحاسوب بالمرحلة الثاوية	بين المجموعات	1.584	.792		1.177	.314	
	داخل المجموعات	46.416	.673				
	المجموع	48.000					
المشكلات التي تواجه الطلاب في دراسة مادة الحاسوب	بين المجموعات	2.584	1.292		2.328	.105	
	داخل المجموعات	38.291	.555				
	المجموع	40.875					
مشكلات مرتبطة بتدريب المعلم	بين المجموعات	.356	.178		.551	.579	
	داخل المجموعات	22.256	.323				
	المجموع	22.611					
الاستبانة ككل	بين المجموعات	.219	.109		.219	.804	
	داخل المجموعات	34.500	.500				
	المجموع	34.719					

ثانيا: اختبار شيفيه للفروق في المتوسطات.

جدول رقم (9) يوضح المؤشرات الإحصائية لمتوسطات استجابات معلمي مادة الحاسوب بالمرحلة الثانوية في المشكلات التي تواجههم عند تدريس مادة الحاسوب، تعزى لمتغير: المؤهل الأكاديمي (بكالوريوس – دبلوم فوق الجامعي – ماجستير – دكتوراه) حسب اختبار Scheffe

المؤهل الأكاديمي	العدد	المتوسطات
		1
بكالوريوس	55	3.00
ماجستير	8	3.00
دبلوم	9	3.17
الدلالة		.849

في ضوء نتيجة اختبار شيفيه(Scheffe) لا توجد فروق دالة إحصائيا تبعا للمؤهل: (بكالوريوس – دبلوم فوق الجامعي – ماجستير) حيث تبين أنه لاتوجد عينة تحمل مؤهل الدكتوراه.

عرض وتحليل الفرض الرابع:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي مادة الحاسوب بالمرحلة الثانوية بمحليتي الحصاحيصا وشرق الجزيرة في المشكلات التي تواجههم عند تدريس مادة الحاسوب، تعزى لمتغير: عدد سنوات الخبرة: (5 سنوات فأقل – من 6 – 10 سنوات – 11 سنة فأكثر).

بما أن لا توجد عينة سنوات خبرتها 5 سنوات فأقل، تمت المعالجة الإحصائية عن طريق إختبار (ت)، للتحقق من صحة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي مادة الحاسوب بالمرحلة الثانوية بمحليتي الحصاحيصا وشرق الجزيرة، تعزى لمتغير: عدد سنوات الخبرة: (6 – 10 سنوات – 11 سنة فأكثر) عليه، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة(ت) المحسوبة والاحتمالية ومستوى الدلالة، لاستجابات معلمي مادة الحاسوب بالمرحلة الثانوية بمحليتي الحصاحيصا وشرق الجزيرة.

جدول رقم (10) يوضح قيمة (ت) لاستجابات معلمي مادة الحاسوب بالمرحلة الثانوية في المشكلات التي تواجههم عند تدريس مادة الحاسوب تعزى لمتغير:عدد سنوات الخبرة

المحور	سنوات الخبرة	أفراد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة	الاستنتاج
مشكلات المعلم في إستخدام الحاسب الشخصي		5	2.10	4.22		-.801-	.049	دالة	توجد فروق
			2.39	7.79					
مشكلات مرتبطة بالبيئة			4.60	.418		.675	.237		

التعليمية	6 – 10	67	44.3	.863	70			غير دالة	لا توجد فروق
مشكلات مرتبطة بمادة الحاسوب بالمرحلة الثاوية			4.00	1.173		.000	.386		
			4.00	.802					
المشكلات التي تواجه الطلاب في دراسة مادة الحاسوب	11 فأكثر		4.00	.612		1.410	.546		
			13.5	.761					
مشكلات مرتبطة بتدريب المعلم			1.90	8.54		-2.053-	.442		
			32.4	.552					
الاستبانة ككل			3.00	4.35		-.069-	.187		
			3.02	.720					

على مستوى الاستبانة ككل، لا توجد فروق دالة إحصائيا .. لكن، على مستوى المحاور توجد فروق دالة إحصائيا في : محور (مشكلات المعلم في إستخدام الحاسب الشخصي).. لصالح ذوي الخبرة الأكثر: (11 سنة فأكثر)

عرض وتحليل الفرض الخامس:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي مادة الحاسوب بالمرحلة الثانوية بمحليتي الحصاحيصا وشرق الجزيرة في المشكلات التي تواجههم عند تدريس مادة الحاسوب، تعزى لمتغير:نوع المدرسة،(خاصة – حكومية). للتحقق من هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) المحسوبة والاحتمالية ومستوى الدلالة، لاستجابات معلمي مادة الحاسوب بالمرحلة الثانوية بمحليتي الحصاحيصا وشرق الجزيرة، تعزى لمتغير: نوع المدرسة،(خاصة – حكومية)

جدول رقم (11) يوضح قيمة (ت) لاستجابات معلمي مادة الحاسوب بالمرحلة الثانوية في المشكلات التي تواجههم عند تدريس مادة الحاسوب، تعزى لمتغير:نوع المدرسة،(خاصة – حكومية)

المحور	نوع المدرسة	أفراد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة	الاستنتاج
مشكلات المعلم في إستخدام الحاسب الشخصي	خاصة	6	2.83	6.87	70	1.554	.907	غير دالة	لا توجد فروق
			32.3	7.75					
مشكلات مرتبطة بالبيئة التعليمية			4.33	3.75		-.063-	.806		
			64.3	4.85					
مشكلات مرتبطة بمادة الحاسوب بالمرحلة الثاوية			3.75	1.369		-.776-	**.024**	**دالة**	توجد فروق
			4.02	7.76					
المشكلات التي تواجه الطلاب في دراسة مادة الحاسوب	حكومية	66	3.50	8.54		-.140-	.295	غير دالة	لا توجد فروق
			53.5	.778					
مشكلات مرتبطة بتدريب المعلم			2.50	8.54		.501	.816		
			82.3	9.56					
الاستبانة ككل			2.83	3.75		-.683-	.754		
			43.0	8.69					

على مستوى الاستبانة ككل لا توجد فروق دالة إحصائيا.. لكن على مستوى المحاور.

توجد فروق دالة إحصائيا في محور: (مشكلات مرتبطة بمادة الحاسوب بالمرحلة الثاوية).. لصالحالمدارس الحكومية.

خامساً: خاتمة الدراسة

أولاً: نتائج الدراسة

1. لا توجد فروق دالة إحصائيا على مستوى الاستبانة ككل في استجابة معلمي المرحلة الثانوية في تدريس مادة الحاسوب بمحليتي الحصاحيصا وشرق الجزيرة تعزى لمتغير: النوع،(ذكر – أنثى).
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي مادة الحاسوب بالمرحلة الثانوية بمحليتي الحصاحيصا وشرق الجزيرة في المشكلات التي تواجههم عند تدريس مادة الحاسوب، تعزى لمتغير:المحلية،(الحصاحيصا – شرق الجزيرة)
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي مادة الحاسوب بالمرحلة الثانوية بمحليتي الحصاحيصا وشرق الجزيرة في المشكلات التي تواجههم عند تدريس مادة الحاسوب، تعزى لمتغير: المؤهل الأكاديمي: (بكالوريوس – دبلوم فوق الجامعي – ماجستير – دكتوراه)
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي مادة الحاسوب بالمرحلة الثانوية بمحليتي الحصاحيصا وشرق الجزيرة في المشكلات التي تواجههم عند تدريس مادة الحاسوب، تعزى لمتغير: عدد سنوات الخبرة: (5 سنوات فأقل – من 6 – 10 سنوات – 11 سنة فأكثر)، توجد فروق دالة إحصائيا في : محور (مشكلات المعلم في إستخدام الحاسب الشخصي).. لصالح ذوي الخبرة الأكثر: (11 سنة فأكثر)
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي مادة الحاسوب بالمرحلة الثانوية بمحليتي الحصاحيصا وشرق الجزيرة في المشكلات التي تواجههم عند تدريس مادة الحاسوب، تعزى لمتغير:نوع المدرسة (خاصة – حكومية).

ثانياً: توصيات الدراسة:

1- ضرورة تأهيل المعلمين في مجال استخدام الحاسب الآلي من خلال الدورات التدريبية وورش العمل.
2- ضرورة تحسين البيئة التعليمية وتهيئة توفير الحاسب الآلي كوسيلة تعليمية.
3- العمل تمليك المعلم حاسب شخصي يستطيع من خلال استخدامه تنمية مهاراته.

ثالثاً: مقترحات الدراسة:

1- معوقات استخدام الحاسب الآلي في التعليم بالمرحلة الثانوية.
2- الكفايات الالكترونية لدى معلمي المرحلة الثانوية.

فاعلية استخدام برنامج لعروض التقديمية في تدريس مادة الحاسوب.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع

1. أبو ناهية ،صلاح الدين (2004م): **مقدمة نظريه وخطوات منهجيه في البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية** ، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.

2. التميمي، عبد الفتاح (2006م): **شبكات الحاسوب والانترنت**، دار اليازوري، عمان، الأردن.

3. الخولي ،أمين أنور (1998): **أصول التربية البدنية والرياضة**، نصر، دار الفكر العربي.

4. دالين، فان، ديوبولد (1994م): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ترجمة محمد حمدان.

5. الفار ، إبراهيم عبد الوكيل (2002م): **استخدام الحاسوب في التعليم** ، دار الفكر ، عمان، الأردن .

6. الفرجاني، عبد السلام عبد العظيم (1997): **التربية التكنولوجية وتكنولوجيا التربية** ، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة ، مصر.

7. المالكي، حورية (2001م): **الإنترنت في العملية التعليمية**، وزارة التربية والتعليم · العالي، الدوحة، قطر.

8. الموسي، عبد العزيز (1425هـ): **استخدام الحاسب الآلي في التعليم**، ط3، مكتبة تربية الغد، الرياض، السعودية.

ثانياً: الدراسات:

1- آدم، أحمد بخيت (2003م): فاعلية استخدام الحاسوب في تدريس بعض المفاهيم الفيزيائية لطلاب الصف الثاني المرحلة الثانوية(بولاية الخرطوم) محافظة كرري، رسالة ماجستير في المناهج، كلية التربية، جامعة الخرطوم.

2- البشير ، كلمات الطيب محمد (2015): واقع إستخدام الحاسوب في تدريس مادة الأحياء بالمدارس الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الجزيرة، السودان.

3- السعدون، حمود (1998): تعلم الحوسبة وحوسبة التعليم ، مجلة التربية ، العدد 26.

4- شرف الدين، أحمد (1415هـ)،"نظرات حول نظم التعليم الحاسوبية المعتمدة على تقنيات النصوص الفوقية"، المؤتمر الوطني الرابع عشر، الرياض.

5- الطيبي، منال محمد حسن (2005م): المعوقات التي يواجهها طلبة الصف العاشر ومعلميهم في تعلم وتعليم مبحث الحاسوب في محافظة نابلس، رسالة ماجستير في أساليب تدريس الرياضيات بكلية الدراسات العليا، في جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.

6- عبدالباقي، إحسان عبد القادر محمد (2015م) ، أهمية استخدام الحاسوب في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية (محلية الخرطوم) رسالة ماجستير في تكنولوجيا التعليم، كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

7- فضل، ماجدة توفيق محمد (2011م): استخدام الحاسوب في تدريس مادة التاريخ وأثر في التحصيل الدراسي واتجاهات طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه في تكنولوجيا التعليم، كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.

8- النور ، إبراهيم (2002م): التعليم الثانوي ، محاضرة بجامعة الخرطوم .

ثالثاً: المواقع الالكترونية:

1- 1https: //ar.wikipedia.org/wiki ويكيبيديا الموسوعة الحرة

(5)

مؤتمرات الفيديو مدخل للاستفادة من الخبرات الوطنية المهاجرة

(من وجهة نظر أساتذة الجامعات السودانيين 2019م)

Video Conferences to Benefit from the National Immigrants' Experiences

(a Sudanese university lecturers' viewpoint)

د. الصّدّيق عبد الصّادق البدويّ بلّة
أستاذ تكنولوجيا التعليم المشارك، كلية التربية، جامعة البُطانة، السودان

د. حسن الفاتح الحسين محمد المبارك
أستاذ تكنولوجيا التعليم المشارك
كلية التربية – جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم/ السودان

مؤتمرات الفيديو مدخل للاستفادة من الخبرات الوطنية المهاجرة

(من وجهة نظر أساتذة الجامعات السودانيين 2019م)

المستخلص

هدفت الدراسة إلى الاستفادة من الخبرات الوطنية المُهاجرة في التعليم الجامعي، عبر تقنية مؤتمرات الفيديو؛ كما هدفت إلى معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات عينة الدارسة نحو الاستفادة من الخبرات الوطنية المهاجرة في العملية التعليمية بالجامعات عبر خدمات مؤتمرات الفيديو والتي تعزى لصفة المبحوث (مهاجر، غير مهاجر). تم إجراء الدّراسة في العام الدراسي 2019/2018م. لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، كما تم استخدام الاستبانة أداةً للدراسة. تكوّنت عينة الدراسة من عدد (100) أستاذاً سودانياً داخل وخارج السودان تم اختيارهم بطريقة عشوائية، ولمعالجة البيانات إحصائيّاً استخدم الباحثان برنامج الحزم الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة (SPSS)، ومن أهمّ النتائج التي توصلت إليها الدراسة: تتحقق مزايا استخدام مؤتمرات الفيديو لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات بوسط حسابي 4.35 وبدرجة عالية جداً، واتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو الاستفادة من خدمات مؤتمرات الفيديو في العملية التعليمية إيجابية بوسط حسابي 3.87 وبدرجة تقديرية عالية، وتتحقق درجة صعوبات استخدام مؤتمرات الفيديو في العملية التعليمية بوسط حسابي4.00 وبدرجة تقديرية عالية، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الاستفادة من الخبرات المهاجرة في العملية التعليمية بالجامعات السودانية تعزى لصفة المبحوث (مهاجر، غير مهاجر) لصالح المهاجر.

الكلمات المفتاحية: التعليم عن بُعد، تكنولوجيا التعليم، شبكات التواصل الاجتماعي.

Video Conferences to Benefit from the National Immigrants' Experiences

a Sudanese university lecturers' viewpoint)

Abstract

The study aimed to benefit from the national experiences of immigrants in university education through video conferences، as well as realization of the significant statistical differences between the responses of the study sample to benefit from the experiences of national migrants in the educational process at universities through video conference services, which is attributed to the respondent category (immigrant, non-immigrant). The study was conducted in the academic year 2018/2019. To achieve the objectives of the study, the descriptive analytical method was used, and the questionnaire was utilized as a data collection tool. The sample of the study consisted of a hundred (100) university lecturers inside and outside Sudan, selected randomly. The researchers used the Statistical Packages for Social Sciences (SPSS) programme. The most important results of the study

revealed that the advantages of using video conferences among lecturers was attained with a mean of 4.35 and a very high degree, and the attitudes of the faculty towards using video conference services in the educational process were positive with a mean of 3.87 and a high degree of appreciation. The difficulties of using video conferences in the educational process among lecturers were with a mean of 4.00 and a high degree of preference. There were significant statistical differences between the attitudes of lecturers in benefiting from migratory experiences in the educational process in universities through video conference services due to the status of the respondent (immigrant, non-immigrant) in favour of the immigrant.

Key words: Distance education, education technology, social networks

أولاً: الإطار العام للدّراسة

1- مقدمة:

يعيش العالم في ظل جائحة كرونا تحولاً كبيراً نحو التعليم الرقمي للاستفادة منه تحقيقاً للتباعد وتنفيذاً للاحترازات الصحية. "تُعد تكنولوجيا مؤتمرات الفيديو من أهم المستحدثات التكنولوجية التي أتاحت بعداً جديداً من أبعاد التعلم التفاعلي، وذلك لتعدد فوائدها العامة، والتعليمية، حيث أنها تُستخدم في توصيل التعليم من بعد وتحسين الاتصال بين عناصر المنظومة التعليمية، حيث تستطيع تكنولوجيا مؤتمرات الفيديو أن تربط بين كل من المعلم والطالب بالرغم من تواجدهم في أماكن مختلفة، وتفصل بينهم مسافات شاسعة وذلك من خلال شبكة تلفزيونية عالية القدرة، يستطيع الطالب من خلالها أن يرى ويسمع المعلم، ويتبادل الأسئلة معه مما يعمل على تحقيق قدر كبير من التفاعل الإيجابي".(Instec.wordpress.com/2008/06/19/videosub/-29-1-2014).

لقد ابتدع هذا النظام الجديد معهد- مونتري- الذي تأسس عام 1943م وأصبح الآن جامعة ذات مواقع مختلفة تتكون من 26 مركزاً في 25 مدينة ويقوم بالتدريس فيها 4449 أستاذاً منهم 1658 متفرغون، و2791 يعملون لساعات محدودة، ويبلغ عدد الطلاب في هذا الجسم الهائل 63000 طالب، وتقدم هذه الجامعة المركبة 32 برنامجاً للمرحلة الجامعية، برنامجاً 38 للدراسات العليا، 6 برامج دكتوراه.

وقد بدأت فكرة إنشاء هذا النظام المتطور في عام 1989م استجابة لحاجات الجامعة لاستخدام الأقمار الصناعية، في ربط مراكزها الـ26 بشبكة محكمة عبر الأقمار الصناعية، لتتمكن من بث الدروس بطريقة افتراضية، من المركز الرئيسي إلي المراكز والنقاط المنتشرة في أماكن متفرقة في العالم، لا تستطيع ربطها بالمراكز إلا عبر الأقمار الصناعية (شمو،2004م :248).

2- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

1- الاستفادة من الخبرات الوطنية المُهاجرة في التعليم الجامعي، عبر تقنية مؤتمرات الفيديو؛ وذلك من خلال معرفة مزايا استخدام مؤتمرات الفيديو.

2- التعرف على اتجاهات الأساتذة نحو الاستفادة من خدمات مؤتمرات الفيديو في العمليّة التّعليميّة.
3- معرفة درجة معوقات استخدام مؤتمرات الفيديو في العملية التّعليمية في الجامعات.
4- معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات عينة الدارسة نحو الاستفادة من الخبرات الوطنية المهاجرة في العملية التعليمية بالجامعات عبر خدمات مؤتمرات الفيديو والتي تعزى لصفة المبحوث (مهاجر، غير مهاجر).

3- فروض الدراسة:

تتمثّل فروض الدّراسة في التالي:

1- تتحقق مزايا استخدام مؤتمرات الفيديو لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات بدرجة عالية جداً.
2- اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو الاستفادة من خدمات مؤتمرات الفيديو في العملية التعليمية إيجابية.
3- تتحقق درجة توافر صعوبات استخدام مؤتمرات الفيديو في العملية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات بدرجة عالية .
4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدارسة نحو اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الاستفادة من العقول المهاجرة في العملية التعليمة بالجامعات عبر خدمات مؤتمرات الفيديو تعزى لصفة المبحوث (مهاجر، غير مهاجر) لصالح المهاجر.

4- أهمية الدراسة:

يمكن لنتائج هذه الدراسة أن تفيد الجهات التالية:

1. المسؤولين في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وإدارات الجامعات؛ في توفير المناخ الملائم للاستفادة من خدمات تقنية مؤتمرات الفيديو من خلال توفير مطلوبات استخدام تقنية مؤتمرات الفيديو بالجامعات؛ وتدريب أعضاء هيئة التدريس عليها.
2. الاساتذة والطلاب في الاستفادة من الخبرات المهاجرة في تفعيل العملية التعليمية .

5- حدود الدراسة:

- **الحد الموضوعي:** تقتصر الدراسة على الاحتياجات التدريبية في مجال تكنولوجيا التعليم لمعلمي مرحلة تعليم الأساس.
- **الحد الزماني:** تم تطبيق هذه الدارسة في العام الدراسي 2018-2019م
- **الحد البشري:** أساتذة الجامعات السودانية المهاجرين وغير المهاجرين.

6- مصطلحات الدراسة:

1- مؤتمرات الفيديو:(Video Conferencing)

ويعرف كل من ج. ريد، وهايمن –J.Reed & Hyman– مؤتمرات الفيديو على أنها عبارة عن اتصال سمعي مرئي، يجري في وقت واحد بين أطراف متفاعلة معاً، في مواقع مختلفة، حيث يمكن من خلال تلك المواقع استعمال الشبكة في التحاور معاً، أو مع الموقع الرئيسي من خلال إمكانيات أجهزة الحاسب السمعية والمرئية وكاميرات الفيديو الرقمية حيث يمكن للمتحاورين في المواقع المختلفة توجيه الأسئلة، والاستفسارات، والتعليقات إلى الموقع الرئيس واستقبال الإجابات والاستفسارات الخاصة بها.

ويرى محمد عطية أنها اتصال تفاعلي في الوقت الحقيقي من بعد، بين المجموعات في مواقع متعددة عبر قنوات مسموعة ومرئية، باستخدام البث التلفزيوني الرقمي عن طريق الأقمار الصناعية، أو عن طريق القنوات الواسعة، ومعدات اتصالات الفيديو التي تستخدم الشبكة الرقمية للخدمات المتكاملة، ويعرفها الغريب زاهر على أنها اتصال مسموع مرئي بين عدة أشخاص يتواجدون في أماكن جغرافية متباعدة يتم فيه مناقشة وتبادل الأفكار، والخبرات وعناصر المعلومات في جو تفاعلي يهدف إلى تحقيق التعاون، والتفاهم المشترك، وذلك من خلال العديد من قنوات الاتصال التي تعتمد على أجهزة الكمبيوتر وكاميرات الفيديو الرقمية (Instec.wordpress.com/2008/06/19/videosub/-29-1-2014).

" والفيديو كونفرونس هو تقنية يتم من خلالها نقل المعلومات بالصوت والصورة لمجموعة من الأشخاص في مكان ما، أو تبادل الجماعات المعلومات فيما بينها في كل أرجاء العالم عبر شبكة الكترونية، وتستخدم في نقل المحاضرات والاجتماعات عن بعد لتوفير التكلفة والوقت والجهد (عبد الكريم، 2018م: 387).

2- الخبرات المهاجرة:

يقصد بها في هذه الدراسة كل أعضاء هيئة التدريس من السودانيين المهاجرين الذين يعملون في الجامعات خارج السودان.

3- الأستاذ الجامعي:

المقصود به في هذه الدراسة الشخص الذي يعمل في التدريس على مستوى الجامعات السودانية ويشغل وظيفة أستاذ أو أستاذ مشارك أو أستاذ مساعد أو محاضر أو مساعد تدريس ويحمل درجة الدكتوراه أو الماجستير أو البكالوريوس في أحد التخصصات العلمية أو الإنسانية.

ثانياً: الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري:

(أ) المهارات اللازمة للتعامل مع مؤتمرات الفيديو التعليمية: (إسماعيل، 2005: 223-224)

هناك العديد من المهارات الأولية الواجب توفرها في أعضاء هيئة التدريس والآخرين المتعاملين مع مؤتمرات الفيديو التعليمية ومن بينها ما يلي:

1- التعامل مع نظام المؤتمرات بهدوء، وراحة نفسية وكامل الاسترخاء بعيداً عن التوتر والعصبية، مما يؤدي إلي التركيز فيما يرسله ويستقبله، من خلال المؤتمر.

2- استخدام مؤتمر الفيديو بمثابة اتصال حي مباشر من خلال كاميرا الإنترنت مما يتطلب من كل فرد التعامل معها بفعالية، لأن الآخرين يراقبون سلوكه عن قرب.

3- يجب إبداء الاهتمام بجميع المشاركين دون استثناء، وأن يكون لدي المشارك المعلومة القيمة، والأسئلة الهامة التي يقدمها للمشاركين، حتى تعود الفائدة عليه وعلي الآخرين، وقد يجد البعض صعوبة في التحدث عبر المؤتمر إلي عشر أشخاص أو أكثر، حيث أنه يجب وضع عناوين للشاشة، بشكل محدد توضح فيه أساليب التعامل مع كل فرد، كما يجب مراعاة أن بعض أنظمة مؤتمرات الفيديو تعرض اللقطات والصوت بشكل ثنائي، لأناها مضغوطة وقد يظهر تأخر صوتي مما يحتاج إلي الانتظار بعض الوقت.

4- يفضل ارتداء ملابس ذات ألوان أساسية، بدلاً من أنماط الألوان المتداخلة والمعقدة لأن ذلك يسبب عدم تركيز الكاميرا.

5- يجب أن تكون حركة مستخدم الفيديو هادئة وبطيئة، لأن نظام لقطات الفيديو مضغوطة، ولا ترسل الكاميرا حركات سريعة فالحركة، أو الإشارة السريعة تؤدي إلي وجود اهتزاز أو ذبذبة في الكاميرا، وعند الابتعاد عن الشاشة تكون الحركة غير واضحة لمستقبلها.

6- يجب أن توضع الكاميرا بشكل مناسب أمام مستخدمها، خاصة وأن الصورة في الكاميرا تكون غير حقيقية، لأنه بها تكبير وتشاهد العيون غائرة بشكل ما.

7- تهدئة الحماس من حيث الاندفاع نحو استخدام مؤتمرات الفيديو، عندما تكون سهلة وبسيطة، خاصة عند من لديهم خبرة بسيطة من المعلمين والطلاب، حيث أن هذا الحماس يجعلهم ينفرون من تلك التكنولوجيا عندما يكون بها بعض التعقيد.

8- التحدث بصوت قوي ومسموع، حتى يتمكن الآخرين من سماعه بوضوح والتفاعل معه، كما يجب عدم مقاطعة المتحدث.

9- التأكد من المطبوعات قبل عرضها علي المشاركين والطلاب من خلال مؤتمرات الفيديو، بحيث يتم عرض المعلومات الرئيسية فقط، وفي المساحة المسموح بها من الشاشة.

10- أفضل الألوان المستخدمة هي الأزرق، والأصفر حيث تكون الصورة واضحة ومرئية للمشاهدة، بالإضافة للأبيض والأسود.

(ب) مميزات مؤتمرات الفيديو:

من أهمّ مميزات مؤتمرات الفيديو التفاعلية (الشرهان،2001م: 163):

1- يجمع بين مميزات كل من الفيديو والكمبيوتر من خلال لبرامج التعليمية لكل منها.

2- يسهم في إيجاد المشاركة الإيجابية الفاعلة بين المتعلم والبرامج.

3- يسهم في توفير الزمن للمعلم والمتعلم.

4- يراعي خصائص المتعلم وحاجاته المختلفة.

5- يساعد على إتقان التعلم؛ لما يقدمه من تغذية راجعة وتعزيز فوري لاستجابات المتعلم.

ويصنف هذه المميزات بطريقة أخرى (علي وآخرون، 2009: 11) :

6- التفاعلية: وهي قدرة الطالب على تحديد واختيار طريقة عرض وانسياب البيانات والتفاعل معها.

7- الفردية: تسمح معظم المستحدثات التكنولوجية بتفرد المواقف التعليمية.

8- التنوع: حيث توفر بعض المستحدثات التكنولوجية بيئة تعلم متنوعة، يجد فيها كل متعلم ما يناسبه ويتحقق ذلك عن طريق توفير مجموعة من البدائل والخيارات التعليمية.

9- الكونية: تتيح بعض المستحدثات التكنولوجية المتوافرة الآن أمام مستخدميها فرص الانفتاح على مصادر المعلومات في جميع أنحاء العالم.

(ج) التجربة السودانية في استخدام مؤتمرات الفيديو التعليمية:

نفذ المشروع في الفترة من يناير إلي يوليو 2002، بواسطة وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بالتعاون مع الشركة السودانية للاتصالات. بدأ المشروع بثمانية مراكز لبث واستقبال مكونات المقررات – المحاضرات وحلقات النقاش– مباشرةً. يوجد مركزين بجامعة الخرطوم، أقدم الجامعات السودانية، تم ربط هذه المراكز بست مراكز أخري في بعض الجامعات بالولايات المختلفة بالبلاد، استعملت خطوط E1 لربط هذه المراكز بوحدة تحكم مركزية، وبعرض نطاق يساوي 2 Mbp، استعملت الشبكة تقنيات المؤتمر المرئي لتبادل المعلومات بين المراكز المختلفة. أرسلت محاضرات مباشرة من مراكز جامعة الخرطوم، في مجالي الهندسة والطب، للمراكز الولائية الأخرى.

أ/ النظام المستعمل:

أستعمل في هذا المشروع التجريبي للتعليم عن بعد، أجهزة مصممة للمؤتمرات المرئية، مصنعة بواسطة شركة ZTE الصينية، ولهذا النظام استخدامات متعددة ويتوافق بالكامل مع توصيات الاتحاد الدولي للاتصالات. يتكون نظام المؤتمرات المرئية هذا من أربع وحدات رئيسية وهي:

أولاً: أجهزة المؤتمرات الطرفية – طرفيات المؤتمر.

ثانياً: شبكة الإرسال ومحطات الربط.

ثالثاً: وحدة تحكم النقاط المتعددة MCU.

رابعاً: نظام إدارة الشبكة، وللنظام طرق مختلفة لربط طرفيات المؤتمر، مع وحدة التحكم المركزية E1/V.24/MCU، ويعطي معدل إرسال اختياري في المجال من kbps64 إلي Mbps2. يعتمد اختيار طرق الربط علي المسافة وتقنيات الإرسال المستعملة في الشبكة العامة. للمسافات القصيرة تربط طرفيات المؤتمر مع وحدة التحكم بواسطة خط المشترك الرقمي، باستعمال المحول HDSL. أما المسافات البعيدة يمكن الربط فيها بواسطة رابط E1 في حالة شبكات الإرسال الرقمي، الحد الأقصى لطرفيات المؤتمر التي يمكن ربطها بهذا النظام 24 طرفية، يسمح النظام بعقد ثلاثة مؤتمرات في نفس الوقت، للنظام أربع حالات تحكم، بواسطة تحكم رئيس المؤتمر، أو تحكم مدير المؤتمر، أو تحكم الصوت، أو تحكم المحاضر.

ب/ قاعات البث والإرسال:

أعدت ثماني قاعات لبث واستقبال المحاضرات، وعقد حلقات النقاش في الجامعات السودانية علي النحو التالي:

كلية الهندسة والعمارة جامعة الخرطوم، كلية الطب جامعة الخرطوم، جامعة الزعيم الأزهري، جامعة البحر الأحمر، جامعة القضارف، جامعة نيالا، جامعة سنار جامعة الجزيرة.

ج/ التطبيق علي جامعة البحر الأحمر:

أعدت ثمانية مراكز في الجامعات السودانية، لتنفيذ هذا المشروع التجريبي للتعليم عن بعد عبر المؤتمرات المرئية، في الفترة من يناير حتى يوليو 2002م. قسمت هذه الفترة إلي مرحلتين لتجريب هذا النظام، المرحلة الأولي وكانت فترتها أربعة أسابيع، وتم خلالها بث محاضرات مختارة في العديد من المواضيع، في الهندسة،

والعمارة، والطب. لم تشمل هذه الفترة علي امتحانات، أو أي تقيم للمتلقي. كان الغرض من هذه المرحلة دراسة النظام وتحديد أساليب التعامل معه، وتدريب الفنيين علي إدارته، المرحلة التجريبية استمرت لفصل دراسي كامل خمسة عشر أسبوعاً، وتركزت علي تدريس عدد من مقررات برامج الهندسة الكهربائية، والمدنية والكيميائية لكلية الهندسة بجامعة البحر الأحمر، شملت المقررات التي تم تدريسها بهذه الشبكة: الكهرومغناطيسية، التحويل الكهروميكنيكي للطاقة، هندسة الطرق والجسور، ووحدات التشغيل. استعملت التقنيات الإلكترونية في إعداد المحاضرات وبثها مباشرة من مركز جامعة الخرطوم، وجامعة الجزيرة. بالإضافة إلي هذه التقنيات، استعملت بعض التقنيات التقليدية في إنجاز بعض مطلوبات المقررات الأخرى، كالتمارين و الامتحانات.

خصص مساعد تدريس مقيم بكلية الهندسة جامعة البحر الأحمر لكل مقرر درس، وشملت مهام مساعد التدريس القيام بالمهام الإدارية الخاصة بالتدريس مثل ضبط حضور وغياب الطلاب، والإشراف علي فصول التمارين التي تنفذ عبر الشبكة وغيرها من المهام المكملة للعملية التدريسية.

صمم موقع إلكتروني علي الإنترنت لنشر المذكرات، والمطلوبات الأخرى للمقررات كالتمارين. هدف هذا الموقع خلق ترابط دائم وإضافي بين الطالب وأستاذ المقرر، عبر اتصال غير مباشر، بالإضافة إلي الاتصال المباشر خلال المحاضرات. لم يشتمل الموقع الإلكتروني علي كثير من خدمات الإنترنت التي قد تساعد في التدريس بصورة أحسن، وتخلق تفاعل أعمق بين الطالب والأستاذ، كما يمكن استخدام هذا الموقع لتنفيذ بعض مكونات المقررات التي تم تنفيذها في هذا المشروع التجريبي بصورة تقليدية.

نفذت الامتحانات بصورة تقليدية حيث تم إعداد الامتحانات في المقررات التي تم تدريسها عن بعد، بواسطة الأساتذة الذين درسوا هذه المقررات ثم إرسال الامتحانات إلي كلية الهندسة بجامعة البحر الأحمر لتعقد بالطريقة التقليدية المتعارف عليها.

في نهاية التجربة تم إجراء استطلاع ودراسة شاملة، لتحديد مدي نجاحها واتفاقها لظروف البلاد، وشملت الدراسة طلاب كلية الهندسة بالبحر الأحمر، والأساتذة الذين قاموا بتنفيذ التجربة.

يمكن القول بصورة عامة أن التجربة أوضحت بأنه بالإمكان سد النقص في عدد الأساتذة المؤهلين، في مؤسسات التعليم العالي في بعض المجالات، باستعمال التقنيات الحديثة، مثل نظام مؤتمرات الفيديو المرئية. حيث أوضح أكثر من 85% من المستطلعين عن رضاهم عن التجربة بنسبة 70%، كان من الصعوبة تنفيذ هذه التجربة مع أكثر من جامعة في نفس الوقت، وترجع هذه الصعوبة إلي اختلاف التقويم الدراسي في هذه الجامعات (http://staffcv.uofk.edu/engineering/smsharif/downloads/sms026.pdf-2-2-2014)

ثانياً: الدراسات السابقة:

من الدراسات السابقة التي تحصّل عليها الباحثان في مجال الدراسة:

أولاً: الدراسات السابقة:

1- **دراسة فراونة (2012م):** هدفت الدراسة التعرف على فاعلية استخدام مواقع الفيديو الالكترونية في اكتساب مهارات تصميم الصور الرقمية لدى طالبات كلية التربية في الجامعة الإسلامية بغزة، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي بالطريقة القصدية، وتكونت العينة من (50) طالبة مناصفة بين العينة التجريبية والعينة الضابطة. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: وضع قائمة بمهارات تصميم الصور التعليمية باستخدام برنامج الفوتوشوب، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمهارات تصميم الصور الرقمية لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

2- **دراسة سالينا وآخرون Salina,et.al, (2012) :** هدفت الدراسة التعرف إلي فاعلية استخدام الفيديو التعليمي كأداة لتحديث وتعزيز تعلم بعض مهارات التمريض لدى طلبة كلية التمريض في جامعة تيورن، ولقد استخدم الباحثون المنهج التجريبي، وتم اختيار عينة عشوائية من الطلاب مكونة من 223 طالب، مكونة من مجموعتين تجريبية وعددهم 112، وتجريبية وعددهم 111طالباً. وخلصت الدراسة إلى أن أفراد العينة التجريبية تمكنوا من تطبيق هذه المهارات المطلوبة بشكل أكبر من المجموعة الضابطة، وبمستوى اتقان مرتفع، وأن مواقع الفيديو تساهم بشكل كبير في تعزيز تعلم الطلاب، وتراعي احتياجاتهم الخاصة، وأوصت بضرورة استخدام الفيديو كأداة للتعليم من خلال مواقع الفيديو الإلكترونية باعتبارها إحدى أهم أدوات التعليم الإلكتروني ولفائدتها التعليمية الكبيرة .

3- **دراسة صالح (2009م):** هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية التدريب الإلكتروني عن بعد القائم على المحاكاة في إكساب المهارات الفنية اللازمة لتوظيف مهارات المنظومة التعليمية لدى اختصاصي تكنولوجيا التعليم بمملكة البحرين و اتجاههم نحو التدريب. و اتبع الباحث المنهج التجريبي للتحقق من فرووض الدراسة، و قد تم اختيار ثلاث مجموعات للدراسة، مجموعة تجريبية واحدة و مجموعتان ضابطتان، و لجمع بيانات الدراسة أعد الباحث عدة أدوات هي: استبانة استطلاعية، و برمجية إلكترونية لقياس المهارات الفنية، و مقياس الاتجاه نحو التدريب الإلكتروني القائم على المحاكاة، و قد تكونت عينة الدراسة من ٦٢ اختصاصي واختصاصية تكنولوجيا التعليم يعملون بالمدارس الحكومية المطبقة لمشروع جلالة الملك لمدارس المستقبل بمملكة البحرين،و أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات اختصاصي المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة ١ و ٢ ي اختبار المهارات الفنية للجلسة الدراسية لصالح المجموعة التجريبية. و على الرغم

من نمو اتجاه المجموعة التجريبية نمو التدريب الإلكتروني عن بعد القائم على المحاكاة نمواً إيجابيا إلا أنه ثبت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة١ و ٢ ي اتجاهات الاختصاصيين بشكل عام نظراً لكون اتجاههم نحو التدريب الإلكتروني كان إيجابيا قبل بدء تنفيذ الدراسة•

4- **دراسة بريدج وآخرون (Bridge,et.al,2009):** هدفت الدراسة إلي تحديد فاعلية مواقع بث الفيديو على تعليم طلبة الطب، واستخدام الباحث المنهج التجريبي على عينة مكونة من (1736) من طلبة السنة الأولى والثانية، وتم تقسيمهم إلي ثلاث مجموعات أساسية ، وتم تصميم اختيار قبلي وبعدي ومقارنة نتائج تلك المجموعات، وكانت نتائج الدراسة تشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة الثالثة التي درس الطلاب فيها من المستويين (السنة الجامعية الأولى والثانية) باستخدام مواقع بث الفيديو ، في إشارة إلى التأثير الإيجابي لتلك المواقع التي أصبحت أكثر جاهزية وتوفراً للطلاب، أوصت الدراسة بضرورة استخدام تكنولوجيا بث الفيديو كأداة تراعي احتياجات الطلاب وتقدم خيارات مختلفة لمواجهة تحديات المرحلة التأسيسية لطلبة الطب .

ثانياً: التعليق على الدراسات السابقة:

- تلتقي هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في الأهداف بصورة عامة حيث هدفت الدراسات التعرف على فاعلية الفيديو في العملية التعليمية.
- تختلف هذه الدراسة مع الدراسة السابقة في المنهجية وفي الأداة؛ حيث انتهجت هذه المنهج الوصفي من خلال أداة الاستبانة، بينما انتهجت الدراسات السابقة المنهج التجريبي ، كما اختلفت في عينة الدراسة حيث كانت عينة الدراسة من الأساتذة بينما أُجريت كل الدراسات السابقة على الطلاب، ماعدا دراسة ما عدا دراسة صالح (2009م) التي أجريت على اختصاصي تكنولوجيا التعليم من الأساتذة.
- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في النتائج بصورة عامة؛ إذا أوضحت كل الدراسات فاعلية استخدام الفيديو في التعليم.

ثالثاً: إجراءات الدراسة المنهجية

1- منهج الدّراسة:

استخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ لأنه الأنسب في دراسة مثل هذه المشكلات "وهو المنهج الذي يتناول دراسة أحداث أو ظواهر أو ممارسات كائنة وموجودة ومتاحة للدراسة والقياس كما هي، دون تدخل الباحث في مجرياتها، ويستطيع الباحث أن يتفاعل معها فيصفها ويحللها (الأغا، 1997م: 14).

2- أداة الدراسة:

استخدم الباحثان الاستبانة أداة للدراسة، وتشتمل على قسمين:

القسم الاول: يشمل البيانات الخاصة بأفراد عينة الدراسة وهي البيانات الشخصية المتعلقة بوصف عينة الدراسة وهي: النوع ، الصفة ، سنوات الخبرة

القسم الثاني: يشمل متغيرات الدراسة الأساسية وهي المحاور التي من خلالها يتم التعرف علي متغيرات البحث وفقاً لما يلي:

جدول رقم (1): توزيع محاور الاستبانة

الرقم	محاور الدراسة	عدد الفقرات
1	مزايا استخدام مؤتمرات الفيديو	10
2	اتجاهاتك نحو الاستفادة من خدمات مؤتمرات الفيديو في العملية التعليمية	9
3	معوقات استخدام مؤتمرات الفيديو	9
	إجمالي عبارات الاستبانة	28

وقد اعتمد الباحثان في إعداد هذا القسم علي مقياس ليكرت(Scale Likert) الخماسي وهو يتراوح بين (موافق بشدة، وغير موافق بشدة) وقد تم تصحيح المقياس المستخدم في الدراسة كالآتي:

1. الدرجة الكلية للمقياس وهي مجموع درجات المفردة علي العبارات .

2. إعطاء كل درجة من درجات مقياس ليكرت الخماسي وزن ترجيحي كالآتي : كبيرة جداً (5)، كبيرة (4)، متوسطة (3)، صغيرة (2)، صغيرة جداً (1)، وقد تم حساب الأوساط المرجحة لهذه الدرجات كما في الجدول التالي:

جدول (2):الوزن والوسط المرجح لمقياس الدراسة

المقياس	صغيرة جداً	صغيرة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً
الوزن	1	2	3	4	5
المتوسط المرجح	1- 1.79	1.80- 2.59	2.60 - 3.39	3.40 - 4.19	4.20 - 5

المرجع: (عبد الفتاح ، 2017: 540-541)

من الجدول (2) نلاحظ إن طول الفترة المستخدمة هي ناتج قسمة (4/5) أي (0.80). وقد حُسب طول الفترة على أساس أن الأرقام 1،2،3،4،5 قد حصرت فيها بينها 4 مسافات .

عليه للوصول إلي نتائج أكثر دقة يتم تصحيح المقياس المستخدم للتفرقة بين المستويات التالية:

- أكبر من 4 أعلي درجات الموافقة.
- من 4 إلي أكبر من 3.5 موافقة إيجابية
- من 3.5 إلي أكبر من 3 درجة متوسطة من الموافقة (يميل إلي الإيجابية).
- من 3 إلي أكبر من 2.5 درجة متوسطة من عدم الموافقة (يميل إلي السلبية).
- من 2.5 إلي أكبر من 2 غير موافق (سلبي).
- أقل من 2 غير موافق مطلقاً (سلبي جداً).

ثانياً : أسلوب التحليل الإحصائي المستخدم في الدراسة:

تم ترميز أسئلة الاستبانة ومن ثم تفريغ البيانات التي تم جمعها من خلال الاستبانات وذلك باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) Statistical Package for Social Sciences ومن ثم تحليلها من خلال مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة البيانات ونوع متغيرات الدراسة لتحقيق أهداف البحث واختبار فروض الدراسة ولقد تم استخدام الأدوات الإحصائية التالية :

6-النسب المئوية والتكرارات والمتوسط الحسابي.
7-اختبار ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لمعرفة ثبات فقرات الاستبانة.
8-معادلة اختبار ت (T-Test) اختبارات الفروق بين متوسطين مجتمعين مستقلين (Independent-Samples T Test).

- ثالثاً: ثبات المقياس (الاستبانة) :

يقصد بالثبات استقرار المقياس وعدم تناقضه مع نفسه ، أي أن المقياس يعطي نفس النتائج باحتمال مساوي لقيمة المعامل إذا أعيد تطبيقه علي نفس العينة.

تم تطبيق ثبات المقياس علي أفراد العينة الاستطلاعية وذلك باستخدام معامل ألفا كرونباخ وذلك علي النحو الآتي :

طريقة ألفا كرونباخ : Cranbach's Alpha

استخدم الباحثان طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة كطريقة ثانية لقياس الثبات والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول (3): معاملات ألفا كرونباخ لكل محاور التحليل الاستراتيجي

محتوي المحور	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
مزايا استخدام مؤتمرات الفيديو	10	0.89
اتجاهاتك نحو الاستفادة من خدمات مؤتمرات الفيديو في العملية التعليمية	9	0.86
معوقات استخدام مؤتمرات الفيديو	9	0.82
المقياس ككل	28	0.88

يتضح من الجدول (3) أن معاملات ألفا كرونباخ جميعها فوق (0.60) وهذا يدل علي أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات الداخلي لعبارتها مما يمكننا من الاعتماد علي هذه الاجابات في تحقيق أهداف الدراسة وتحليل نتائجها.

- صدق المقياس (الاستبانة): Validity

يقصد بصدق الاستبانة أن تكون استبانة الدراسة قادرة علي أنجاز وقياس ما وضعت لأجله وقد تم قياس صدق الاستبانة من خلال الطرق الآتية:

- صدق المحكمين :

تم إجراء اختبار صدق المحتوي لعبارات المقاييس من خلال تقييم صلاحية المفهوم وصلاحية أسئلة من حيث الصياغة والوضوح حيث قام الباحث بعرض الاستبانة علي عدد من المحكمين الأكاديميين والمختصين في تخصص الدراسة والبالغ عددهم (6) محكمين، لتحليل مضامين عبارات المقاييس ولتحديد مدي التوافق بين عبارات كل مقياس تم قبول وتعديل بعض العبارات، وبعد استعادة الاستبيان من المحكمين تم إجراء التعديلات التي اقترحت عليه، وبعد ذلك تم تصميم الاستبانة في صورتها النهائية.

- صدق الاتساق الداخلي :

قام الباحث بتطبيق الاستبانة علي عينة استطلاعية مكونة من (30) مفرده من المفردات حيث تم حساب صدق الاتساق الداخلي وذلك بحساب معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبانة مع الدرجة الكلية للفرضية التي تنتمي إليها هذه العبارة كما في الجداول التالية:

حساب معامل الصدق عن طريق حساب الجزر التربيعي لمعامل (الفا) معامل الثبات كما يلي:

معامل الفا	عدد القياسات
0.88	28

حساب معامل صدق الاختبار من معامل الثبات كالاتي:

معامل الصدق = $\sqrt{\text{معامل الثبات}}$ $\sqrt{0.88}$ = 0.93

فان ذلك يعني إن صدق المقياس الحالي يساوي أو لا يقل عن (0.88) وهي قيمة قريبة جد من الواحد الصحيح مما يدل علي ان المقياس تتمتع بدرجة عالية من الصدق إضافة إلى ذلك هذا يوضح أن شكل الاستبيان النهائي بصورة عامة يتمتع بثبات وصدق كبيرين ، هذا يعني أننا إذا طبقنا الدراسة باستخدام هذا الاستبيان بصورته الحالية على مجتمع مماثل مرة أخرى سوف نحصل على نفس النتائج بنسبة 93% وهي تمثل قيمة معامل الصدق الكلية أي أن الاستبيان يفي الغرض الذي صُمم من أجله بنسبة تصل إلى 88% تقريباً ، على ضوء ذلك سيتم اعتماد المقياس بصورته النهائية الحالية لتطبيق الدراسة.

3- مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من أساتذة الجامعات السودانيين الذين يعملون داخل السودان والذين يعملون بالمهجر خارج السودان.

4- عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة من عدد (86) من أعضاء هيئة التدريس، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة:

جدول رقم (4): توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات

النوع	التكرار	النسبة%	الصفة	التكرار	النسبة%
ذكر	61	61.0	مهاجر	54	54.0
أنثى	39	39.0	غير مهاجر	46	46.0
المجموع	**100**	**%100.0**	**المجموع**	**100**	**%100.0**
عدد سنوات الخبرة	**التكرار**	**النسبة**			
اقل من 5 سنوات	26	26.0			
5-10 سنوات	22	22.0			
اكبر من 10 سنوات	52	52.0			
المجموع	**100**	**%100.0**			

من الجدول السابق يتضح أنّ:

- عدد الذكور أكثر من الإناث ؛ الذكور بنسبة 61% بينما الإناث بنسبة 39%.
- بالنسبة لصفة العينة؛ نجد أنّ الأكثرية للمهاجرين بنسبة 54% بينما غير المهاجرين بنسبة 46% وهي نسب متقاربة تؤكد التوازن بين لصفتي العينة.
- بالنسبة لعدد سنوات الخبرة العملية نرى أن الأكثرية بنسبة 52% من أصحاب الخبرة العملية الأطول (أكثر من 10 سنوات)؛ وفي ذلك إشارة جيدة تدعم الدراسة؛ لأن معظم عينة الدراسة من ذوي الخبرة الأطول؛ بينما26% من أصحاب الخبرة الأقل (أقل من 5سنوات)، و22% لأصحاب الخبرة الوسطى (5-10 سنوات).

رابعاً: تحليل البيانات واختبار الفرضيات

1- الفرض الأول:

تتحقق مزايا استخدام مؤتمرات الفيديو لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات بدرجة عالية جداً.

لاختبار علي هذا الفرض تم حساب التوزيع التكراري والوسط الحسابي وترتيب الوسط لعبارات المحور وحساب المتوسط العام للمحور.

الجدول رقم (5)التوزيع التكراري والوسط الحسابي وترتيب الوسط لعبارات المحور الأول

م	العبارة	المتوسط	الانحراف	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة
1	تساعد في نقل المحاضرات والمناقشات التّفاعلية.	4.43	0.655	88.6	3	كبيرة جدًا
2	تسمح للأفراد بالاتصال المباشر مع الآخرين في أي مكان من العالم عبر الصوت والصورة.	4.39	0.764	87.8	5	كبيرة جدًا
3	تقديم المُساندة للطّلاب من خلال أنشطة التّعلم التشاركي.	4.26	0.733	85.2	9	كبيرة جدًا
4	تعمل على إثارة الدافعية للتعلم الذاتي لدى الطلاب.	4.29	0.832	85.8	7	كبيرة جدًا
5	تساعد على خفض تكلفة التدريب وميزانيات	4.61	0.79	92.2	1	كبيرة جدًا
6	تزيد من القيمة التقديريّة للمعلم والمقرّر.	4	0.932	80	10	كبيرة جدًا
7	يتم من خلالها عقد اللقاءات مع الخبراء في مختلف المجالات	4.42	0.768	88.4	4	كبيرة جدًا
8	تسمح للمتعلمين بالاستفادة من تجارب الآخرين.	4.5	0.644	90	2	كبيرة جدًا
9	تعطي التّعلّم مفهوماً جديداً أكثر وضوحاً.	4.27	0.815	85.4	8	كبيرة جدًا
10	تسمح بالمشاركة الفاعلة للبيانات في بيئة متعددة الأطراف.	4.35	0.73	87	6	كبيرة جدًا
	الاتجاه العام للمحور	4.35	0.77	87.04		كبيرة جدًا

من الجدول السابق أن الاتجاه الكلي لجميع (ميول) استجابات المبحوثين في الاتجاه الايجابي (بدرجة كبيرة جداً) بمتوسط حسابي (4.35)؛ مما يؤكد صحة الفرض، وأن لاستخدام مؤتمرات الفيديو مزايا عديدة؛ لاسيما في هذا الزمن الذي تجتاح فيه جائحة كورونا العالم فارضةً إجراءات تفرض التباعد بين الناس مما تسبب في شلل شبه تام لحياة الناس ومن ذلك إغلاق المؤسسات التعليمية؛ مما فرض على المؤسات التعليمية اللجوء للتعليم عن بعد مستخدمين متجهين في ذلك للتعليم الالكتروني، ومنه التعليم عبر مؤتمرات الفيديو. وهذه النتيجة من هذه الدراسة تتفق مع نتيجة دراسة سالينا **وآخرون (2012)** Salina,et.al, التي توصلت إلى أن مواقع الفيديو تساهم بشكل كبير في تعزيز تعلم الطلاب، وتراعي احتياجاتهم الخاصة، وأوصت بضرورة استخدام الفيديو كأداة للتعليم من خلال مواقع الفيديو الإلكترونية باعتبارها إحدى أهم أدوات التعليم الإلكتروني ولفائدتها التعليمية الكبيرة.

2- الفرض الثاني :

اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو الاستفادة من خدمات مؤتمرات الفيديو في العملية التعليمية إيجابية.

لاختبار علي هذا الفرض تم حساب التوزيع التكراري والوسط الحسابي وترتيب الوسط لعبارات المحور وحساب المتوسط العام للمحور.

الجدول رقم (6)التوزيع التكراري والوسط الحسابي وترتيب الوسط لعبارات المحور الثاني

م	العبارة	المتوسط	الانحراف	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة
1	لدي إلمام بفوائد مؤتمرات الفيديو.	3.88	1.028	77.6	7	كبيرة
2	لدي الاستعداد للمشاركة في دعم العلمية التعليمية بالجامعات من خلال مؤتمرات الفيديو.	4.25	0.845	85	3	كبيرة جدًا
3	لدي خبرة سابقة في التدريس عبر مؤتمرات الفيديو.	2.84	1.369	56.8	8	صغيرة
4	القاعات الدراسية مستوفية لمتطلبات مؤتمرات الفيديو.	2.67	1.295	53.4	9	صغيرة

5	القاعات الدراسية مستوفية لمتطلبات مؤتمرات الفيديو.	4.25	0.833	85	4	كبيرة جدًا
6	مؤتمرات الفيديو قد تمكّن الجامعات من الاستفادة من خبرات العقول المهاجرة.	4.67	0.514	93.4	1	كبيرة جدًا
7	مؤتمرات الفيديو يمكن أن تحل مشكلة الأستاذ الزائر.	4.37	0.837	87.4	2	كبيرة جدًا
8	أستفيد من مؤتمرات الفيديو في الحصول على نتائج الأبحاث العلمية.	3.91	1.111	78.2	6	كبيرة
9	أتعامل مع الشاشات الذكية بصورة جيدة.	4.01	1	80.2	5	كبيرة جدًا
	الاتجاه العام للمحور	3.87	0.98	77.44		كبيرة

يتضح من الجدول السابق ان الاتجاه الكلي لجميع (ميول) استجابات المبحوثين في الاتجاه الايجابي (بدرجة كبيرة) بمتوسط حسابي (3.87) مما يؤكد صحة الفرض، ويؤكد إيجابية الاستفادة من خدمات مؤتمرات الفيديو في العملية التعليمية؛ لما لها من مزايا تتوافق فاعلية التعليم الالكتروني عن بعد

3- الفرض الثالث :

تتحقق درجة توافر صعوبات استخدام مؤتمرات الفيديو في العملية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات بدرجة عالية.

لاختبار علي هذا الفرض تم حساب التوزيع التكراري والوسط الحسابي وترتيب الوسط لعبارات المحور وحساب المتوسط العام للمحور.

الجدول رقم (7)التوزيع التكراري والوسط الحسابي وترتيب الوسط لعبارات المحور الثالث

م	العبارة	المتوسط	الانحراف	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة
1	ارتفاع التكلفة الماليّة لمطلوبات مؤتمرات الفيديو.	3.9	0.916	78	5	كبيرة
2	ضعف قناعة قيادات التعليم بجدوى مؤتمرات الفيديو.	3.72	1.045	74.4	7	كبيرة
3	ضعف تأهيل الأساتذة في التعامل مع مؤتمرات الفيديو.	4.09	0.944	81.8	3	كبيرة جدًا
4	ضعف تأهيل الطلاب في التعامل مع مؤتمرات الفيديو.	4.05	0.957	81	4	كبيرة جدًا
5	الأعطال الفنية والشبكية.	4.24	0.922	84.8	2	كبيرة جدًا
6	ضعف شبكة الأنترنت.	4.27	1.014	85.4	1	كبيرة جدًا
7	عدم استقرار التيار الكهربائي.	3.64	1.283	72.8	8	كبيرة
8	عدم توافر الفنيين في التشغيل والصيانة.	3.82	1.086	76.4	6	كبيرة
9	صعوبة اختيار الوقت المناسب بين أطراف مؤتمرات الفيديو (المرسل والمستقبل).	3.63	1.002	72.6	9	كبيرة
	الاتجاه العام للمحور	4.00	1	79.0		كبيرة

يتضح من الجدول السابق ان الاتجاه الكلي لجميع (ميول) استجابات المبحوثين في الاتجاه الايجابي (بدرجة كبيرة) بمتوسط حسابي (4.00) مما يؤكد صحة الفرض؛ وهو تتحقق درجة صعوبات استخدام مؤتمرات الفيديو في العملية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات وبدرجة تقديرية عالية؛ مما يشير إلى كثرة المعوقات التي تحول دون الاستفادة من مؤتمرات الفيديو في دعم العملية بالكل المطلوب؛ مما يستدعي ضرورة تذليل هذه

الصعوبات حتى تتمكن العملية التعليمية من الاستفادة من خصائص ومميزات هذا النوع من التعليم علاوةً على الاستفادة من الخبرات الوطنية المهاجرة في دعم العملية التعليمية.

4-*الفرض الرابع:*

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدارسة نحو الاستفادة من العقول المهاجرة في العملية التعليمة بالجمعات عبر خدمات مؤتمرات الفيديو تعزى لصفة المبحوث (مهاجر، غير مهاجر) لصالح المهاجر.

للتحقق من صحة الفرض استخدم الباحث اختبار (ت) [T-Test]؛ وذلك لاختبار الفروق ذات الدلالة الإحصائية في دافعية الإنجاز لعينة الدراسة تبعاً لمتغير النوع، كما هو مبين في الجدول التالي جدول رقم (8):-

الجدول رقم (8) يوضح الفروق في دافعية الإنجاز لأفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير صفة المبحوث

صفة المبحوث	التكرار	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة(ت) المحسوبة	الدلالة الإحصائية	الاستنتاج
مهاجر	61	4.350	0.329	98	1.056	0.294	دالة إحصائياً
غير مهاجر	39	4.110	0.333				

أظهرت نتائج الدراسة من خلال الجدول السابق: أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (1.056) عند مستوى دلالة (0.294) ودرجة حرية (98) وهي قيمة دالة وبالرجوع للوسط الحسابي يلاحظ أنه بلغ عند المهاجر (4.350)، وللغير مهاجر بلغ (4.110) عليه يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدارسة نحو الاستفادة من العقول المهاجرة في العملية التعليمة بالجامعات عبر خدمات مؤتمرات الفيديو تعزى لصفة المبحوث (مهاجر، غير مهاجر) لصالح المهاجر؛ وهذه النتيجة تؤكد أن المهاجرين من الاساتذة أكثر استشعاراً بأهمية الاستفادة من العقول المهاجرة عبر تقنيات الفيديو؛ وهذه النتيجة تعكس مدى تشرب الخبرات المهاجرة بالخبرات المتقدمة في مجال التعليم والاستفادة من تطوير الأداء من خلال التقنيات التعليمية الحديثة المتوفرة في بلاد المهجر. وهذه واحدة من فوائد الهجرة التي تعمل على تلاقح الأفكار والاستفادة المتبادلة بين البلاد والعباد.

خامساً: خاتمة الدراسة

أولاً: ملخص النتائج:

1- تتحقق مزايا استخدام مؤتمرات الفيديو لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات بوسط حسابي عام 4.35 وبدرجة تقديرية عالية جداً.

2- أنّ اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو الاستفادة من خدمات مؤتمرات الفيديو في العملية التعليمية إيجابية بوسط حسابي عام 3.87 وبدرجة تقديرية عالية.

3- تتحقق درجة صعوبات استخدام مؤتمرات الفيديو في العملية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات بوسط حسابي4.00 وبدرجة تقديرية عالية.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الاستفادة من الخبرات المهاجرة في العملية التعليمة بالجامعات عبر خدمات مؤتمرات الفيديو تعزى لصفة المبحوث (مهاجر، غير مهاجر) لصالح المهاجر.

ثانياً: التوصيات:

على ضوء النتائج توصي الدراسة بما يلي:

1- ضرورة الاستفادة من الخبرات المهاجرة عن طريق تفعيل خدمات تقنية مؤتمرات الفيديو

2- تحسين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو الاستفادة من خدمات مؤتمرات الفيديو في العملية التعليمية من خلال تدريبهم على استخدام خدمات مؤتمرات الفيديو.

3- تذليل صعوبات استخدام تقنية مؤتمرات الفيديو في العملية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات.

4- توفير الأجهزة والمعدات والمطلوبات اللازمة لتشغيل تقنية مؤتمرات الفيديو بالجامعات.

ثالثاً: المقترحات:

كما اقترحت الدراسة بعض المقترحات التالية:

1- صعوبات استخدام تقنية مؤتمرات الفيديو في العملية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات.

2- تجارب بعض الدول في استخدام تقنية مؤتمرات الفيديو في العملية التعليمية.

قائمة المصادر و المراجع

أولاً: المراجع والدراسات العربية:

1- إسماعيل، الغريب زاهر (2001م): تكنولوجيا المعلومات وتحديث التعليم، عالم الكتب، دار عالم الكتب، القاهرة، مصر.

2- الأغا، إحسان (1997م): البحث التربوي: (عناصره، مناهجه، أدواته)، الطبعة الثانية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

3- الشرهان، جمال بن عبد العزيز (2001م): الوسائل التعليمية ومستجدات تكنولوجيا التعليم، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

4- شمو، علي محمد (2004م): التعليم عن بعُد، مطبعة جامعة الخرطوم، الخرطوم، السودان.

5- صالح، نبيل خليل علي (2009م): أثر التدريب الإلكتروني القائم على المحاكاة على مهارات مؤتمرات الفيديو و الاتجاه نحو التدريب : دراسة على اختصاصي تكنولوجيا التعليم في مملكة البحرين، دراسة ماجستير في تكنولوجيا التعليم، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي.

6- عبد الفتاح، عز الدين حسن (2017م): مقدمة في الإحصاء الوصفي والاستدلالي باستخدام (SPSS)، الطبعة 1، مطبعة خوارزم العلمية، المملكة العربية السعودية.

7- عبد الكريم، رقيق (2018م): تكنولوجيا الإعلام والاتصال آلية جديدة للتكوين عن بعد في ميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية (تقنية الفيديو كونفرنس أنموذجاً)، ورقة علمية، المجلة المغاربية للدراسات التاريخية والاجتماعية، المجلد (09) عدد خاص نوفمبر 2018م.

8- علي، أسامة سعي وآخرون (2009): تكنولوجيا التعليم والمستحدثات التكنولوجية، دار علا للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

9- فراونة، أكرم عبد القادر عبد الله (2012م): فعالية استخدام مواقع الفيديو الالكترونية في اكتساب مهارات تصميم الصور الرقمية لدى طالبات كلية التربية في الجامعة الإسلامية بغزة، دراسة ماجستير في المناهج وطرق التدريس(تكنولوجيا التعليم) بكلية التربية، بالجامعة الإسلامية بغزة فلسطين.

ثالثاً: المراجع والدراسات الأجنبية:

1- http://staffcv.uofk.edu/engineering/smsharif/downloads/sms026.pdf-2-2-2014.
2- https://ar.wikipedia.org. ويكيبيديا الموسوعة الحرة
3- Nstec.wordpress.com/2008/06/19/videosub/-29-1-2014
4- Salina,L., Ruffinengo,C., Garrino,L., Massariello,P., Charrier, L. Martin, B., Favale, M., Dimonte, V. (2012): Effectiveness of an educational video as an instrument to refresh and reinforce the learning of a nursing technique: a randomized controlled trial, Springer Journal, Vol. 1 (2), pp. 67–75 , May 2012.

5- Shaw, D.(2007). Video Streaming and Traditional Texts in Second Grade Science Classes

(6)

دور المشرف التربوي في تفعيل البحث الإجرائي لتطوير أداء المعلم بمرحلة التعليم الأساسي(دراسة ميدانية من وجهة نظر مديري مرحلة التعليم الأساسي بمحليّة شرق الجزيرة/ ولاية الجزيرة/ السُّودان)

Educational Supervisor's Role in Activating Procedural Research to Improve Teacher's Performance at Basic Education Stage (A field study of school headmasters viewpoint in East Gezira Locality, Gezira State, Sudan.)

د. مصطفى عطية رحمة الله فضل الله.
أستاذ الإدارة التربوية المشارك.
كلية التربية – جامعة البطانة. السودان

دور المشرف التربوي في تفعيل البحث الإجرائي لتطوير أداء المعلم بمرحلة التعليم الأساسي

(دراسة ميدانية من وجهة نظر مديري مرحلة التعليم الأساسي بمحليّة شرق الجزيرة/ ولاية الجزيرة/ السُّودان)

مستخلص الدِّراسة

هدفت الدِّراسة التعرف إلى دور المشرف التربوي في تفعيل البحث الإجرائي لتطوير أداء المعلم بمرحلة التعليم الأساسي بمحلية شرق الجزيرة في ولاية الجزيرة بالسُّودان للعام 2020 –2021م، وذلك من خلال التعرف على مدى إلمام مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي بأهمية البحث الإجرائي، وإسهامات المشرف التربوي في تفعيله، ومعرفة المعوقات التي تحول دون ذلك، وتكون مجتمع الدراسة من مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي بمحلية شرق الجزيرة وتم اختيار عدد (110) فرداً بالطريقة العشوائية البسيطة من جميع الوحدات الإدارية بالمحلية يمثلون عينة الدِّراسة بنسبة 24% من المجتمع الكلي، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة أداة لجمع البيانات، وتمّ تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وتوصلت الدِّراسة لعدة نتائج منها: أنّ إلمام مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي بأهمية البحث الإجرائي تحقق بوسط حسابي عام بلغ (2.30) بدرجة تقديرية متوسطة، وأنّ دور المشرف التربوي في تفعيل البحث الإجرائي تحقق بوسط حسابي عام بلغ (2.44) بدرجة تقديرية متوسطة، وأنّ معوقات إجراء البحث الإجرائي تحققت بوسط حسابي عام بلغ (2.56) بدرجة تقديرية كبيرة، وبناءً على النتائج التي تم التوصل إليها خرجت الدِّراسة ببعض التوصيات منها: ضرورة نشر الوعي بين المعلمين بأهمية إجراء البحوث، وتفعيل دور المشرف التربوي، وتذليل المعوقات التي تقف حيال إجراء البحوث الإجرائية.

– **الكلمات المفتاحية:**الأداء المهني، المعلم، المشكلات التربوية، تقارير الأداء، الترقية.

Educational Supervisor's Role in Activating Procedural Research to Improve Teacher's Performance at Basic Education Stage (A field study of school headmasters viewpoint in East Gezira Locality, Gezira State, Sudan.)

Abstract

The study aims to know educational supervisors' role in activating procedural research to improve teachers' performance at basic level education in East Gezira Locality, Gezira State, Sudan, in (2020-2021), through recognition of how far school headmasters are familiarized with the importance of procedural research at basic level education, the educational supervisors' contributions in activating it and knowing its obstacles. The study sample comprised one hundred and ten (110) headmasters whom were chosen randomly within the locality, composing 24% from the total population. The researcher used the descriptive, analytical method as well as a questionnaire as tools for collecting data. The data was analyzed by using the Statistical Packages for Social Sciences (SPSS) programme. The study reached many results, some of which were: The awareness of school

headmasters about the importance of procedural research was achieved by arithmetic mean of (2.296) as average estimative degree, the supervisor activating role of procedural research was achieved by arithmetic mean of (2. 436) as average estimative degree, finally obstacle procedures of procedural research was achieved by arithmetic mean of (2.562) as a big estimative degree. Regarding previous results, the study recommends the necessity to increase awareness among teachers about the importance of the procedural research, activating supervisors' role to remove obstacles concerning the procedural research, and procedural research applicability must be a job promotion criteria.

The keywords: the professional performance. Teacher, educational problems.Context. and performance reports

أولاً: الإطار العام

1-1 مقدمة:

يُعدُ الإشراف التربوي الأساس في تطوير المنظومة التعليمية؛ لأنه يمثّل حلقة الوصل بين المخطط التربوي والمنفذ للعملية التربوية، وتكمن أهميته بما يجب القيام به من أدوار مختلفة تراعي مختلف الظروف والإمكانيات المتاحة، وأن يواكب المتغيرات المعرفية والتكنولوجية المعاصرة، وحتى يقوم الإشراف التربوي بدوره على أكمل وجه كان لزاماً على المشرف التربوي تنويع أساليبه وطرقه التي يستخدمها في الإشراف التربوي؛ ليواكب هذه الطفرة المعرفية والمعلوماتية المعاصرة، ومن هذه الأساليب أسلوب البحث الإجرائي. فالبحث الإجرائي يعتبر: " شكل غير تقليدي للبحث التربوي يقوم به معلم أو مجموعة من المعلمين بغرض حل مشكلة تربوية ما، أو الحصول على معلومات معينة أو لتحسين الأداء الصفي وزيادة معرفة المعلم وتنمية مهاراته وقدراته وتطوير أدائه في مختلف الأنشطة التربوية والتعليمية" .(العمورية،2010م،ص48)، كما أنّه:" بحث عملي تطبيقي يقوم به المعلم ويحاول من خلاله استخدامه كطريقة للتأمل فيما يقوم به من أنشطة واتخاذ القرارات المناسبة بغية تحسين الأداء الأكاديمي والمهني ." (الدريج،2007م،ص75). وتكمن أهمية البحث الإجرائي في قدرته على وضع المشكلات التربوية التي تواجه المعلم في مسارها الصحيح وإيجاد الحلول الآنية وفق منهج علمي واضح وخطوات تطبيقية في غاية السهولة والبساطة. ويضيف مدبولي(2002م،ص67) أنّ البحث الإجرائي "يتيح للمعلم فرصة تعديل الأطر الفكرية المؤطرة للنظريات التربوية، كما يوفر له الحلول للمشكلات التي يتعرض لها داخل الفصل، وتعريفه بالمستجدات التربوية والتجارب التربوية الحديثة". ولمّا كان المعلم أحد أهمّ الرّكائز الأساسية في تطوير منظومة التعليم ونجاحها وبلوغ غاياتها، كان لزاماً على المشرف التربوي تحسين وتطوير أداء المعلم من خلال تفعيل البحوث الإجرائية التي تساعده في تطوير مهاراته وبناء قدراته فلم يَعُدْ كافياً للمعلم أن يتقنَ مادته العلمية فحسب، بل أصبح من الضروري أن يكونَ المعلم " متمتعاً بكفاياتٍ شخصيةٍ متكاملةٍ، وقدراتٍ خلّاقةٍ، ومعداً إعداداً جيّداً علمياً وثقافياً ومهنياً، وتقنياً، وقادراً على فهم حاجات طلّابه، وعلى توجيههم وإرشادهم، وقدرته على تنمية ذاته وتجديد معلوماته باستمرار ليقوم بدوره المنوط."(كنعان، 2005م، ص239).

1– 2 مشكلة الدِّراسة:

لاحظ الباحث من خلال تجربته العملية في التدريس في التعليم العام والتعليم العالي أنّ المدارس بمختلف مراحلها الدِّراسية أضحت حقل تجارب لجميع الباحثين الأكاديميين منهم في العمل التربوي، وأنّ نتائج أبحاثهم بالرغم من أهميتها لا تسهم في حل المشكلات التربوية بالصورة المطلوبة، فتساءل الباحث لماذا لا يمارس المعلم أدواراً بحثية داخل مدرسته بدلاً أن يأتي إليه باحثاً محترفاً من خارج المدرسة ليقدم له حلولاً لما يعانيه من مشكلات؟ ما الذي يمنع المعلم بأن يجري بحوثاً إجرائية تسهم في حل ما يواجهه من مشكلات تربوية وبالتالي يرفع من قدراته المهنية والأكاديمية ذاتياً؟ ما دور المشرف التربوي في توعية المعلمين بأهمية البحث الإجرائي؟ ومن خلال ما تقدّم يمكن صياغة مشكلة الدّراسة في التساؤل الرئيس التالي: **ما دور المشرف التربوي في تفعيل البحث الإجرائي لتطوير أداء المعلم بمرحلة التعليم الأساسي؟**ويتفرّع عن هذا السؤال أسئلة تحاول الدِّراسة الإجابة عنها والمتمثلة في الآتي:

أ. ما مدى إلمام مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي بأهمية البحث الإجرائي؟

ب. ما دور المشرف التربوي في تفعيل البحث الإجرائي؟

ج. ما معوقات إجراء البحث الإجرائي؟

1– 3 أهداف الدِّراسة: هدفت الدراسة التعرُّف على:

أ. مدى إلمام مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي بأهمية البحث الإجرائي.

ب. دور المشرف التربوي في تفعيل البحث الإجرائي.

ج. معوقات إجراء البحث الإجرائي.

1–4 أهمية الدِّراسة:يأمل الباحث من هذه الدِّراسة أن تعمل على:

أ. لفت نظر المخطط التربوي بأهمية البحوث الإجرائية في حل المشكلات التربوية.

ب. ترسيخ فكرة المعلم الباحث والمسؤول عن تنمية نفسه مهنياً.

ج. حل المشكلات التربوية التي تواجه المعلم وتحسين أدائه المهني والأكاديمي.

1–5 حدود الدِّراسة:

أ. **الحدود الموضوعية:** يحاول الباحث في هذه الدِّراسة الوقوف على دور المشرف التربوي في تفعيل البحث الإجرائي لتطوير أداء المعلم بمرحلة التعليم الأساسي.

ب. الحدود المكانية: محلية شرق الجزيرة بولاية الجزيرة – السُّودان.

ج. الحدود الزمانية: العام الدراسي 2020– 2021م.

د. الحدود البشرية: مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي.

1–6 مصطلحات الدِّراسة:

أ. **الدّور**: عرفه مرسي(2001،ص133) بأنه: " مجموعة من الأنشطة المرتبطة، أو الأطر السلوكية التي تحقق ما هو متوقع في مواقع معينة، وتترتب على الأدوار إمكانية التنبؤ بسلوك الفرد في الموافق المختلفة".

ب. **المشرف التربوي**: يعرفه حمدان(1992م،ص68) بأنّه: " عامل تربوي مؤهل علماً وخبرةً وميولاً، لمتابعة مرؤوسيه من معلمين وإداريين وعاملين، وتوجيه إنجازهم وتطويره وظيفياً، لرفع فاعليتهم في تحصيل الأهداف التربوية المرجوة".

ج. **البحث الإجرائي**: عرفه الطعاني (2005م،ص51) بأنّه:" نشاط بحثي يقوم به المشرف التربوي، أو المدير، أو المعلم، أم هو نشاط بحثي تشاركي يهدف إلى تطوير العملية التربوية وتلبية الحاجات المختلفة لأطراف هذه العملية من خلال المعالجة المباشرة للمشكلات التي يواجهونها".

د. **مرحلة التعليم الأساسي**: يذكر أبو شنب (1993م، ص3) أنّها:" المرحلة التي تمتد لثمان سنوات للفئة العمرية من (6 – 14) وهي مرحلة واحدة متكاملة".

ثانياً: الإطار النظري والدِّراسات السّابقة:

2-1 الإطار النّظري

2-1-1 مفهوم الإشراف التربوي:

أ. يعرفه الطعاني(2005م،ص19) بأنّه:" عملية تعاونية قيادية ديمقراطية منظمة، تعنى بالموقف التعليمي بجميع عناصره من مناهج ووسائل وأساليب وبيئة ومعلم وطالب وإدارة، وتهدف إلى دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف وتقييمها للعمل على تحسينها وتنظيمها من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية".

ب. يعرفه نشوان(1992م،ص189) بأنّه:" عملية تعاونية تشخيصية تحليلية علاجية مستمرة يتم خلالها التفاعل البناء والمثمر بين المشرف والمعلم بهدف تحسين عمليتي التعليم والتعلم".

ج. يرى عطوي(2001م،ص231):" إجماع التربويين على أنّ عملية الإشراف التربوي هي خدمة فنية متخصصة يقدمها المشرف التربوي المختص إلى المعلمين الذين يعملون معه بقصد تحسين عملية التعليم والتعلم، وتعمل الخدمة الإشرافية على تمكين المعلم من المعرفة العلمية المطلوبة والمهارات الأدائية اللازمة، على أن تقدم بطريقة إنسانية تكسب ثقة المعلمين وتزيد من تقبلهم وتحسين في اتجاهاتهم".

د. يعرفه الخطيب(2003م،ص31) بأنّه:" عمل قيادي والمشرف هو قائد تربوي يسعى إلى تحسين العملية التعليمية التعلمية ويعمل على تطويرها، إذ على المشرف التربوي أن يعي الأهداف التي يسعى الإشراف التربوي إلى تحقيقها، والتي تعينه على إدراك مهمته وتساعده على القيام بها على خير وجه".

هـ. يرى الباحث أنّه: عملية تعليمية تربوية منظمة مقصودة وهادفة تعنى بالجانب التربوي بجميع أبعاده وجوانبه.

2-1-2 ملامح من مهام واختصاصات المشرف التربوي:

يذكر البدري (2001م، ص47) مجموعة من المهام يلخصها الباحث بتصرف في:

أ. وضع الخطط بمشاركة المعلمين.

ب. تقويم أداء المعلمين والمديرين.

ج. ملاحظة سير التدريس وفق الخطة الموضوعة.

د. عقد الورش والسمنارات لبحث المشكلات التربوية ووضع الخطط الكفيلة لمعالجتها.

هـ. تنمية قدرات المعلمين من خلال الدورات التدريبية بعد تحديد احتياجاتهم.

و. تقويم العملية التعليمية والتدريسية في المدرسة.

2-1-3 مفهوم البحث الإجرائي:

أ. يعرفه الخالدي ووهبة(2000م،ص211) بأنّه:" البحوث التي يقوم بها المعلمون لتطوير أنفسهم أو لحل مشاكل تواجههم في العملية التربوية، حيث يقومون بتحديد المشكلة التي هم بصدد إيجاد حل لها ثم يقومون بتنفيذ إجراءات يعتقدون أنها مناسبة لحل هذه المشكلة، بعدها يتأملون فيما يقومون به من جهدٍ فيما إذا كان ناجحاً في حل المشكلة، فإذا لم يكن كذلك يقومون بالمحاولة مرة أخرى".

ب. يعرفه بلقيس (1985م،ص6) بأنّه:" بحث محدد الإطار يتناول مشكلات مدرسية أو تربوية يواجهها العاملون التربويون بهدف تحسين القرارات التي يتخذونها والأعمال التي يمارسونها في إطار مهامهم ومسئولياتهم المهنية".

ج. يعرفه أبوعواد وآخرون (2012م،ص41) بأنه: " عملية يقوم من خلالها الممارسون بدراسة وتأمل ممارساتهم لحل المشكلات الواقعية التي تواجههم في عملهم بهدف تحسين ممارساتهم التربوية والاجتماعية وفهمهم لطبيعة العملية التعليمية والبيئة والظروف والمواقف".

د. يعرفه الباحث بأنّه: عملية استقصاء منظمة تعتمد على التأمل والممارسة يقوم بها المهتمون بالعمل التعليمي والتربوي مباشرةً من معلمين وإداريين ومشرفين بهدف تقويم أدائهم وحل المشكلات التي تواجههم.

من خلال التعاريف السابقة يمكن للباحث استخلاص واستنتاج الآتي:

1- البحث الإجرائي يعتمد على التأمل والتدبر والممارسة الميدانية.

2- البحث الإجرائي يهدف إلى تحسين الأداء الآني.

3- البحث الإجرائي يعمل على حل المشكلات التعليمية التي تواجه العاملين في الحقل التربوي.

4- المعلم نفسة يقوم بتنفيذ البحث الإجرائي ويضع الحلول من خلال النتائج التي توصل إليها.

2-1-4 خصائص البحث الإجرائي: يذكر زامل وآخرون(2018م،ص3) عدة خصائص ومميزات يجملها الباحث بتصرف فيما يلي:

أ. البحث الإجرائي بحث ميداني يتناول مشكلات عملية تواجه المعلمين، أثناء اليوم الدِّراسي داخل المدرسة أو خارجها.

ب. البحث الإجرائي محلي يتعامل مع ظاهرة معينة في الزمان والمكان المحددين، ويتأثر بخصوصية البيئة والظروف المحيطة واحتياجات المجتمعات المحلية.

ج. يتعامل البحث الإجرائي مع مشكلات تظهر في بيئات معينة وظروف محددة.

د. البحث الإجرائي يمكن أن يقوم به معلماً واحداً أو أكثر في إطار فريق عمل، كما يمكن أن يقوم به مدير المدرسة بمشاركة بعض المعلمين والتلاميذ وأولياء أمورهم.

هـ. البحث الإجرائي بحث تطبيقي يتميز عن البحث العلمي التطبيقي في أنّه يستخلص النتائج ويوظفها بشكل مباشر في اتخاذ القرار وحل المشكلة.

و. البحث الإجرائي نوع من الاستقصاء يتلخص في التأمل والاستقراء والملاحظة والتتبع المستمر لما يحدث خلال اليوم الدِّراسي داخل الغرف الصفية أو خارجها.

ز. البحث الإجرائي عملي يتكون مجتمع الدراسة فيه من صف معين أو معلمين أو أشخاص يرتبط بهم الباحث مباشرةً.

ك. أسلوب البحث الإجرائي علمي لحل المشكلات: حيث يقدم نماذج وأنماط لحلها مباشرةً، كما يتميز بالاعتماد على التجربة العلمية المبنية على الملاحظة والاختبار والبيانات السلوكية.

ل. البحث الإجرائي أهدافه محلية وعينته محدودة وليست ممثلة لكل المجتمع ونتائجه تطبق في نطاق الحالة..

2-1-5 معايير البحث الإجرائي: يذكر مدبولي(2002م،ص47) أنّ هناك عدد من المعايير يلخصها الباحث في يلي:

أ. **الدافعية الذاتية:** بمعنى أن يكون الحافز لإجراء البحث نابعاً من المعلمين نتيجة إحساسهم بالمسئولية تجاه ممارساتهم التدريسية.

ب. **النظامية والمنهجية:** بمعنى أن تمارس البحوث الإجرائية وفقاً للمنهجية العلمية والاستقصاء العلمي مع قدر من المرونة والابتكار من قبل المعلمين، وأن تصبح البحوث جزءاً من النظام المدرسي وعنصراً مهماً من عناصر الممارسة المهنية للمعلمين.

ج. **التأمل والوعي:** بمعنى أن يفهم المعلمون ممارساتهم القائمة ويقوموا بتأمل نتائجها وربطها بعواملها المحركة وتطويرها وتعديل ما ورائها من معارف نظرية واتخاذ القرارات المناسبة تجاهها.

د. **التناوب مع الممارسة:** بمعنى أن تكون العلاقة دائرية ومتصلة بين الممارسة العلمية والبحث الإجرائي لا تنتهي بالتوصل إلى فهم الظواهر وتعديل الممارسات بل تؤدي إلى مزيد من البحث للقيام بالممارسات الجديدة واختيارها مما يضفي عليها علاقة تتسم بالتجديد والاستمرارية.

2-1-6 أهمية البحث الإجرائي في الميدان التربوي : يذكر مركز إبداع المعلم(2004م،ص10) مجموعة من المزايا يلخصها الباحث في الآتي:

أ. إتاحة الفرصة للمعلم بهدف تطوير ذاته وتقييم أدائه.

ب. ‘شعار الباحث بدوره الرائد في حل المشكلات التي تواجهه وقدرته على العمل والإنتاج.

ج. الربط بين النظرية والتطبيق العملي ؛ إذ تكون النتائج قابلة للتطبيق الفوري من قبل الباحث نفسه.

د. تعزيز دافعية الباحث والعمل والرغبة المستمرة في الوصول إلى نتائج محددة؛ لارتباط المشكلة بواقعه وعمله.

هـ. تطوير القدرات التأملية لدى المعلمين من خلال مساعدتهم على صياغة مشكلاتهم وحلها.

ويضيف الباحث:

و. إتاحة الفرصة للمعلمين وإكسابهم مهارة البحث العلمي ليصبحوا أكثر وعياً بخيارات وإمكانيات التغيير.

ز. توفر شكلاً من أشكال التنمية المهنية ذات الصلة المباشرة والداعمة للاحتياجات التعليمية للمعلمين.

2-1-8 العوامل التي تساعد في انجاح البحث الإجرائي:

تناولها العاجز وآخرون(2009م،ص73) ويلخصها الباحث بتصرف في الآتي:

أ. إلمام المشرف التربوي بأساليب البحث العلمي ووسائله.

ب. اطلاع المشرف التربوي على بعض البحوث الإجرائية التي أجريت في بعض المدارس وإدارات التعليم ولا سيما فيما يتعلق بأساليبها ونتائجها.

ج. العمل على توفير المراجع والأدوات اللازمة للقيام بالبحث العلمي.

د. السعي لاختيار مشكلة تربوية ملحة والعمل لدراستها.

2-2 الدِّراسات السّابقة:

2-2-1 دراسة حسين، وآخرون(2019م). هدفت التعرُّف إلى توصيف مقرر البحث الإجرائي ودوره في تحسين التعليم والتعلم ببرنامج بكالوريوس رياض الأطفال في ضوء رؤية 20230م (دراسة وصفية تقويمية). من وجهة نظر طالبات قسم رياض الأطفال بكلية التربية في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل بالمملكة العربية السعودية. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة أداة لجمع البيانات، وتوصلت الدِّراسة الى عدة نتائج منها: أنّ البحث الإجرائي له أثر إيجابي في تحسين وتطوير العملية التعليمية والارتقاء بها، مع ضرورة إدراجه ضمن برامج إعداد المعلم.

2-2-2 دراسة الدوسري(2016م). هدفت التعرُّف إلى العوامل ذات العلاقة بعزوف المعلمين عن إجراء البحوث الإجرائية. وتكون مجتمع الدراسة من معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة أداة لجمع البيانات، وتوصلت الدِّراسة الى عدة نتائج منها: ضعف المهارات اللازمة للبحث الإجرائي وكثرة النصاب التعليمي وقلة الحوافز المادية والمعنوية للمعلم المميز.

2-2-3 دراسة الشنبري (2015). هدفت لمعرفة أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والمنهج

التجريبي، كما استخدم اختبارين تطبيقيين قبلي وبعدي كأداة للدراسة على عينة من المعلمين وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين لصالح التطبيق البعدي، كما توصل إلى وجود أثر كبير للبرنامج التدريبي على كل من المتغيرين التابعين مع ضرورة اعتبار عدد البحوث الإجرائية المنشورة إحدى معايير الترقي للمعلم ولضمان ذلك توفير المكافآت النقدية التي تعينه في إجراء البحوث .

2-2-4دراسة شاهين(2013م). هدفت الدراسة التعرف على التنمية المهنية لمعلم العلوم قبل الخدمة باستخدام البحث الإجرائي. دراسة حالة على طلاب الفرقة الرابعة تعليم أساسي بالمملكة العربية السعودية. استخدم فريق البحث المنهج الوصفي التحليلي وعدد من الأدوات منها المقابلة وتوصل لعدة نتائج منها: أنّ البحث الإجرائي يسهم في حل مشكلات الأداء التدريسي وسوف يستخدمونه في المستقبل.

2-2-5 دراسة مدبولي (2013م). هدفت التعرُّف على إدراك المعلمين للعلاقة بين البحوث الإجرائية والنمو المهني بمنطقة رأس الخيمة التعليمية. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وتوصل لعدة نتائج منها: ليس هناك علاقة بين وضوح مفهوم البحث الإجرائي وعدد سنوات الخبرة أو التأهيل التربوي، كما توصل إلى تراجع ممارسة البحث الإجرائي على المستوى الشخصي لدى عينة الدِّراسة.

2-2-6دراسة عودة وشرير (2004م). هدفت التعرُّف إلى توظيف البحوث الإجرائية كمدخل لتحسين العملية التربوية في ضوء المتغيرات الحديثة بفلسطين. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وتوصلت الدِّراسة الى عدة نتائج منها: قلة الوعي بأهمية البحث الإجرائي في معالجة المشكلات التربوية التي يواجهها المعلم. وبناء تصور من أربعة محاور تضمنت الاهتمام بالتدريب وبناء القدرات.

2-2-7 تعليق عام عن الدِّراسات السّابقة: في ضوء العرض السابق وما توصلت إليه نتائج الدراسات السّابقة يمكن للباحث أن يستخلص الآتي:

أ. أنّ الدِّراسات السّابقة التي تحصل عليها الباحث تمت خلال(العشر سنوات الأخيرة) وهذا يدل على أن هذا الموضوع من الموضوعات التي طرقت حديثاً.

ب. استخدمت الدِّراسات السّابقة الاستبانة أداة كما في الدِّراسة الحالية وقد يرجع ذلك إلى دورها الفعّال في جمع المعلومات والحقائق من الواقع العملي.

ج. تتفق هذه الدِّراسة مع الدِّراسات السّابقة في التأكيد على أهمية البحوث الإجرائية.

د. تختلف الدِّراسة الحالية مع الدِّراسات سابقة الذكر في مجتمع الدِّراسة والعينة.

هـ. استفاد الباحث من الدِّراسات السّابقة فيما توصلت إليه من نتائج وتوصيات ذات صلة وارتباط ساعدته في بناء الإطار النظري ووضع الأهداف والأسئلة وصياغة أداتها وتفسير بعض النتائج التي توصّل إليها.

و. تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة الذكر في أنها استهدفت مرحلة التعليم الأساسي.

ثالثاً: إجراءات الدِّراسة

3-1 منهج الدِّراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على البيانات والمعلومات المتاحة وتحليلها وتفسيرها ووصفها وصولاً إلى النتائج والتوصيات.

3-2 مجتمع الدِّراسة: يتكون المجتمع الكلي من مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي الحكومية بمحلية شرق الجزيرة في ولاية الجزيرة – السُّودان والبالغ عددهم 459 فرداً.

جدول رقم (1) يوضح: إحصائية المدارس بمحلية شرق الجزيرة
وتوزيعهم على الوحدات الإدارية للعام الدراسي 2020 - 2021م

م	الوحدة الإدارية	بنين	بنات	مختلطة	عدد الكلي للمدارس
1	مدينة رفاعة	8	8	-	14
2	ريفي رفاعة	24	25	46	95
3	ود راوة	16	14	39	69
4	الهلالية	19	14	54	87
5	تمبول	21	66	105	192
إجماليات		87	126	244	459
النسبة		%19	%28	%53	%100

المصدر: إدارة مكتب تعليم الأساس بمحلية شرق الجزيرة 2020م

3-3 عينة الدِّراسة:

تكونت عينة الدراسة بعدد(110) فرداً يمثلون مديري مدارس محلية شرق الجزيرة بنسبة 24% من المجتمع الكلي للدراسة، فتمّ اختيارهم بالطريقة العشوائية من جميع الوحدات الإدارية بالمحلية. وفيما يلي جدول يوضح توزيع عينة الدِّراسة وفقاً للمتغيرات:

جدول رقم (2) يوضح: توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات

المتغير	الفئات	التكرارات	النسب المئوية
النوع	ذكر	51	%46.4
	أنـــثى	59	%53.6
المؤهل العلمي	المجموع	110	%100
	ثانوي	28	%25.5
	دبلوم تأهيلي	12	%10.9
	بكالوريوس	45	%40.9
	دبلوم عالي فما فوق	25	%22.7
	المجموع	110	%100
نوع المؤهل	تربوي	57	%52
	غير تربوي	53	%48
	المجموع	110	%100

نلاحظ من الجدول أعلاه رقم (2) أنّ الإناث أوفر حظاً من الذكور في الهيئة التدريسية بنسبة بلغت 53.6% ممّا يستدعي دراسة أخرى لمعرفة أسباب الفرق الكبير بين النوعين، كما نلاحظ من الجدول أعلاه رقم (2) أنّ غالبية أفراد العينة من حملة البكالوريوس والدّراسات العليا بنسبة 63.6% وهذا مؤشر طيب يعزز من الدِّراسة؛ بينما الذين لم يحصلوا على مؤهل جامعي كانت نسبتهم 36.4%، ولا تزال هذه النسبة عالية إذ أنّها أكثر من الثلث، مما يستدعي وضع خطط وبرامج لتسريع التأهيل العلمي والأكاديمي للمعلمين بمرحلة التعليم الأساسي، كما نلاحظ من الجدول أعلاه رقم (2) أنّ 48% من أفراد العينة لا يحملون مؤهلاً تربوياً ويعزي الباحث السبب في ذلك إلى أنّ التعليم من المهن الطاردة نتيجة لضعف الأجور وللترغيب اتجهت الدولة خلال الثلاثة عقود الماضية لجعل المؤهل غير التربوي ليس شرطاً لمدخل الخدمة.

3-4 أداة الدِّراسة:

تمثلت في الاستبانة فقام الباحث بتصميمها إلكترونياً بعد الاطلاع على الإطار النظري والدِّراسات السّابقة ذات العلاقة بالموضوع.

1– 3–5 الصدق الظاهري:

للتأكد من صدقها الظاهري تمّ عرضها على عدد من المختصين لإبداء رأيهم في مدى مناسبة فقراتها وسلامة صياغتها وتقديم مقترحاتهم.

3–6 ثبات الاستبانة:

قام الباحث بتطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدِّراسة حجمها (15) مفحوصاً تم اختيارهم عشوائياً وذلك لمعرفة الخصائص القياسية للفقرات بالمقياس بمجتمع الدِّراسة والمكونة من (25) فقرة. باستخدام معامل ألفا كرونباخ وذلك علي النحو الآتي:

طريقة ألفا كرونباخ: استخدم الباحث طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة كطريقة ثانية.

حساب معامل الصدق عن طريق حساب الجزر التربيعي لمعامل (ألفا) معامل الثبات كما يلي:

معامل ألفا	عدد القياسات
0.911	25

حساب معامل صدق الاختبار من معامل الثبات كالاتي:

معامل الصدق = $\sqrt{\text{معامل الثبات}}$ = $\sqrt{0.911}$ = 0.95

فان ذلك يعني إن صدق المقياس الحالي يساوي أو لا يقل عن (95%) وهي قيمة قريبة جد من الواحد الصحيح مما يدل علي أنّ المقياس تتمتع بدرجة عالية من الصدق.

جدول (3) يوضح : معامل الثبات لكل المقياس وعدد العبارات فيه ، وقيمة معامل ارتباطه مع المقياس الكلي.

الرقم	المجـــال	معامل الثبات	عدد العبارات	معامل الارتباط مع المقياس
1	مدى إلمام مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي بأهمية البحث الإجرائي.	0.95	7	0.97
2	دور المشرف التربوي في تفعيل البحث الإجرائي	0.88	8	0.93
3	معوقات إجراء البحث الإجرائي.	0.91	10	0.95
الكلـــي		0.91	25	0.95

يتضح من الجدول رقم (3) أنّ جميع معاملات الثبات عالية لمحاور الاستبانة وهذا يوضح أنّ الاستبانة بصورة عامة تتمتع بثبات وصدق كبيرين وتصلح كأداة لقياس الظاهرة.

ترميز أداة الدِّراسة: حيث تم ترميز المتغيرات النوعية وذلك بإعطاء كل وصف أو صفة وزن يقابل تلك الصفة من خيارات مقياس ليكرت الثلاثي حتى يسهُل التعامل مع تلك البيانات بواسطة الحاسوب وذلك على النحو التالي:

جدول رقم(4) يوضح ميزان تقديري وفقاً لمقياس ليكرت الثلاثي

الاستجابة	المتوسط المرجح	الاتجاه العام
بدرجة قليلة	من 1 الي 1.66	لا أوافق
بدرجة متوسطة	من 1.67 الي 2.33	لحدٍ ما
بدرجة كبيرة	من 2.34 الي 3	أوافق

المصدر: بيانات تحليل الاستبانة

تمّ استخدام المتوسط المرجح لإجابات المبحوثين على الأسئلة باستخدام مقياس ليكرت الثلاثي بغرض معرفة اتجاه آراء المبحوثين.

7– المعالجة الإحصائية: تم ترميز أسئلة الاستبانة وتفريغ البيانات التي تم جمعها من خلال الاستبانات باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ومن ثم تحليلها باستخدام الأساليب الإحصائية التالية :

9- النسب المئوية والتكرارات والمتوسط الحسابي.

10- اختبار ألفا كرونباخ لمعرفة ثبات فقرات الاستبانة.

11- معادلة اختبار ت (T–Test) اختبارات الفروق بين متوسطين مجتمعين مستقلين.

12- تحليل التباين الاحادي.

13- معامل ارتباط بيرسون.

* ذات دلالة احصائية (α >0.05).

رابعاً: عرض وتحليل البيانات ومناقشتها وتفسيرها

السؤال الأول: ما مدى إلمام مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي بأهمية البحث الإجرائي؟

جدول رقم (5) يوضح مدى إلمام معلمي مرحلة التعليم الأساسي بأهمية البحث الإجرائي.

الرقم	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة كاي	الدلالة الاحصائية	درجة الاستجابة
1	تُسهم في تطوير المعلمين مهنياً.	2.500	0.660	41.364	0.000	كبيرة
2	تعالج المشكلات التي يصعب حلها بالطريقة التقليدية.	2.136	0.748	7.436	0.024	متوسطة
3	تُتيح الفرصة للمعلمين لاكتساب مهارات البحث العلمي	2.282	0.651	26.855	0.000	متوسطة
4	تُشجع على ممارسة العمل الجماعي	1.809	0.829	7.327	0.026	متوسطة
5	توفر بدائل مرغوبة في حل المشكلات التربوية.	2.236	0.812	10.109	0.006	متوسطة
6	تزيد من دافعية المعلم للبحث والاستقصاء.	2.145	0.715	13.109	0.001	متوسطة
7	ترسخ فكرة المعلم الباحث المتعلم.	2.400	0.624	33.673	0.000	كبيرة
8	تزيد من قدرات المعلمين على حل المشكلات.	2.418	0.655	31.055	0.000	كبيرة
9	تساعد على زيادة التواصل بين أطراف العملية التعليمية.	2.527	0.687	48.945	0.000	كبيرة
10	تعمل على تنمية التفكير الإبداعي الناقد.	2.509	0.674	43.655	0.000	كبيرة
	المتوسط العام للمحور	2.296	0.705	26.353	0.006	متوسطة

نلاحظ من الجدول أعلاه رقم (5) أنّ إلمام مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي بأهمية البحث الإجرائي تحقق بوسط حسابي عام بلغ (2.296) وانحراف معياري (0.705) بدرجة تقديرية متوسطة، وهذا يشير إلى أنّ إلمام مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي بأهمية البحث الإجرائي ضعيف وقد ينعدم لبعضهم ويعزي الباحث السبب في ذلك إلى قلة التوعية بأهمية البحث الإجرائي، والظروف الاقتصادية المعايشة والواقع الذي يعيشه المديرون والمعلمين والذي لا يشجع، ويتفق ذلك مع دراسة عودة وشرير (2004م)، كما أنّ مؤسسات إعداد المعلم تفتقر لمقرر البحث الإجرائي ضمن الدِّراسة الأكاديمية لبرنامج البكالوريوس أو الدورات التدريبية في مراكز

إعداد المعلم أثناء الخدمة. كما نلاحظ من الجدول أعلاه رقم (5) أنّ العبارات (1، 7، 8، 9، 10) حققت أعلى متوسطات حسابية ضمن عبارات الجدول ويعزي الباحث السبب في ذلك إلى أنّ 22.7% من أفراد العينة نالوا مؤهلاً علمياً بعد البكالوريوس وهذا ما أشار إليه الجدول رقم (1) وهذا بالتالي يزيد من وعيهم بأهمية البحث الإجرائي، كما أشار الجدول رقم (1) إلى أنّ 10.9% من أفراد العينة يحملون دبلوم تأهيلي من المعاهد التربوية التي كانت تعتني بالبحث الإجرائي والتي تمّ حلها ضمن مخرجات مؤتمر التعليم عام 1992 واستبدالها بكليات التربية. ويرى الباحث أنّ البحث الإجرائي يساعد المعلم على تطوير قدراته المهنية ذاتياً ويكسبه المهارات اللازمة في حل المشكلات التربوية بطريقة علمية، فضلاً عن تعزيز دافعيته للتفكير ويتفق ذلك مع دراسة حسين، وآخرون(2019م)، وبما أنّ أدوار المعلم قد طرأ عليها الكثير من المتغيرات والتطورات التربوية المعاصرة..... يرى الباحث ضرورة إدراج البحث الإجرائي ضمن برامج إعداد المعلم قبل أو أثناء الخدمة.

السؤال الثاني: ما دور المشرف التربوي في تفعيل البحث الإجرائي؟

جدول رقم (6) يوضح دور المشرف التربوي في تفعيل البحث الإجرائي.

الرقم	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة كاي	الدلالة الاحصائية	درجة الاستجابة
1	يحث المعلمين على مواكب المتغيرات المعاصرة.	2.591	0.530	58.382	0.000	كبيرة
2	يشجع المعلمين على القيام بإعداد البحوث الإجرائية.	2.000	0.790	1.164	0.559	متوسطة
3	يقدم الحوافز للمعلمين.	2.164	0.773	5.582	0.061	متوسطة
4	يشجع المعلمين على حل المشكلات باستخدام البحوث الإجرائية .	1.764	0.801	9.509	0.009	متوسطة
5	يعقد الجلسات الحوارية مع المعلمين حول أهمية البحوث الإجرائية .	2.436	0.698	31.436	0.000	كبيرة
6	ينظم الدورات التدريبية لإجراء البحث الإجرائي.	2.055	0.764	4.055	0.132	متوسطة
7	يتابع تطبيق ما توصل إليه المعلمين من خلال نتائج البحوث.	1.873	0.836	3.564	0.168	متوسطة
	المتوسط العام للمحور	2.126	0.742	33.436	0.133	متوسطة

نلاحظ من الجدول رقم (6) أنّ دور المشرف التربوي في تفعيل البحث الإجرائي تحقق بوسط حسابي عام بلغ (2.436) وانحراف معياري (0.742) بدرجة تقديرية متوسطة، وهذا يشير إلى وجود حالة من الضعف في فاعلية المشرف التربوي، ويعزي الباحث السبب في ذلك إلى نظام الكادر المفتوح لترقي المعلمين والذي سلب

صلاحيات المشرف التربوي وجعل الكثير من المعلمين لا يهتمون بتوجيهات وقرارات وتقارير المشرف التربوي، إضافة لافتقار المشرفين أنفسهم للدورات التدريبية التي ترفع من قدراتهم المهنية، مع قلة الدعم المالي الذي يعينهم على أداء واجبهم بالصورة المثلى، فضلاً عن غياب المعايير المهنية في كيفية اختيارهم خلال الثلاث عقود الماضية كل ذلك ألقى بظلاله على المعلم والعملية التعليمية برمتها، فنجد الكثير من المشرفين ينظرون إلى أداء المعلم نظرة استعلائية تقوم على تصيُّد نقاط الضعف والقصور عند المعلم وليس تدعيم وتطوير أداءه أو مراعاة احتياجاته والجوانب المرتبطة بالبحث والتطوير، وما زال المعلم هو محور التوجيه وليس التلميذ؛ مما جعل الكثير من المعلمين ينظرون إلى الإشراف التربوي أداء واجب ينتهي بانتهاء الجولة الميدانية للمشرف دون متابعة لتقاريرهم الميدانية من قبل مدير المدرسة بوصفة مشرفاً مقيماً. كما نلاحظ من الجدول أعلاه أنّ العبارتين(1، 5) حققتا أعلى درجة استجابة بوسط حسابي بلغ (2.591، 2.436) على التوالي وبدرجة تقديرية كبيرة ويعزي الباحث السبب في ذلك إلى وجود فروق فردية بين أفراد العينة ومدى اهتمامهم بالبحوث الإجرائية وأهميتها، ويتفق ذلك مع دراسة مدبولي (2013م). وبما أنّ المشرف التربوي تكون بقدر كفاءته كفاءة العملية التعليمية ومخرجاتها يرى الباحث ضرورة تطويره وبناء قدراته في كافة المجالات ذات العلاقة بمهام عمله، وعقد الشراكات مع كليات التربية المختلفة لتحقيق ذلك، وضرورة تحرير دوره التقليدي إلى دور الخبير المساند للمعلم معرفياً وأدائياً وجعل تقاريره مرتبطة بترقية المعلم، كما يرى الباحث ضرورة أن يقوم المشرف التربوي بدور أكبر متمثلاً في خلق اتجاهات إيجابية نحو البحوث الإجرائية ودورها في تنمية النمو المهني للمعلم وتطوير العملية التعليمية بأكملها من خلال من خلال المنتديات والسمنارات وورش العمل، ومقارنة أداء المعلم قبل وبعد إجراء البحوث الإجرائية.

السؤال الثالث: ما معوقات إجراء البحث الإجرائي؟

جدول رقم (7) يوضح ما معوقات إجراء البحث الإجرائي.

الرقم	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة كاي	الدلالة الاحصائية	درجة الاستجابة
1	عدم الاهتمام بالتدريب على البحث الإجرائي.	2.727	0.487	91.927	0.000	كبيرة
2	عدم وجود مكتبة للاطلاع.	2.673	0.527	76.491	0.000	كبيرة
3	قلة الأبحاث المرتبطة بالبحوث الإجرائية.	2.627	0.556	65.473	0.000	كبيرة
4	عدم وجود الحوافز التي تشجع على إجراء البحوث الإجرائية.	2.582	0.596	56.145	0.000	كبيرة
5	عدم تقييد الترقيات بإعداد البحوث الإجرائية.	2.564	0.534	54.618	0.000	كبيرة

6	عدم توافر الدعم المادي المطلوب لإجراء البحوث.	2.527	0.631	45.891	0.000	كبيرة
7	عدم توافر الوقت الكافي لإجراء البحوث.	2.409	0.668	29.255	0.000	كبيرة
8	كثرة الأعباء على المعلم	2.500	0.646	41.255	0.000	كبيرة
	المتوسط العام للمحور	**2.562**	**0.588**	**57.631**	**0.000**	**كبيرة**

نلاحظ من الجدول أعلاه رقم (7) أنّ معوقات إجراء البحث الإجرائي تحققت بوسط حسابي عام بلغ (2.562) وانحراف معياري (0.588) بدرجة تقديرية كبيرة، وهذا يشير إلى وجود معوقات حيال إجراء البحوث الإجرائية يأتي في مقدمتها عدم الاهتمام بالتدريب لإجراء البحوث الإجرائية، فالتدريب يعمل على صقل مهارات المعلم ويعزز قدراته لإجراء البحوث الإجرائية ويتفق ذلك مع دراسة الشنبري (2015)، ودراسة عودة وشرير (2004م)، كما نلاحظ أنّ أفراد العينة أشاروا إلى عدم وجود مكتبة للاطلاع مع قلة الأبحاث المرتبطة بالبحوث الإجرائية وعدم توافر الوقت الكافي لإجراء البحوث لكثرة الأعباء الملقاة على كاهل المعلم، ويرى الباحث أنّ هذه المعوقات مقدور عليها من خلال تخصيص ساعات مجدولة للمعلمين بالتنسيق مع إدارة المكتبات بالجامعات والكليات والمعاهد السُّودانية، كما يرى الباحث ضرورة تقييد الترقيات بإعداد البحوث الإجرائية وجعلها إحدى معايير الترقي الوظيفي وتقديم الحوافز التي تشجع المعلمين على إجراء البحوث الإجرائية، ويتفق ذلك مع دراسة الدوسري(2016م)، ودراسة الشنبري (2015).

خامساً: خاتمة الدِّراسة

5–1 نتائج الدِّراسة: توصلت الدِّراسة لعدة نتائج منها:

أ. أنّ إلمام مديري مدارس مرحلة التعليم الأساسي بأهمية البحث الإجرائي تحقق بوسط حسابي عام بلغ (230) بدرجة تقديرية متوسطة.

ب.دور المشرف التربوي في تفعيل البحث الإجرائي تحقق بوسط حسابي عام بلغ (2.44) بدرجة تقديرية متوسطة.

ج. معوقات إجراء البحث الإجرائي تحققت بوسط حسابي عام بلغ (2.56) بدرجة تقديرية كبيرة.

5–2 توصيات الدِّراسة:

أ. ضرورة نشر الوعي بين المعلمين بأهمية إجراء البحوث الإجرائية ودورها في تحقيق النمو المهني للمعلم وحل المشكلات التربوية التي تواجهه من خلال المنتديات والسمنارات وورش العمل.

ب. تفعيل دور المشرف التربوي وربط ترقي المعلم بتقارير الأداء التي يرفعها المشرف.

ج. تذليل المعوقات التي تقف حيال إجراء البحوث الإجرائية، وجعلها إحدى معايير الترقي الوظيفي.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع

- أبو شنب، محمد الحسن (1993م) " أضواء على الاستراتيجية القومية الشاملة للتعليم العام في السودان " الخرطوم.
- أبو عواد، ونوفل، محمد(2012م). البحث الإجرائي. دار المسيرة، الأردن.
- البدري، طارق (2001م). تطبيقات ومفاهيم في الإشراف التربوي. ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الخالدي، موسى ووهبة، نادر(2000م). البحوث الإجرائية مع معلمات قبل الخدمة. رام الله، فلسطين.
- الخطيب، إبراهيم والخطيب، أمل(2003م). الإشراف التربوي فلسفته...أساليبه وتطبيقاته.ط1، دار قنديل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الطعاني، حسن أحمد(2005م). الإشراف التربوي(مفاهيمه، أهدافه، أسسه، أساليبه). دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- العاجز، فؤاد علي وحلس، داؤود درويش(2009م). دليل المشرف التربوي لتحسين عمليتي التعليم والتعلم. كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة.
- العمورية، فاطمة(2010م) البحوث الإجرائية وأهميتها في تدريس مواد العلوم. مجلة التطوير التربوي، العدد (16)، لشهر إبريل، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان.
- بلقيس، أحمد(1985م). البحث الإجرائي المنهج العلمي التطبيقي لتحسين ممارسات العاملين التربويين. دائرة التربية والتعليم، اليونسكو، قسم تربية المعلمين، معهد التربية، تعين رقم(Rev.86) Ed.R1 .عمان.
- حمدان، محمد زياد(1992م). الإشراف التربوي في التربية المعاصرة. دار التربية الحديثة، عمان، الأردن.
- زامل، مجدي وآخرون(2018م). دليل البحث الإجرائي. كلية التربية، جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين.
- عطوي، جودت عزت(2001م). الإدارة التعليمية والإشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها، ط1، الدار العلمية الدولية ومكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- كنعان، أحمد علي (2005م). تطوير أداء أعضاء الهيئة التدريسية وفق معايير الجودة الشاملة، مؤتمر " تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد" جامعة عين شمس. مركز تطوير التعليم الجامعي 18– 19 ديسمبر، القاهرة جمهورية مصر العربية.
- مدبولي، محمد عبد الخالق(2002م). التنمية المهنية للمعلمين: الاتجاهات المعاصرة المداخل والاستراتيجيات. دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

– مرسي، محمد منير(2001). الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها، عالم الكتب، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

– مركز إبداع المعلم(2004م). البحث الإجرائي– دليل المعلمين والمعلمات. فلسطين.

– نشوان، يعقوب(21992م). الإدارة والإشراف الربوي بين النظرية والتطبيق. ط3، دار الفرقان للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

ثانياً: الرسائل والبحوث العلمية:

– الدريج، محمد الحسن(2007م). البحث الإجرائي، تحسين الممارسات التربوية لدى المعلمين. رسالة التربية، العدد16، مسقط، سلطنة عمان.

– الدوسري، محمد بن سعد بن حويل(2016م). العوامل ذات العلاقة بعزوف المعلمين عن إجراء البحوث الإجرائية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

– الشنبري (2015). أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

–حسين، ابتسام ياسين وآخرون(2019م). تدريس مقرر البحث الإجرائي ودوره في تحسين التعليم والتعلم ببرنامج بكالوريوس رياض الأطفال في ضوء رؤية 20230م (دراسة وصفية تقويمية). المجلة العربية للعلوم والتربية النفسية العدد(6) يناير 2019. جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل بالمملكة العربية السعودية.

– شاهين، نجاة حسن أحمد(2013م). التنمية المهنية لمعلم العلوم قبل الخدمة باستخدام البحث الإجرائي: دراسة حالة في التربية وعلم النفس. السعودية. رابط:http://search.mandumah.com/reoord/700664

– عودة، رحمة محمد وشرير، رندة عيد(2004م). البحوث الإجرائية مدخلاً لتحسين العملية التربوية في ضوء المتغيرات الحديثة. مؤتمر التربية الأول، التربية في فلسطين وتغيرات العصر، في الفترة 23–24 نوفمبر 2004م، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، فلسطين.

– مدبولي، محمد عبد الخالق (2013م). إدراك المعلمين للعلاقة بين البحوث الإجرائية والنمو المهني. المجلة العربية للتربية، المجلد (33)، العدد (2)، تونس.

(7)

المدرسة الافتراضية ودورها في تعزيز قيم السلم الاجتماعي

The Virtual School Role in Promoting the Values of Social Peace

د. أحمد المهدي محمد محمد أحمد

الاستاذ المشارك بكلية التربية- ورئيس قسم أصول التربية

جامعة أمدرمان الاسلامية

المدرسة الافتراضية ودورها في تعزيز قيم السلم الاجتماعي

مستخلص البحث

هدف البحث الى: التعرف على دور المدرسة الافتراضية في تعزيز قيم السلم الاجتماعي وذلك من خلالمعرفة : مفهوم السلم الاجتماعي ، والوقوف عند قيمه ، وتأهيل المعلم ، واقتراح مقرر دراسي مستقل لتعزيزقيم السلم الاجتماعي ، وممارسة الأنشطة اللاصفية التي تعزز قيم السلم الاجتماعي . واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وتوصل البحث الى عدة نتائج منها : أن السلم الاجتماعي يعني حالة السلام والوئام داخل المجتمعنفسه وبين شرائحه وقواه. تتمثل قيم السلم الاجتماعي فيالحوار،التسامحوالعفووالصفح،الاخاء،المحبة والوئام،التعاون،العدل والمساواة وغيرها من القيم التي أثبتهاالبحث. التوصل الى تصور لمقرر دراسي اشتمل على الرؤية، والرسالة، والقيم، والأهداف، والمفردات. أن الأنشطة اللاصفية تتمثل في المسرح، والرياضة، والزيارات، والندوات، والمحاضرات .

The Virtual School Role in Promoting the Values of Social Peace

Abstract

The aim of the research is to: Identify the role of the virtual school in promoting the values of social peace through knowing: the concept of social peace, standing up to its values, qualifying the teacher, proposing an independent course to enhance the values of social peace, and practicing extra-curricular activities that enhance the values of social peace. The researcher used the descriptive analytical method. The research reached several results, including: that social peace means the state of peace and harmony within the community itself and between its classes and its forces, the values of social peace are dialogue, tolerance, forgiveness and amnesty, brotherhood, love, harmony, cooperation, justice and equality and other values that have been proven by the research. A course that includes vision, mission, values, goals, and vocabulary, where extra-curricular activities are represented in theatre, sports, visits, seminars, and lectures has been resolutely suggested.

المقدمة :

إن النواة الأولى لتحقيق السلم الاجتماعي، هي إشاعة ثقافة السلم والتسامح ونبذ التعصب في أرجاءالمجتمع .وينبغي أن نستفيد من المؤسسات التعليمية في إشاعة هذه الثقافة،التي تهيئ الأرضية المناسبة لمشروع السلم الاجتماعي.وثمة حقيقة أساسية في هذا المجال وهي :أن إشاعة ثقافة التسامح والسلم، هي التي تؤسس مفهوم الوحدة الوطنية .لأن الثقافة الواحدة التي تقبل الآخر كما الذات، هي المقدمة الطبيعية للوحدة العملية والاجتماعية .لهذا فإنه من الضروري الاهتمام بمسألة إشاعة الثقافة التي تغذي مفاهيم السلم الاجتماعي. ولا بد من القول أن الأوطان المتقدمة سياسيا واقتصاديا وتقنيا، لم تبن بلون تاريخي أو قبلي أوعرقي واحد، وإنما هي عبارة عن مجموعة من المجتمعات التاريخية أو القبلية أو العرقية، التي اندمجت مع بعضها البعض على

قاعدة السلم الاجتماعي والوطن الواحد والمصلحة المشتركة، ولم تقف هذه الأوطان عند هذه الحدود، وإنما عملت على تطوير التجربة، وتعميق الوحدة الوطنية بنظام قانوني يكفل للجميع حريتهم، ويتعاطى مع الجميع على القاعدة الوطنية المشتركة .وبهذا تم إبطال المفعول السلبي للتمايز التاريخي أو العرقي أو القبلي .عبر نظام يؤسس السلم الاجتماعي،الذي يصنع عند المواطن حالة نفسية وعملية تتجه نحو إعلاء المشترك مع الإنسان الآخر، واحترام نقاط التمايز وإبقائها في حدودها الطبيعية التاريخية والثقافية .

مشكلة البحث :

من الأسباب التي دفعت الباحث للقيام بالبحث : حالة عدم السلم في المجتمع السوداني ، قصور مؤسسات المجتمع في غرس قيم السلم الاجتماعي خاصة المدرسة ، خلو المناهج من مقرر يحمل اسم قيم السلم الاجتماعي . لاسيما وأننا نتنسم هذه الأيام توقيع اتفاقيات السلام، والبرامج والمساعي الجارية لتحقيق السلم في السودان، من أجل العيش الكريم في المجتمع . ومع هذه الاشراقات كان لزاما على المؤسسات التعليمية أن تولي هذا الامر عناية خاصة، كل ذلك دفع الباحث للكتابة عن المدرسة الافتراضية ودورها في تعزيز قيم السلم الاجتماعي .

أسئلة البحث :

تتمثل أسئلة البحث في السؤال الرئيس التالي :

ما دور المدرسة الافتراضية في تعزيز قيم السلم الاجتماعي ؟

ويتفرع من ذلك عدة أسئلة فرعية هي :

1/ ما مفهوم السلم الاجتماعي ؟

2/ ما قيم السلم الاحتماعي ؟

3/ ما دور المعلم المؤهل في تعزيز قيم السلم الاجتماعي ؟

4/ ما دور المقرر الدراسي المقترح في تعزيز قيم السلم الاجتماعي ؟

5/ ما دور الأنشطة اللاصفية في تعزيز قيم السلم الاجتماعي ؟

أهمية البحث :

يستمد البحث أهميته من أنه :

1/ تناول قضية السلام التي تشغل العالم بصورة عامة والسودان بصورة خاصة .

2/ تناول قيم السلم الاجتماعي والتي تعزز العيش الكريم في المجتمع الواحد .

3/ قد تفيد في تأهيل المعلم بصورة تمكنه من فهم واستيعاب قيم السلم الاجتماعي ومن ثم غرسها وتعزيزها لدى التلاميذ .

4/ قد يساهم البحث في وضع مقرر دراسي مستقل لتعزيز قيم السلم الاجتماعي .

5/ قد يستفاد منه في تعزيز قيم السلم الاجتماعي من خلال الأنشطة اللاصفية .

أهداف البحث :

يهدف البحث الى التعرف على دور المدرسة الافتراضية في تعزيز قيم السلم الاجتماعي من خلال التعرف على الآتي :

1/ مفهوم السلم الاجتماعي .

2/ قيم السلم الاجتماعي .

3/ تأهيل المعلم من أجل تعزيز قيم السلم الاجتماعي .

4/ المقرر الدراسي المقترح لتعزيز قيم السلم الاجتماعي .

5/ ممارسة الأنشطة اللاصفية والتي تعزز قيم السلم الاجتماعي .

حدود البحث :

يحدد هذا البحث بحدود مكانية تتمثل في المدرسة والمجتمع في السودان .وحدود زمانية في العام 2020م . وحدود موضوعية تتمثل في مدرسة المستقبل من حيث تأهيل المعلم، واقتراح مقرر دراسي مستقل، وممارسة الأنشطة اللاصفية ، كل ذلك من أجل تعزيز قيم السلم الاجتماعي .

منهج البحث :

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة البحث. وهو المنهج الذي يصف الظاهرة أو الاوضاع القائمة بالفعل وعلاقة الظاهرة بالممارسة العملية(مقداد يالجن،1999، 21)

مصطلحات البحث :

يعرف الباحث المصطلحات الواردة في عنوان هذا البحث على النحو التالي :

المدرسة الافتراضية :

المدرسة : مؤسسة تعليمية تقوم بعملية التربية والتعليم وبعملية نقل التراث الثقافي الذي حصله الاسلاف الى الأجيال الجديدة، أما المدرسة الافتراضية : فهي مدرسة المستقبل التي يتم فيها تأهيل المعلم من أجل تعزيز قيم السلم الاجتماعي، وتدريس مقرر مستقل مقترح بعنوان : قيم السلم الاجتماعي ،وتشجع الأنشطة اللاصفية التي تعزز قيم السلم الاجتماعي .

القيم :

عبارة عن مجموعة من الأهداف والمثل العليا التي توجه الانسان سواء في علاقته بالعالم المادي أو الاجتماعي أو السماوي(عفيفي،1977، 286) أما تعريف الباحث فهي : مجموعة من المعايير والاحكام تتكون لدى الفرد من خلال تفاعله مع المواقف والخبرات وتتجسد خلال الاهتمامات أو الاتجاهات أو السلوك العملي أو اللفظي .

السلم الاجتماعي :

السلم كلمة واضحة المعنى تعبر عن ميل فطري في أعماق كل انسان وتحكي رغبة جامحة وسط كل مجتمع سوي وتشكل غاية وهدفا نبيلا لجميع الامم والشعوب. أما السلم الاجتماعي فهو : وجود حالة السلام والوئام الانساني داخل بيئة المجتمع المعاش كعنصر أساسي من عناصر تقدم وتطور بناء المجتمع وأفراده .

الدراسات السابقة :

يعرض الباحث الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث على النحو التالي :

دراسة : مزنة بريك المحلبدي

هدفت الدراسة الى توضيح مفهوم التعايش السلمي والمفاهيم المتعلقة به في القرآن والسنة مع تقديم تطبيقات تربوية للاسرة والمدرسة لتفعيل التعايش السلمي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الوثائقي، ومن نتائج الدراسة : أن الاسلام لم يمنع المسلمين من مخالطة ومعاشرة المخالفين لهم في العقيدة والمذهب، كما أن الترابط الاسري مطلب اجتماعي له دور في تهيئة الابناء للتعايش مع اتباع المذاهب المتعددة خارج محيط الاسرة، كما أن على المدرسة اعدادهم لمواجهة الحياة والعيش بانسجام داخل نسيج المجتمع الواحد .

دراسة : حياة عبدالعزيز محمد

هدفت الدراسة الى التعرف على المفاهيم والقضايا الخاصة بالتعايش السلمي مع الاخر من منظور الفكر التربوي الاسلامي، وتحديد مدى وعي الطالبات الجامعيات للتعايش السلمي مع الاخر وفق محاور الدراسة، وتقديم تصور مقترح لتفعيل دور الجامعة في زيادة وعي الطالبات للتعايش السلمي مع الاخر، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وتوصلت الى عدة نتائج منها: جاء وعي الطالبات لمفهوم التعايش السلمي بدرجة متوسطة، وتوجد فروق دالة احصائيا تعزى لمتغير الكليات النظرية، وتفعيل دور الجامعات في التأكيد على مبدأ التعايش السلمي مع الاخر.

دراسة : لبنى بنت محمد سليمان

ناقشت الدراسة فضائل الاسلام وبيان الظروف التي هيأها للتعايش مع الاخر المخالف في الدين وفق المنهج القرآني والكشف عن نماذج من القرآن الكريم تبرز التعايش السلمي بين الاديان، ومن النتائج التي توصلت اليها الدراسة : أن الاسلام دين يدعو الى التعايش وأن المرجع في فهم قضايا التعايش يستند الى الوحي الالهي، كما أن التعايش في المنظور الاسلامي وسيلة مهمة لتطوير المجتمع وتقدمه .

مقارنة بين البحث والدراسات السابقة :

يتضح مما سبق أن البحث الحالي اتفق مع الدراسات السابقة في المنهج المستخدم كما اتفق في تناول موضوع السلم، واختلف وتميز بأنه تناول السلم الاجتماعي من جميع جوانبه بينما تناولت الدراسات السابقة موضوع التعايش الديني، كما تميز بتناوله دور المؤسسة التعليمية في تعزيز قيم السلم الاجتماعي من خلال تأهيل المعلم، واقتراح تصور لمقرر دراسي، وممارسة للانشطة اللاصفية .

المدرسة مؤسسة تربوية تعليمية :

المدرسة مؤسسة أنشأها المجتمع بصفة خاصة عندما توسع المجال المعرفي وازدادت خبرة البشرية، بحيث أصبح من المتعذر للغاية أن تواصل الأسرة – الحضين الأول للطفل – الطريق فيما كانت تمارسه بحكم المسؤولية التي حملت لها، الا وهي تربية الاولاد وتعليمهم، ففضلا عن ازدياد تعقد مهام الأسرة نفسها وتعددها واتساع دائرتها، فقد كان من غير المتصور أن تتمكن من الاحاطة بالمعرفة الآخذة في الاتساع والتزايد بحيث تقوم بتعليمها لاولادها.(أحمد المهدي،2013، 45)

من هنا كان لابد من ظهور المدرسة حتى تتفرغ كمؤسسة مساندة للأسرة، في تربية وتعليم الأولاد، عن طريق هيئة متخصصة من مجموعة من الأفراد بلغوا درجة مناسبة من المعرفة، كل في تخصصه، ووفق مناهج ومقررات متفق عليها، وأنظمة تضبط العمل وتوجهه وتسيره، وقواعد سير ومعاملات، وتوفير أقصى ما يمكن من التجهيزات الأساسية التي تعين على زيادة كفاءة العملية التعليمية.(مسلم محمد،2011، 14)

ومن ثم أصبحت المدرسة، مع توالي العهود، واحراز البشرية مزيدا من الخطوات التي تتقدم بها، أن تتمتع بعدد من الخصائص، وتقوم بعدد من الأدوار تتمثل فيمايلي : (سعيد اسماعيل،2007، 210)

1/ تخصصية المدرسة : ذلك أنه بحكم تزايد تعقد التنظيم الاجتماعي، وضرورة الأخذ بنظام التخصص والاعتماد المتبادل، ولتكون هناك فئة متخصصة تقوم على أمر التعليم والتربية.

2/ الكفاية : وترتبط بعامل التخصص، حيث يتوافر للمدرسة من الامكانات المادية والبشرية ما يجعل التربية المدرسية اقتصادية بالمقارنة بأنماط أخرى من التربية غير المدرسية، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى تستطيع المدرسة ببرامجها ومتخصصيها أن توفر تعليما على درجة عالية من العمق والاتساع، قد لايتوافر لغيرها من الأنماط غير المدرسية.

3/ التكيف الاجتماعي : فالمدرسة تسهم بدرجة كبيرة مع غيرها من التنظيمات المجتمعية الأخرى في النمو الاجتماعي للشخصية بطريقة واضحة، وذلك من خلال قيامها على شئون الانسان ككائن اجتماعي، تتشكل حياته ووجوده في قالب المجتمع الذي يعيش فيه، وبما يتيحه من فرص النمو أمام الفرد، وبما تهيؤه من بيئة انسانية اجتماعية مناسبة لاعمال مشتركة.

4/ الحفاظ على التراث الثقافي : ذلك أن المدرسة– كنظام – جاءت وليدة الحاجة الى العناية المنظمة والشاملة بالتراث الثقافي والحفاظ عليه وتوظيفه من أجل الحاضر، بما يحويه هذا التراث من قيم وعادات وتقاليد، خاصة وأن الانجازات الثقافية الحقيقية ليست جزءا من التركيب العضوي الوراثي للفرد، بل هي تراكمية مكتسبة يتم نقلها وتنقيتها عبر الاجيال اللاحقة، من خلال عمليات ووسائط التربية والتنشئة بما فيها المدرسة.

5/ الانتقال من المدرسة الى المجتمع : فقد أصبحت المدرسة المسؤول الأول عن الانتقال بالطفل من الاعتماد الكامل على الأسرة الى تلقائية واستقلالية الكبار، وما تتطلبه من تقدير المسؤولية، وذلك من خلال ما تخططه من برامج ومناهج وما تتبعه من ممارسات وأساليب حديثة لعملية التنشئة الاجتماعية.

والمدرسة اذ يتأكد دورها التربوي والاجتماعي على هذا النحو، فان دورها لم يعد قاصرا على الوظائف التربوية المباشرة، بل يمكن أن تتعداها الى وظائف أخرى ليست تربوية تماما، فثمة وظائف أخرى لها ارتباطها الواضح والمباشر بالعمل التربوي والمدرسي يمكن للمدرسة الاطلاع بها، وخاصة في حالة قصور المؤسسات الأخرى عن الاطلاع بها على الوجه المطلوب، فمثلا اذا ما أخفق المسجد في الاسهام بفعالية في التنشئة الدينية، وتكوين القيم الأخلاقية الروحية لدى الأفراد بالدرجة المطلوبة، فان المدرسة تجد نفسها مطالبة بعلاج أوجه القصور، القائمة لدى الوسائط الثقافية والسياسية والاجتماعية المختلفة، وما يناط بها من تكوينات قيمية معينة بحسب مجال الاهتمام .

المجتمع :

المجتمع هو عبارة عن مجموعة من الافراد في مكان وزمان محددين يتعاملون مع بعضهم البعض من أجل تحقيق أهدافهم(أحمدالمهدي،2013، 62) والأفراد الذين يتكون منهم المجتمع يجمعهم نوع من وحدة الأفكار والمشاعر، فالمجتمع في مصطلح علم النفس يطلق على المجموعات البشرية التي تجمعها وتعمل فيها الوحدة الفكرية بعواملها المختلفة . وان أهم ما يلاحظ في أفراد المجتمع في وضعهم الاجتماعي أن تأثير القوة العقلية فيهم يضعف الى حد ما ويشتد بدلا منه تأثير العاطفة والانفعالية فيهم، وتصبح هذه المجموعة الاجتماعية من الأفراد وحدة تتميز بطبيعتها وأخلاقها ومعتقداتها. ويحمل الاجتماع البشري فوائد شتى:(الندوي،1991، 20)

1/ أنه يتيسر له أداء أعماله بحكم التضافر والتعاون فان الانسان بمفرده وبقواه المنفردة لا يستطيع احراز مطالبه كما يجب، وبذلك لا يستطيع أن يعيش حياة سعيدة في حالة انفراده وانفصاله عن المجتمع، وانما لا بد له من الاستعانة بغيره من بني جنسه، ولن يتحقق ذلك الا في وضع الحياة الاجتماعية .

2/ أنها تمنح الأفراد قوة خارقة وطاقة هائلة، فالأعمال التي يعجز الأفراد عن القيام بها منفردين تحققها الحياة الاجتماعية بسهولة ويسر، ان الوحدة الاجتماعية قوة لا تدانيها الجهود الفردية المتفرقة، كذلك الدفاع عن البلاد لن يقوم به الافراد مثل ما تقوم به الوحدة الاجتماعية .

3/ أنها تحدد مكانة الفرد ووظيفته فان كل فرد يعمل في نطاق ضيق محدود حسب قدرته وكفايته ولكنه يجني ثمار أعمال المجتمع فكل شخص وان كانت وظيفته ومكانته تتحدد وتتعين ولكنه يشارك غيره في الانتفاع بالنتائج التي تسفر عنها الجهود الاجتماعية وذلك يرجع الى توزيع الاعمال والطبيعة التطامنية للوحدة الاجتماعية .

مفهوم السلم الاجتماعي:

السلم من السلام وأصله السلامة، أي: البراءة والعافية والنجاة من العيوب والآفات والأخطار. ويطلق السلم بلغاته الثلاث السِّلم والسَّلم والسلَم على ما يقابل حالة الحرب والصراع.قال ابن منظور: السِّلم والسَّلم : الصلح، وتسالموا: تصالحوا، والخيل إذا تسالمت تسايرت لا تهيج بعضها بعضا.(ابن منظور،دت،345)

والمقصود بالسلم الاجتماعي:" حالة السلم والوئام داخل المجتمع نفسه وبين شرائحه وقواه. ومن أهم المقاييس الأساسية لتقويم أي مجتمع،تشخيص حالة العلاقات الداخلية فيه، فسلامتها علامة على صحة المجتمع وإمكانية نهوضه، بينما اهتراؤها دلالة سوء وتخلف، يقول المفكر مالك بن نبي: نستطيع أن نقرر أن شبكة العلاقات هي العمل التاريخي الأول الذي يقوم به المجتمع ساعة ميلاده. ومن أجل ذلك كان أول عمل قام به المجتمع الإسلامي هو الميثاق الذي يربط بين الأنصار والمهاجرين. ثم يشير بن نبي إلى أنه كما كانت العلاقات الداخلية السلمية هي نقطة الانطلاق في تاريخ المسلمين، فإن تدهورها كان مؤشر السقوط والانحطاط (الصفار،2001، 615) وبهذا فإن السلم الاجتماعي، لا يعني انطباق أفكار وآراء كل المجتمع .وإنما هو احترام الاختيارالفكري الذي التزم به كل واحد، والعمل على تشكيل مجموعة من القواعد والمبادئ التي تحترم هذا الاختيار، وتسمح لجميع الشرائح والقوى الاجتماعية على التعايش على قاعدة المشترك

الأيدلوجي والوطني، مع وجود اختلاف في وجهات النظر، وتباين في الأفكار والمواقف.

"إن مفهوم الأمن الاجتماعي يتمثل في أقصى إشباع ممكن لاحتياجات الجماهير في إطار العدالة الاجتماعية التي تنبذ الصراع بين فئات المجتمع، وتوفر المناخ الملائم لكي يعيش المجتمع في إطار مقبول من التقبل والتعاون والشعور بالأمن والسلام الاجتماعي، الأمر الذي يؤدي إلى ترتيبه الولاء والانتماء للمجتمع، آخذين بعين الاعتبار تحقيق التوازن بين استمرارية هذه الإشباعات، وما تفرضه عوامل التغيير الاجتماعي من تحوّلات جذرية."(أحمدالمبارك،2013، 5)

ومن أهم مقومات السلم الاجتماعي . العدل والمساواة، فالمجتمع الذي يتساوى الناس فيه أمام القانون، وينال كل ذي حق حقه، ولا تمييز فيه لفئة على أخرى، فهو مجتمع آمن من العدوان، مستعصٍ على الخصومة والنزاع،ومنها أيضا ضمان الحقوق والمصالح المشروعة لفئات المجتمع المتنوع في انتماءاته العرقية والدينية والمذهبية،وحينما توجد هذه القيم في المجتمع تكون ضمانا لقوته وصلابته،وتشيع في ربوعه معاني السلامة والأمن، ودعوة الإسلام تتجه لذلك بكل قوة، بل هي من أي دعاوى غيرها في السنام والذروة، فالإسلام يرعى حقوق من ينتمي إلى دين آخر، ويعيش في كنف المجتمع الإسلامي ،وهذا حديث شريف صريح في تحقيق هذه المعاني:(ألا من قتل نفساً معاهداً له ذمةُ الله،وذمةُ رسوله، فقد أَخْفرَ بذمة الله، فلا يُرح رائحةَ الجنة، وإن ريحها ليوجد من مسيرة سبعين خريفا)(الترمزي،1992، 383)

قيم السلم الاجتماعي

اولا : مفهوم القيم

القيم لغة :

جاء في لسان العرب (القيم) الإستقامة، والإستقامة الإعتدال و يقال استقام الأمر. وقوام الأمر، نظامه وعماده لقولهم : هو قوام أهل بيته، وقيام أهل بيته وهو الذي يقيم شأنهم .(ابن منظور،دت،3781) والأمر القيم، أي المستقيم والدين القيم، أي الدين المستقيم، ومنه قوله تعالى: **(وَذَلِكَ دِينُ الْقَيِّمَةِ)**(البينة،5) أي بمعنى الدين المستقيم ،دين الأمة القيمة. وجمع القيمة القيم ، والقيوم اسم من أسماء الله تعالى(الرازي،1967، 557) وقد تجئ القيم بمعنى المحافظة والاصلاح ،ومنه قوله تعالى: **(الرِّجَالُ قَوَّامُونَ عَلَى النِّسَاءِ)**(النساء،34). وقوله تعالى : **(إِلَّا مَا دُمْتَ عَلَيْهِ قَائِمًا)**(آل عمران،75) اي ملازما محافظا. ومن العبارات الشائعة (ما له قيمة) بمعنى لايدوم ولا يثبت على شئ. أي ليست له فائدة ثم أصبحت القيمة تدل على معاني أخرى شاع استعمالها بين علماء اللغة ، والرياضة ، والفنون ، والاقتصاد . فالصدق والمساواة والكرامة والعدالة والحرية قيم أخلاقية والمال قيمة إقتصادية والفنون قيمة جمالية والحرية قيمة دينية والحق قيمة عدلية والغذاء والماء والهواء قيم صحية والمجد والاستقلال وتقريرالمصير قيم سياسية(بسيوني،8،1990)

القيم اصطلاحا :

نال مفهوم القيم قدرا كبيرا من إهتمامات العلماء والباحثين على إختلاف إنتماءاتهم العلمية حيث تعددت المفاهيم والتعريفات في تحديد المعنى الإصطلاحي للقيم تراوحت بين مفهوم واسع مفتوح وآخر ضيق محدود وسبب هذا التعدد والإختلاف يعود الى وجهات نظرالذين تناولوها.

القيم عبارة عن: محكات ومقاييس يحكم بها على التطبيقات العلمية لتفاصيل العلاقة القائمة بين عناصر الوجود الخمسة في ضوء سلم الحاجات الإنسانية التي توزع بين الحد الأدنى والحد الأعلى (الكيلاني،1998، 338) وهي أيضاً: مجموعة من الأحكام المعيارية، المتصلة بمضامين واقعية، يتشربها الفرد خلال إنفعاله وتفاعله مع المواقف والخبرات المختلفة، ويشترط أن تنال هذه الأحكام قبولاً من جماعة اجتماعية معينة تتجسد في سياقات الفرد السلوكية أو اللفظية أو إتجاهاته وإهتماماته(ضياء زاهر،1994، 24) ويقول: (أبو العينين،1988، 34) القيمة مفهوم يدل على مجموعة من المعايير والأحكام تتكون لدى الفرد من خلال تفاعله مع المواقف والخبرات الفردية والاجتماعية بحيث تمكنه من اختيار أهداف وتوجهات لحياته، يراها جديرة لتوظيف إمكانياته، وتتجسد خلال الإهتمامات أو الاتجاهات أو السلوك العملي أو اللفظي بطريقة مباشرة أو غير مباشرة .

ثانيا : أنواع قيم السلم الاجتماعي

1/ الحوار الاجتماعي :

دائما النمط الاجتماعي المغلق والذي لا يمد جسور التعارف والانفتاح مع الآخرين، يتحول إلى واقع اجتماعي يحتوي أو يتضمن الكثير من عوامل الخطر والتقسيم الاجتماعي. لأن هذا الواقع الاجتماعي المغلق يغذي نفسه بعقلية التميز والعداء والصراع مع الآخرين. لهذا فإن السلم المجتمعي لا يتحقق على قاعدة هذه العقلية التي

تصنف وتفرق، ولا تؤسس وتجمع .وإنما السلم المجتمعي يتحقق على قاعدة عقلية نبوية تجمع ولا تفرق، وتبحث عن القواسم المشتركة قبل أن تبحث في نقاط التمايز والافتراق.ولنا في تجربة الرسول الأعظم صلى الله عليه وسلم في بناء المجتمع الإسلامي الأول خير مثال .إذأن النبي صلى الله عليه وسلم لم يلغ الخصوصيات الاجتماعية كشرط لتحقيق السلم المجتمعي.وإنما حقق السلم المجتمعي على قاعدة احترام تلك التنوعات الاجتماعية وهو احترام يدفع إلى تأسيس عمليات الحوار الاجتماعي التي هي المدخل الأساسي لتحقيق مفهوم السلم المجتمعي في مجتمع تتعدد فيه العقليات التاريخية والفكرية والثقافية.(الطيب نورالهدى، 2013، 50) وفي المقابل فإن الجفاء والجهل بالآخرين، هو الذي يؤسس إلى كل عمليات التقسيم الاجتماعي ، لأن غياب الحوار الاجتماعي يعني غياب المصالح المشتركة وعدم تشابك العلاقات والمصالح مع بعضها البعض .وهذا بطبيعة الحال يعجل في بروز التناقضات الاجتماعية.ومقتضيات الحوار الاجتماعي تتمثل في النقاط التالية:(محمد محفوظ،2020، 5)

1-التعارف وفتح الأجواء الاجتماعية المختلفة، لأنه لا يعقل أن يتم حوار اجتماعي بدون تعارف وأجواء اجتماعية مفتوحة.فشرط الحوار ومقدمته الضرورية التعارف الاجتماعي بكل ما تحمل كلمة التعارف من معنى ومدلولات اجتماعية.

2-الانفتاح ونبذ الانطواء على النفس مهما كانت مسوغات هذا الانطواء التاريخية والاجتماعية.إن الإنسان الفردالمنطوي على نفسه، لا يمكنه أن يوسع علاقاته الاجتماعية وينظمها .كذلك المجتمع لا يمكنه أن يوسع من علاقاته ويعرف الآخرين بأفكاره ومعتقداته ورموزه التاريخية ومغزاها الثقافي والحضاري وهو منغلق على نفسه . فالانفتاح وإلغاء الحدود المصطنعة والوهمية في بعض الأحيان، هو الذي يؤسس لمنظور حوار اجتماعي متقدم، يزيد في إثراء الساحةالاجتماعية، ويعمق كل مقولات الوحدة الوطنية في الواقع الخارجي .

2/ التسامح والعفو والصفح

ان من أولى الأولويات في المجتمع تقبل الاختلاف والتنوع، وضرورة التسامح في أعمق دلالاته الانسانية، ويقصد به: احسان معاملة الآخر واقامة العدل معه والصفح عن زلاته، رجاء هدايته (مصطفى وآخرون،د.ت،447/1) فهو خلق انساني أصيل دعا اليه الاسلام، لأنه يرفع الحرج في العلاقات بين الناس، ويجعل الانسان يترفع عن الحقد والحسد والكره والبغضاء وروح الثأر والانتقام، وهي صفات تفسد العلاقات الانسانية وتقطع سبل التفاهم والسلم والتعاون بين الناس. وهذا يشكل الأساس الحصين للانصهار المجتمعي وتذويب الفروقات وقبول الآخر، ويتم ذلك بالعفو وهو: ترك المؤاخذة عند القدرة على الأخذ من المسئ المبطل وهو من صفات الكمال والجمال الخلقي، أمر الله تعالى به رسوله الكريم في قوله: **(خُذِ الْعَفْوَ وَأْمُرْ بِالْعُرْفِ وَأَعْرِضْ عَنِ الْجَاهِلِينَ)** (الأعراف، 199) وقوله: **(فَبِمَا نَقْضِهِمْ مِيثَاقَهُمْ لَعَنَّاهُمْ وَجَعَلْنَا قُلُوبَهُمْ قَاسِيَةً يُحَرِّفُونَ الْكَلِمَ عَنْ مَوَاضِعِهِ وَنَسُوا حَظًّا مِمَّا ذُكِّرُوا بِهِ وَلَا تَزَالُ تَطَّلِعُ عَلَى خَائِنَةٍ مِنْهُمْ إِلَّا قَلِيلًا مِنْهُمْ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاصْفَحْ**

إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ) (المائدة،13)فالآية تحث على العفو والصفح عن جميع الناس دون تمييز بينهم، كما أن الاسلام يحث دائما على أعمال الخير وكل ما يؤدي الى الروابط والالفة والعفو والصفح وينهى عن كل ما يعكر صفو تلك الروابط فه يؤسس دستورا للتعامل بين أفراد المجتمع وأساسا للمعاملة الكريمة بين الناس. قال تعالى **(وَجَزَاءُ سَيِّئَةٍ سَيِّئَةٌ مِثْلُهَا فَمَنْ عَفَا وَأَصْلَحَ فَأَجْرُهُ عَلَى اللَّهِ إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الظَّالِمِينَ**(الشورى، 40) وفي هذا يأتي حديث الرسول صلى الله عليه وسلم (اياكم والظن فان الظن أكذب الحديث، لا تجسسوا ولا تحاسدوا ولا تباغضوا ولا تدابروا وكونوا عباد الله اخوانا، المسلم أخو المسلم لا يظلمه ولا يخذله ولا يحقره بحسب أمرئ من الشر أن يحقر أخاه المسلم، كل المسلم على المسلم حرام دمه وماله وعرضه)(مسلم،1991، 594)

3/ المحبة والوئام

وهي من القيم العظيمة والعليا التي تسهم بصورة كبيرة في السلم الاجتماعي، والقدرة على الحب سمة بارزة من سمات الانسان الصالح، بل هو انسان بمقدار ما يقدر عليه من الحب. (محمد قطب،1993، 228) ومن ترك التجسس وتتبع عورات الناس وبغضهم أفضى به الأمر الى محبة الناس له. قال النبي صلى الله عليه وسلم: (لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحبه لنفسه) (البخاري،1987، 4)

4/ الاخاء

الأخوة رابطة نفسية تورث الشعور العميق بعاطفة المحبة والاحترام وهذا الشعور الأخوي الصادق يولد في النفس أصدق العواطف النبيلة في اتخاذ مواقف ايجابية من التعاون والايثار والرحمة والغفو. (عبدالله علوان،دت، 276) وهي التي تحمل الفرد على الابتعادعن كل ما يضر باخوانه ومجتمعه في أموالهم وانفسهم وأعراضهم، وقد وضع القرآن الكريم والسنة النبوية لهذه الأخوة دستورا وضوابط تجسدها وتقويها العقيدة الاسلامية وتقوى الله. قال تعالى: **(إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلِحُوا بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ)** (الحجرات، 10)

5/ التعاون

ان التعاون بين الأمم والخلق أمرا تحتاجه الانسانية كآفة، وقد اقتضت سنة الله ألاّ تقام هذه الحياة الا على المعاونة والمشاركة، وعلى الانسانبة في العصر الحاضر أن تلتقي كي تتعاون على أصول الخير بما يحقق المصالح الانسانية المشتركة وهو يعني: أن يتعاون أفراد المجتمع في تفريج الكربات وتنفيس الازمات التي تحل ببعضهم والتعاون على جميع أنواع البر، وهو يستند في مفهوم الفكر الاسلامي الى مبدأ التدافع قال تعالى: **(وَلَوْلَا دَفْعُ اللَّهِ النَّاسَ بَعْضَهُمْ بِبَعْضٍ لَفَسَدَتِ الْأَرْضُ وَلَكِنَّ اللَّهَ ذُو فَضْلٍ عَلَى الْعَالَمِينَ** (البقرة،251) وتقوم منهجية التدافع بين الناس على أساس التنافس في جلب المصالح ودرء المفاسد وهو الدليل الذي طرحه الاسلام أمام الانسانية، ومن جهة أخرى فان التدافع بين الناس لجدير بحماية حرية الناس في معتقداتهم وأنماط حياتهم وصيانة معابدهم على اختلاف مللهم ومذاهبهم (حياة عبدالعزيز،2017،214) ويتضح هذا في قوله تعالى: **(وَلَوْلَا دَفْعُ اللَّهِ النَّاسَ بَعْضَهُمْ بِبَعْضٍ لَهُدِّمَتْ صَوَامِعُ وَبِيَعٌ وَصَلَوَاتٌ وَمَسَاجِدُ يُذْكَرُ فِيهَا اسْمُ اللَّهِ كَثِيرًا وَلَيَنْصُرَنَّ اللَّهُ مَنْ**

يَنْصُرُهُ إِنَّ اللَّهَ لَقَوِيٌّ عَزِيزٌ) (الحج،40) وقد حث الاسلام على التعاون الوثيق بين أفراد المجتمع ومؤسساته قال تعالى: **(وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ)**(المائدة، 2) قال الاخفش: هو أمر لجميع الخلق بالتعاون على البر والتقوى، أي ليعن بعضكم بعضا وتحاثوا على أمر الله تعالى، واعملوا به وانتهوا عما نهى الله عنه . وقال الماوردي: ندب الله الى التعاون بالبر وقرنه بالتقوى، لأن في التقوى رضا الله تعالى، وفي البر رضا الناس، ومن جمع بين رضا الله ورضا الناس فقد تمت سعادته وعمت نعمته (القرطبي،1987، 36)

6/ العدل والمساواة

العدل بمعناه الواضح والشامل مبدأ انساني أقره الاسلام وجعله قاعدة من قواعد الحكم والتعامل بين الناس، وهو يقوم على اعطاء كل ذي حق حقه، والعدالة الاسلامية تحمي المسلمين وغير المسلمين وتفرض على أولي الأمر حماية حقوق الانسان دون تمييز أو تحيز، وهذا يقوي ثقة الانسان بنفسه وفي النظام السياسي الذي يعيش في كنفه كما يدفعه الى المطالبة بحقوقه وممارستها من دون حرج أو خوف، (حياة عبدالعزيز،215،2017) وتحقيق مبدأ العدل المطلق باعطاء الحقوق والبعد عن الظلم والبغي والعدوان من المبادئ المهمة التي تقوم عليها العلاقة بين الأفراد لتحقيق السلم الاجتماعي، قال تعالى: **(يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آَمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ لِلَّهِ شُهَدَاءَ بِالْقِسْطِ وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَآَنُ قَوْمٍ عَلَى أَلَّا تَعْدِلُوا اعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَى)** (المائدة، 8) أما المساواة فتعني: الغاء الفروق بين بني الانسان بسبب اللون أو الجنس أو الدين أو اللغة أو المال أو المكانة الاجتماعية، وهي بهذا المعنى تبث الثقة بين الناس وتدفعهم الى التعاون في المنافع المشتركة، واذا قامت في المجتمع استقامت العلاقات بين أعضائه وتحقق التعاون فيما بينهم لحل المشكلات ومواجهة الصعوبات ولما فيه الخير والصلاح للانسانية جمعاء.(حمدي شفيق،2020، 29)

دور المدرسة الافتراضية :

يتمثل دور المدرسة الافتراضية في تعزيز قيم السلم الاجتماعي من خلال تأهيل المعلم، واقتراح مقرر دراسي مستقل، وممارسة الأنشطة اللاصفية.

أولا : تأهيل المعلم

يعتبر المعلم حجر الزاوية في العملية التربوية، تصلح بصلاحه، وتفسد بفساده، وهو عصب العملية التعليمية ومحركها الأساس، ومهما تعددت مصادر المعرفة، فان المعلم سيظل دوره متميزا، وستبقى المدرسة هي المؤسسة التي يقصدها الناشئة لينهلوا منها العلم النافع الذي ينمي معارفهم، ويصقل مواهبهم، ويحرك كوامن طاقاتهم نحو التحصيل العلمي المفيد(فوزية طه،10،2013) لذا كان لابد من اعادة النظر في تأهيل وتدريب المعلم مهنيا وتربويا لمجابهة التحولات الكبرى، مثل الحاجة لغرس قيم السلم الاجتماعي، فيجب تأهيل المعلمين والمربين لتعليم فنون السلم وقبول الآخر وتأصيل قيمه الأساسية، عبر ورش عمل خاصة ودورات متخصصة، تمكنهم من نقلها الى وجدان التلاميذ بطرق متنوعة مع التركيز على ضرورة المعرفة العميقة لمفهوم السلم الاجتماعي بدلالاته

ومعانيه، ومن ثم امتلاك القدرة على توظيفها وتطبيقها الواقعي في مواقف عملية تتطلب ممارسة فنون السلم وقبول الاختلاف واحترام الآراء المتباينة، وذلك بتمثله أولا لقيم السلم الاجتماعي، ومن ثم تمتعه بالكفايات التي تمكنه من تدريس المقرر المسقل، وأن يتمتع بدرجة عالية من المعرفة والتطبيق لهذه القيم كما يتبغي أن يؤهل لممارسة الانشطة اللاصفية والتي تحقق معاني السلم الاجتماعي .

ثانيا : التصور المقترح للمقرر المستقل

يضع الباحث هذا التصور المقترح لمقرر مستقل بعنوان : ((قيم السلم الاجتماعي)) ، كمادة دراسية تدرس لتلاميذ مرحلة الاساس في اطار التربية الوطنية باعتبار أن تشظي المجتمع مهدد رئيس لتفتته، وبالتالي الاهتمام بالنشء وتشربهم لهذه المعاني كفيل بان يوجد مجتمعا حضاريا متعايشا مع نفسه ومحيطه .

الرؤية : تتحدد رؤية التصور في : الريادة في تعزيز وترسيخ قيم السلم الاجتماعي تكملة لجهود الدولة في تعزيز المواطنة

الرسالة : تتحدد الرسالة في : زيادة وعي وفهم الطلاب لقيم السلم الاجتماعي كمطلب ديني وتربوي وحضاري من خلال تدريسه في رحاب المدرسة بمضامين ووسائل واستراتيجيات تزيد وعيهم للسلم الاجتماعي من الناحية (المعرفية والوجدانية والتطبيقية) ليكون المجتمع السوداني نموذجا رائدا يحتذى به في تطبيق قيم السلم الاجتماعي

القيم : تتمثل قيم المقرر في : التربية الانسانية عن طريق : المساواة الانسانية بين الشعوب – التسامح والاخوة الانسانية – البر والاحسان والرحمة والتعاون قي تحقيق السلم الاجتماعي . التربية للعلم عن طريق ترسيخ مبدأ السلم الاجتماعي لدى المتعلم منهجا واسلوب حياة . التربية للعمل عن طريق الربط بين الفكر والعمل واعداد المتعلم لتطبيق قيم السلم الاجتماعي

الأهداف : تتمثل أهداف المقرر في : معرفة مفهوم السلم الاجتماعي – توضيح أهمية وخصائص وضوابط السلم الاجتماعي– تمثل قيم السلم الاجتماعي– تمليك جهود الدولة السودانية في تعزيز قيم السلم الاجتماعي – معرفة مهددات السلم الاجتماعي – التحذير من الممارسات السلبية التي تخالف قيم السلم الاجتماعي

محتوى المقرر المقترح :

الرقم	الموضوع / الوحدات	المفاهيم والقضايا المتضمنة
الوحدة الاولى	مفهوم السلم الاجتماعي	لمحة تاريخيةعن تطور مفهوم السلم الاجتماعي– مفهوم السلم الاجتماعي في القرآن والسنة – نماذج للسلم الاجتماعي في تاريخ الدولة الاسلامية
الوحدة	السلم الاحتماعي(الأهمية–	أهمية السلم الاجتماعي – أهداف السلم الاجتماعي – خصائص

الثانية	الأهداف–الخصائص–الأسسوالضوابط – الأنواع)	السلم الاجتماعي – قواعد وأسس السلم الاجتماعي – أنواع السلم الاجتماعي
الوجدة الثالثة	قيم السلم الاحتماعي	الحوار–التسامح والعفو والصفح–الاخاء–الوئام والمحبة–التعاون–العدل والمساواة
الوحدة الرابعة	جهود الدولة السودانية في تعزيز قيم السلم الاجتماعي	الصلح والمصالحات – اقامة المؤتمرات – المحاضرات–الندوات – الزيارات
الوحدة الخامسة	مهددات السلم الاجتماعي	العداء – التربص – تحقيق أجندة خارجية – التعصب – التطرف
الوحدة السادسة	الممارسات السلبية التي تخالف قيم السلم الاجتماعي	العنصرية – العنف – التفرقة والاختلاف –الارهاب

ثالثا : الأنشطة اللاصفية

يتوجب على المدرسة الافتراضية وضع خطة وبرامج تطبيقية لممارسة النشاط المدرسي يهدف الى تعزيز قيم السلم الاجتماعي، حيث يمثل النشاط المدرسي عنصرا أساسيا من عناصر المنهج المدرسي وفقا للتربية الحديثة، وهو من الوسائل العملية لتطبيق مقرر قيم السلم الاجتماعي وهو يعني : تلك البرامج التي تخطط لها الأجهزة التربوية بحيث تكون متكاملة مع البرامج التربوية التعليمية ومتممة لها، ويتم التعلم فيها عن طريق التعلم الذاتي للتلميذ مع توجيه المعلم (حسن شحاتة،1991، 5) وما يقام في المدرسة من فعاليات وأنشطة يعرف بأنه : برامج منظمة يمارسها التلاميذ خارج الدراسة الأكاديمية وفقا لميولهم واستعداداتهم، وتخضع ممارساتهم لاشراف المدرسة وذلك بهدف تحقيق الأهداف التربوية المرجوة منها، وهي جزء متكامل مع المنهج ومنها : الأنشطة الرياضية والفنية والاجتماعية والثقافية (السيدرمضان،1419، 7) وهي تعتبر عاملا مساعدا ومساندا للمقررات الدراسية في تحصين الافكار وتوعية التلاميذ وتحقيق الاهداف التربوية، كما أن لها دور حيوي في تعزيز قيم السلم الاجتماعي من خلال قيام الصداقات والود بين أفراد الجماعة وممارسة الديمقراطية وتحمل المسؤولية والتعاون والثقة بالنفس واحترام الأنظمة والقوانين والوحدة الانسانية والمساواة والتعايش السلمي وفق قواعد وأسس التربية الاسلامية وتتحقق بالطرق التالية :

الأنشطة الرياضية : يعتبر النشاط الرياضي من أهم الوسائل لتحقيق قيم السلم الاجتماعي عن طريق تهذيب النفوس وتقويم السلوك واعداد الشخصية السوية المتوازنة حيث يعمل على تنمية الروح الرياضية والتمسك بالقيم

النبيلة الفاضلة، كما يعمل على الربط بين الحقوق والواجبات .وتتنوع النشاطات الرياضية بين الالعاب الجماعية والفردية (سليمان الحقيل،1996، 174)

النشاط التمثيلي : ويهدف الى تشجيع التلاميذ على القراءة والتعبير وكتابة الروايات والقاء الكلام وتمثيل الادوار ،كل ذلك يمكن أن يوجه الى موضوع السلام والتعايش المجتمعي من أجل تحقيق قيم السلم الاجتماعي

نشاط الرحلات والزيارات : يمكن أن توجه الزيارات المجتمعية لأسر التلاميذ من أجل تقوية الروابط الانسانية وتحقيق الأخوة والمحبة، كما يمكن زيارة الاماكن التي حدثت فيها حروبات للوقوف على آثارها السلبية وأخذ العظة والعبرة من ذلك .

نشاط الندوات والمحاضرات : من خلال عقد الندوات والمحاضرات يمكن اعداد برامج للتعريف بقضايا السلم الاجتماعي والتحذير من التفرقة والعنف والتطرف وخطره على البلاد والعباد .

النتائج والتوصيات والمقترحات

اولاً : النتائج

توصل البحث الى عدة نتائج هي :

1/ ان السلم الاجتماعي يعني حالة السلام والوئام داخل المجتمع نفسه وبين شرائحه وقواه

2/ تمثلت قيم السلم الاجتماعي في الحوار والتسامح والعفو والصفح والاخاء والمحبة والوئام والتعاون والعدل والمساواة وغيرها من القيم

3/ ان تأهيل المعلم الذي يعزز قيم السلم الاجتماعي يتم من خلال ورش عمل خاصة ودورات متخصصة

4/ ان تأهيل المعلم يسهم بصورة فاعلة في تعزيز فنون التسامح وقبول الآخر

5/ المدرسة من أهم المؤسسات التي تحقق الضبط الاجتماعي عن طريق غرس القيم

6/ تم اقتراح تصور لمقرر اشتمل على الرؤية والرسالة والقيم والأهداف والمفردات يودي دورا بالغ الأهمية في تعزيز قيم السلم الاجتماعي

7/ ان توجيه الأنشطة اللاصفية في ظل المقرر المقترح يلعب دورا بارزا في تعزيز قيم السلم الاجتماعي

ثانياً : التوصيات

يوصي الباحث في ظل النتائج التي توصل اليها بما يلي :

1/ أن يعمل المجتمع والمدرسة على ابراز معنى السلم الاجتماعي

2/ أن يضع صناع السياسة التربوية وواضعي المناهج في اعتبارهم التصور المقترح

3/ أن تقوم المؤسسات الاجتماعية وخاصة المدرسة بغرس قيم السلم الاجتماعي

4/ أن تهتم وزارة التعليم العام بتأهيل المعلم في ظل المدرسة الافتراضية التي تعزز قيم السلام

5/ أن تلتزم المدرسة بممارسة الأنشطة اللاصفية المتنوعة والتي تحقق الدور المطلوب

6/ أن تخصص المدرسة مشرف للنشاط وأن يكون صاحب كفايات وأن يسعى لتعزيز القيم

7/ أن تشجع مراكز البحوث الموضوعات العلمية في مجال البحث الحالي

ثالثاً : المقترحات

يقترح الباحث اجراء الدراسات الآتية :

1/ دور مؤسسات المجتمع في غرس قيم السلم الاجتماعي

2/ التربية الرياضية ودورها في تعزيز قيم السلم الاجتماعي

3/ قيم السلم الاجتماعي (دراسة تربوية تأصيلية)

المصادر والمراجع

1/ القرآن الكريم

2/ أحمد المبارك سالم ، السلم الأهلي والأمن الاجتماعي من منظور الاسلام ، مقال منشور بجريدة النيأ ، 2013م

3/ أحمد المهدي محمد ، أصول التربية ، الطبعة الثانية ، 2013م

4/ السيد رمضان السعداوي ،الأنشطة وعلاقتها بالقيم لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساس ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، جامعة القاهرة ، 1419هـ

5/ الطيب نور الهدى ، أدب الحوار من منظور التربية الاسلامية ، مجلة التجديد التربوي ،العدد الثاني عشر ، 2013م

6/ جمال الدين بن مكرم بن منظور، لسان العرب، دون طبعة، دار المعارف، بيروت، دون تاريخ

7/ حسن الصفار ، السلم الاجتماعي مقوماته وحمايته ، مقال منشور بجريدة الشرق الأوسط ، 2001م

8/ حسن شحاتة ، النشاط المدرسي مفهومه ووظائفه ومجالات تطبيقه ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة،1991

9/ حمدي شفيق ، الاسلام والآخر الحوار هو الحل ،على الرابط: www.googale.com.sa

10/ حياة عبدالعزيز محمد ، تصور مقترح لزيادة وعي طلاب الجامعات السعودية لمبدأ التعايش السلمي مع الآخر ، مجلة العلوم التربوية ، العدد الثاني ، 2017م

11/ سعيد اسماعيل علي ،أصول التربية الاسلامية ، دار المسيرة للنشروالتوزيع ، عمان ، 2007م

12/ سليمان الحقيل ، الادارة المدرسية وتعبئة قواها البشرية ، ط7 ، مكتبة الملك فهد الوطنية ، 1996م

13/ صلاح الدين بسيوني رسلان ، القيم في الإسلام بين الذاتية والموضوعية ، بدون طبعة ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ١٩٩٠م

14/ ضياء زاهر، القيم في العملية التربوية، بدون طبعة، مركز الكتاب للنشر، مصر الجديدة، ١٩٩٤م

15/ عبد الله ناصح علوان ، تربية الأولاد في الإسلام ، الطبعة الثانية ، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت ، بدون تاريخ

16/ علي خليل أبو العينين، القيم الإسلامية والتربية، الطبعة الأولي، مكتبة ابراهيم حلبي، المدينة المنورة، ١٩٨٨م

17/ فوزية طه المهدي ، تدريب المعلمين (المفاهيم – المشاكل – الحلول) ، العدد الثاني عشر ، 2013م

18/ لبنى بنت محمد سليمان ، التعايش بين الاديان وفق المنهج الاسلامي ، مؤتمر الوحي والعلوم في القرن الواحد والعشرين ، كوالالمبور ،2915م

19/ ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، بدون طبعة، مؤسسة الريان، بيروت، ١٩٩٨م

20/ مسلم بن الحجاج ، صحيح مسلم ، تحقيق محمد فؤاد عبدالباقي ، ط1 ، دار الحديث ، القاهرة ، 1991م

21/ مسلم محمد أحمد سوار ،مقدمة في التربية وأصولها ، 2011م

22/ مقداد يالجن، مناهج البحث وتطبيقاتها في التربية الإسلامية، الطبعة الأولى، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، 1999م

23/ مصطفى ابراهيم وآخرون ، المعجم الوسيط ،تحقيق مجمع اللغة ، دار الدعوة ، دت

24/ مزنة بريك ، التعايش السلمي في اطار التعددية المذهبية داخل المجتمع المسلم وتطبيقاته التربوية في الأسرة والمدرسة ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، جامعة أم القرى ، 1433هـ

25/ محمد الرابع الحسيني الندوي ، التربية والمحتمع ، دار القلم ، دمشق ، 1991م

26/ محمد الهادي عفيفي، في أصول التربية، بدون طبعة، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة،١٩٧٧م

27/ م حمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، مختار الصحاح، بدون طبعة، دار الكتاب العربي، بيروت، ١٩٦٧م

28/ محمد بن ابي بكر القرطبي ، تفسير القرطبي ، ط4 ، دار المعرفة ، بيروت ، 1987م

29/ محمد بن اسماعيل البخاري ، الجامع الصحيح ، ط2 ، دار بن كثير ، بيروت ، 1987م

30/ محمد بن عيسى بن سورة، سنن الترمذي، تحقيق إبراهيم عطوة عوض، الطبعة الثانية، دار سحنون ، 1992م

31/ محمد قطب ، منهج التربية الاسلامية ، ط4 ، دار الشروق ، القاهرة ، 1993م

32/ محمد محفوظ https://annabaa.org/arabic/authorsarticles/24063

(8)

فاعلية برنامج إرشادي نفسي مقترح لخفض الضغوط النفسية

لدى أمهات الأطفال المصابين باضطراب التوحد

(دراسة تجريبية بمراكز ذوي الاحتياجات الخاصة بولاية الجزيرة السودان 2019م)

The Effectiveness of a Proposed Psychological Orienting Programme To Reduce Stress for Mothers of Autistic Children

(An experimental study at special needs centres in Gezira State Sudan 2019)

أ . ثويبة قسم الباري الحاج الطيب سعد thoipagasem@hotmail.com

د. الفاتح مصطفى سليمان الكناني fatihknany@gmail.com

د. مكي بابكر سعيد ديوا makkideiwa@gmail.com

جامعة الجزيرة – كلية التربية حنتوب – قسم علم النفس التطبيقي ـ السودان

فاعلية برنامج إرشادي نفسي مقترح لخفض الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين باضطراب التوحد

(دراسة تجريبية بمراكز ذوي الاحتياجات الخاصة بولاية الجزيرة السودان 2019م)

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي نفسى مقترح لخفض من حدة الضغوط النفسية لدى أمهات أطفال التوحد، استخدمت الدراسة البرنامج الإرشادي النفسي ومقياس الضغوط النفسية كأدوات للدراسة ، اتبعت الدراسة المنهج التجريبي، تم تحليل البيانات بواسطة برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (**SPSS**)، لعينة قوامها (32) أُماً من المجتمع الأصلي للدراسة البالغ عددهم (60) أماً من أمهات أطفال التوحد،تم تحليل البيانات بواسطة برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (**SPSS**)، توصلت الدراسة إلى أن البرنامج الإرشادي كان فاعلا في خفض الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين باضطراب التوحد بدرجة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، أوصت الدراسة بالاهتمام بمراكز تعليم وتأهيل أطفال التوحد من حيث البرامج المقدمة والأطر العاملة ومواصفات البيئة التعليمية؛ وذلك لضمان تقديم الخدمة التعليمية والتأهيلية بالشكل العلمي المطلوب والمنشود.

الكلمات المفتاحية: برنامج إرشادي نفسي ، الضغوط النفسية، التوحد، الطفل التوحدي.

The Effectiveness of a Proposed Psychological Orienting Programme To Reduce Stress for Mothers of Autistic Children

(An experimental study at special needs centres in Gezira State Sudan 2019)

Abstract

This study aimed to identify the effectiveness of a proposed psychological orienting programme to reduce stress for mothers of autistic children. The study used the psychological orienting programme and the psychological stress scale as tools for the study. The study followed the experimental method, the data were analyzed by the Statistical Packages for Social Sciences (SPSS) programme. The sample consisted of thirty two (32) mothers from the original population of the study which was sixty (60) mothers of autistic children. The data were analyzed by the Statistical Packages for Social Sciences (SPSS) programme. The study concluded that the orienting programme was effective in reducing psychological stress among mothers of children with autism attaining statistically significant degree at the level of (0.01) significance. The study recommended that attention should be paid to education and rehabilitation centres of autistic children in terms of the programmes offered, working frameworks and educational environment specifications in order to ensure the provision of the educational and rehabilitative service in the required and desired scientific form.

key words: Psychological orienting programme; Stress ; Autism; Autistic child.

أولا : الاطار العام للدراسة:

1.1 مقدمة:

يعد التوحد احد الاضطرابات الذاتوية التي تصيب الأطفال ويتضح وجوده قبل عمر الثلاثة سنوات فهو نوع من الاضطراب النمائي المنتشر ، يعرف بوجود نماء غير طبيعي أو مختل أو كليهما ، وبنوع مميز من الأداء غير السوي في مجالات ثلاثة هي : التفاعل الاجتماعية، والتواصل ، والسلوك المقيد التكراري . ويحدث هذا الاضطراب بين الذكور بمعدل ثلاثة أو أربعة أضعاف معدل حدوثه بين الإناث (التصنيف العالمي للإضرابات النفسية ، ICD10، 266) .

أشارت دراسات كثيرة على أن التوحد والمشكلات الناتجة عنها تؤثر على الأسرة وتعكس التأثيرات الناتجة عن الضغط النفسي وعلى صعوبة الأمهات في مقابلة وإشباع الحاجات المرتبطة بتربية الأطفال المصابين بالتوحد ، مما يؤدي إلى استمرار الضغط النفسي لدى الأسرة، ولذلك تستمر المظاهر السلوكية الشاذة للطفل التوحدي التي تؤدي إلى الضغوط النفسية (فرج، 2004، 331-335) .

يأتي دور الارشاد في تحسين الظروف التي يعيش فيها الطفل ويعد البرنامج الارشادي مهم جداً لتذويد الأمهات بالمعلومات التي تساعدهم في التخلص من الضغوط النفسية وهناك طريقتان لإشراك الأهل في العلاج الأولي عيادية والثانية في المنزل ، وتستند الطريقة الإكلينيكية العيادية علي استعمال مركز التدريب وتعليم الوالدين طرق التدريب والتعامل مع الطفل، أما الطريقة الثانية تعتمد علي المنزل وفيها يتعلمون طرق التعامل كما يقوم المتخصصون بتعديلها حين الحاجة لتناسب المواقف المتنوعة (أحمد: 2000، 7).

2.1 مشكلة الدراسة:

تعتبر إعاقة الطفل أزمة تولّد ضغوطًا نفسية كبيرة على الأسرة بشكل عام، وعلى الأم بشكل خاص، بوصفها الأقرب في التعامل مع الطفل. أن هؤلاء الأمهات يعانين من ضغوط نفسية بدرجة أكبر من أمهات الأطفال العاديين. وتنطلق مشكلة الدراسة في ظل ما تعانيه أمهات الأطفال المصابين باضطراب التوحد من ضغوط نفسية متعددة، بالإضافة إلى الأحداث الصادمة التي قد لا تستطيع مواجهتها بمفردها، وقد تكون أمورًا حتمية خارجة عن إرادتها، وكل ما يمكن فعله هو التحكم في ردّات الفعل عن طريق استخدام أساليب مختلفة لمواجهة الضغوط النفسية، والتي تكون من خلال تكثيف البرامج الإرشادية التي قد تُسهم في الحدّ من هذه الضغوط ، وتساعد على الوصول إلى درجة من التكيف مع الواقع . كما اوصت دراسة أبو غزالة (2004)، إلى اختبار فاعلية برنامج إرشادي في إدارة الحياة لتخفيض الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين بالتوحد، وتتلخص مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي :

هل توجد فروق في الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين بالتوحد قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي المقترح؟.

تتفرع منه الاسئلة التالية:

1- هل توجد فروق في فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض الضغوط النفسية لدي أمهات الأطفال المصابين بالتوحد تعزى للمستوي التعليمي للام؟ (ثانوي-جامعي – فوق الجامعي).

2- هل توجد فروق في فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض الضغوط النفسية لدي أمهات الأطفال المصابين بالتوحد تعزى لوظيفة الام (موظفة – ربة منزل) ؟.

3.1 فروض الدراسة:

تتمثل فروض الدراسة في الاتي:

1. هناك فروق ذات دالة إحصائية للضغوط النفسية لدي أمهات الأطفال المصابين بالتوحد قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي المقترح.
2. أمهات الأطفال المصابين بالتوحد تعزى للمستوي التعليمي للام (ثانوي – جامعي – فوق الجامعي).
3. لا توجد فروق دالة إحصائياً في فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض الضغوط النفسية لدي أمهات الأطفال المصابين بالتوحد تعزى لوظيفة الام (موظفة – ربة منزل).

4.1 أهداف الدراسة:

1. دراسة فاعلية برنامج إرشادي نفسي مقترح لخفض درجة الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين باضطراب التوحد.
2. معرفة درجة الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين باضطراب التوحد قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي.
3. دراسة الفروق في الضغوط النفسية لدي أمهات الأطفال المصابين بالتوحد قبل وبعد تطبيق البرنامج الارشادي تبعا للمستوي التعليمي للام ؟ (ثانوي – جامعي – فوق الجامعي).
4. دراسة الفروق في الضغوط النفسية لدي أمهات الأطفال المصابين بالتوحد قبل وبعد تطبيق البرنامج الارشادي تبعا لوظيفة الام ؟ (موظفة – ربة منزل).

5.1 أهمية الدراسة:

1- قد تفيد نتائج هذه الدراسة العاملين مع الطفل في مراكز دور الرعاية أو الأسرة في التعرف على الفنيات القائمة على أسس علمية وإرشادية، التي تُساهم في تنمية أساليب التعامل مع الضغوط النفسية.

2- تقدّم هذه الدراسة نموذجًا إرشاديًّا قد يفيد المجال النظري، ويمكن أن يخدم المكتبة النفسية، ويوفّر للعاملين، والمهنيين، والمرشدين النفسيين، وأسر الأطفال المعلومات اللازمة لتفهّم ماهية الطفل التوحدي، وكيفية التعامل معه.

3- تصميم برنامج إرشادي نفسي لأمهات الأطفال قد يُسهم في إكسابهن مهارات التعامل مع الضغوط النفسية التي تواجههن.

6.1 حدود الدراسة :

حدود مكانية : تحد هذه الدراسة بالحدود الجغرافية لولاية الجزيرة بالسودان (مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة).

حدود موضوعية: كما تحد بالعينة المختارة من أمهات الأطفال المصابين باضطراب التوحد المتواجدين بولاية الجزيرة بكل مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة.

حدود زمانية: الحد الزمني للدراسة النظرية اعتباراً من العام 2018م، أما الفترة الميدانية اعتباراً من العام 2020م .

7.1 مصطلحات الدراسة:

الضغوط النفسية:

هي حالة نفسية وذهنية وجسمية تنتاب الإنسان ، وتتسم بالشعور بالإرهاق الجسمي والبدني الذي قد يصل إلى الاحتراق (burn out) ، كما تتسم بالشعور بالضيق والتعاسة وعدم القدرة على التأقلم ، وما يصاحب ذلك من عدم رضا عن النفس أو المجتمع عامة (معروف ، 2001، 13) .

التعريف الإجرائي:

تعرف الضغوط النفسية إجرائيًّا بأنها :الدرجة التي تحصل عليها أم الطفل التوحدي من خلال الإجابة عن مقياس الضغوط النفسية .

التوحد:

هو نوع من الاضطراب النمائي المنتشر ، يعرف بوجود نما غير طبيعي ، أو مختل أو كليهما ، يتضح وجوده قبل عمر الثلاث سنوات ، وبنوع مميز من الأداء غير السوي في مجالات ثلاثة هي : التفاعل الاجتماعية، والتواصل ، والسلوك المقيد التكراري . ويحدث هذا الاضطراب بين الذكور بمعدل ثلاثة أو أربعة أضعاف حدوثه بين الإناث (التصنيف العالمى للاضطرابات النفسية، ICD10، 266) .

التعريف الإجرائي :

يعرف التوحد اجرائيا : بأنهم الأطفال المصابين باضطراب التوحد في مراكز التوحد بولاية الجزيرة ولديهم اضطراب في النمو، يسبّب خللًا واضحًا في كل من :التواصل، والتفاعل الاجتماعية، والحركات النمطية، ويستدل عليه من خلال الدرجة التي تحصل عليها من قِبل الاختصاصي النفسي، باعتماد أسئلة تشخيص التوحد، ومن خلال الملاحظة لسلوكيات الطفل، والاطلاع على سجلاته داخل المركز.

البرنامج الإرشادي :

هو مجموعة من الإجراءات المخططة المنظمة في ضوء أسس نظرية وقواعد علمية بهدف تقديم الخدمات الإرشادية على المستويات الوقائية والعلاجية والنمائية، وبأنه دراسة للواقع وتحديد للمشاكل والأهداف والحلول، وإنه ثابت نسبياً ويتطلب المراجعة المستمرة، ويعتبر الأساس لبناء الخطط الإرشادية (عبد الله وخوجة،1453، 4)

التعريف الإجرائي:

يعرف البرنامج الإرشادي إجرائيًا بأنه" :البرنامج الإرشادي المصمم من قبل الباحثين لأمهات الأطفال المصابين باضطراب التوحد، الذي يُساهم في التخفيف من الضغوط النفسية باستخدام مختلف الفنيات الإرشادية (المحاضرة، والمناقشة الجماعية، والتعزيز الإيجابي، والنمذجة، والواجب المنزلي).

ثانيا : الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.2 الإرشاد النفسي :

1.1.2 مفهوم الارشاد النفسي :

يعتبر الارشاد النفسي علم وفن وممارسة . فقد استعمل استعمالات متعددة ، ليصف مدي واسعا من النشاطات وتناول العديد من الباحثين الارشاد النفسي بتعريفات متعددة حيث يعبر كل تعريف عن وجهة نظر صاحبه ، ومجال تخصصه وميدان خبرته وسيتناول الباحثين من خلال العرض التالي بعض تلك التعريفات .

حيث يري حسين (2004 ، ص14)ان عملية الارشاد النفسي عملية بناء تستهدف مساعدة الفرد ان يفهم ذاته ، ويحدد مشكلاته في ضوء معرفته وتدريبة لكي يصل الي تحقيق اهدافه وتحقيق الصحة النفسية وهي عملية تهدف الي مساعدة الفرد علي تحقيق مايلي :

- فهم الذات من خلال ادراك القدرات والمهارات والاستعدادت .
- القدرة لي فهم ما يعترضه من مشاكل .
- استيعاب البيئة التي يعيش فيها.
- القدرة علي استغلال ما يمتلك من قدرات وامكانيات ذاتية وبيئية .
- ان يصبح قادرا علي التكيف مع نفسه ومع المجتمع المحيط ويتفاعل بشكل سليم .
- ان تتوفر لدية القدرة علي توظيف قدراته وامكانيات في خدمة نفسه ومجتمعه

ويعرفه (زهران: 2002 ، ص3) بانه عملية بناءة تهدف الي مساعدة الفرد كي يفهم ذاته ويدرس شخصيته ويتعرف علي خبراته ويحدد مشكلاته وينمي امكانياته ويحل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته وتعليمة وتدريبة لكي يصل الي تحديد وتحقيق الصحة النفسية والتوافق شخصيا وتربويا وزواجيا واسريا.

وبناء علي ما سبق من تعريفات نلاحظ عدم وجود اختلاف في المضمون وانها تتفق في وجود قاسم مشترك بينهما وهو ان عملية الارشاد عبارة عن رابطة بين شخصين الاول يحتاج الي العون للتغلب علي ما يعترضه من

مشكلات ويسمي المسترشد والتالي يساعد في الحلول في الغالب مبنية علي قواعد عملية ومهنية ويسمي هذ الشخص المرشد.

2.1.2 اهداف الارشاد النفسي :

تتنوع اهداف الارشاد النفسي بتنوع نظريات الارشاد ، ولكن يمكن اجمال اهداف الارشاد النفسي علي الوجه التالي :

- **تسهيل تغير السلوك Facilitating Behavior Change** : يهدف الارشاد الي مساعدة المسترشد علي تغير سلوكه ، وهذا من شانه ان يجعله اكثر انتاجية ، قانعا بحياته ومستقبله.
- **تنمية مهارات المسترشد Enhnancing Coping skills**: ان كل الافراد يواجهون صعوبات اثناء عملية النوم .وقليل منهم الذين ينجزون جميع مهامهم النمائية . وهناك الكثير من المتطلبات المفروضة علينا من قبل الاشخاص المهمين في حياتنا ، والتي تقودنا احيانا الي مشكلاته تسبب لنا الازعاج وعدم التكيف مع الواقع الجديد (الضامن :2003 ،ص22).
- **بناء مفهوم ايجابي للذات** : حيث يعمل الارشاد علي تطوير مفهوم ايجابي للذات عند المسترشد ، والتي تمثل حجر الاساس لشخصية اي انسان .
- **مساعدة الفرد المسترشد في عملية اتخاذ القرارات المهمة** : والحاسمة في حياته ويؤكد كلا من (الزبادي والخطيب :2001 ،ص23) يذلك حيث ان العملية الارشادية تسعي لتمكن المسترشد خوض الحياة بنفسه واتخاذ قراراته المهمة دون ان يتدخل المرشد في اتخاذها.
- **تحسين العلاقات الاجتماعية للمسترشد**: يحتل التفاعل الاجتماعي مع افراد المجتمع المحيط جزءا لا باس به من حياتنا ، لكن البعض تواجهه مشاكل في ايجاد طرق سليمة لهذا التفاعل . وقد يكون ذلك نتيجة نقص في الثقة بالنفس مما يترتب عليه اللجوء الي الحيل الدفاعية لتبرير عدم التفاعل هذا او قد يكون نقص لدي الفرد في المهارات الاجتماعية .وعلية فان دور المرشد يتجلى بمساعدة العميل علي بناء علاقات اجتماعية وتحسين العلاقات القائمة مع الاخرين سواء كانت ذلك علي صعيد التفاعل بين الفرد واقرانه او في تفاعله مع اسرته (الضامن :2003 ، ص23). وعلي ذلك فقد تعددت اهداف الارشاد النفسي ، والتي ركزت في اهتمامها بشكل خاص علي مساعدة المسترشد علي تخطي العوائق والمشاكل التي تواجهه مرارا ، وذلك بتحسين التوافق النفسي لديه وصولا الي تحقيق الصحة النفسية السوية ، وهو الهدف الاسمي التي تسعي العملية الارشادية الي تحقيقه. وهناك ارشاد نفسي فردي عن طريق دراسة الحالة والمقابلة الشخصية وطرح الاسئلة علي المسترشد ، وهناك الارشاد النفسي الجماعي الذي يكون لمجموعة من مسترشدين يقوم المرشد بالعملية الارشادية لهم بشكل جماعي يتم فيها عرض ومناقشة المشاكل المشتركة امام الافراد المسترشدين بكثير من الجوانب .

وتناول الباحثين الارشاد الجماعي بشئ من التفصيل لأنه الاسلوب الارشادي الاكثر استخداما في البرامج الارشادي التي سوف يتم تطبيقه خلال الدراسة الحالية.

2.2 الضغوط النفسية:

1.2.2 مفهوم الضغط النفسي:

على بالرغم من تنوع الكتابات حول موضوع الضغط النفسي من قبل الدراسين للصحة النفسية، والبدنية غير أن مفهوم الضغط لا يعني لهم نفس الشيء ، وعلى الرغم من ذلك يمكننا القول أن هناك عامل مشترك في التعريفات التي وضعها عدد من المهتمين، والباحثين في المجالين المذكورين وهو أن الضغط عبارة عن العبء الذي يقع على عائق الفرد وما يتبع ذلك العبء من استجابات من قبل الفرد لكي يتوافق ويتكيف مع التغيرات الذي تواجهه، وتكمن مشكلة إيجاد مفهوم واضح ومحدد للضغط ؛ بأنه ليس شيئا ملموس وواضح المعالم وليس من السهولة قياسه، ففي الغالب نستدل على وجود الضغط من خلال الاستجابة السلوكية للمثيرات المختلفة (عسكر،2003م،ص 17).

ويؤكد فايد (2000م، ص27) بأن هناك ثلاث اتجاهات تؤخذ بعين الاعتبار حين يتم التطرق إلى تعريف الضغوط وهذه الاتجاهات هي:

الاتجاه الأول: ويتعامل مع الضغط أنه متغير تابع (نتيجة)؛ أي أنه استجابة لمثير معين، حيث يقوم بوصف الفرد ضمن البيئات المزعجة والمضايقة له.

الاتجاه الثاني: ويصف الضغط في صورة مثير بحت يتمثل في الخصائص الخاصة بتلك البيئات المضايقة أو المزعجة، ومن ثم فإنه ينظر إلى الضغط في هذا الاتجاه على أنه المتغير المستقل (السيب).

الاتجاه الثالث: وفيه ينظر إلى الضغط على أنه انعكاس لنقص التواؤم بين الشخصية والبيئة، وفي هذا الإطار فإن الضغط يدرس في إطار عوامل مهددة تمهد لظهوره وأخرى بعدية تتمثل في إثاره، بمعنى أنه ينظر إليه بأنه متغير وسيط بين المثير والاستجابة.

وتعرض الباحثين بعض التعريفات لمفهوم الضغط النفسي بناء على هذه الاتجاهات: -

أصحاب الاتجاه الأول: الذين تناولوا الضغط النفسي على أنه متغير تابع (نتيجة) تايلور Taylor فقد عرفها بأنها: عملية تقييم الأحداث كمهددات، والاستجابة الفسيولوجية | والانفعالية والمعرفية والسلوكية لهذه الأحداث (الحمد، 2013م، ص134).

ويعرفها أتواتر Atwater بأنها: نموذج من الاستجابات غير المحددة والتي يقوم بها الفرد تجاه المثيرات التي تفقده توازنه "(السهلي، 2008م، ص17).

ويعرف شافير Shafeer الضغوط النفسية بأنها: إثارة العقل والجسد ردا على مطلب مفروض عليها، يوضح هذا التعريف أن الضغوط موجودة دائما، وأنها خاصية للحياة، فالإثارة هي جزء حلمي من الحياة، والدليل على ذات أننا نفكر دائما ونعمل لدرجة من الإثارة (حسين وحسين،2006م،ص 21).

ويؤكد ميلز (1982م) أن الضغوط هي: ردة فعل داخلية تنتج عن عدم مقدرة الشخص على تلبية ما تفرضه البيئة من متطلبات (المشعان، 2000م، ص 71).

أصحاب الاتجاه الثاني: الذين يرون أن الضغط النفسي على أنه المتغير المستقل (السبب).

كلازاروس Lazarus فقد عرفها بأنها: أحداث تتجاوز الإمكانيات البيئية الداخلية والخارجية للمصادر التكيفية للفرد، وعرفها همفري Hsmphrey بأنها تحدث داخلي أو خارجي يؤثر على الفرد ويتطلب من الفرد جهدة إضافية للعودة إلى حالة التوازن " (كريم وسعود، 2009م، ص548) .

أصحاب الاتجاه الثالث: الذين يرون الضغط النفسي على أنه متغير وسيط بين المثير والاستجابة فقد عرفها بأنها: الدرجة التي يستجيب بها الفرد لما يقابله ويعترضه من أحداث ومتغيرات محيطة في حياته اليومية، مؤلمة كانت أو سارة، وترتبط هذه الأحداث ببعض التغيرات الفسيولوجية في الوظيفة البنائية لجسمه.

2.2.2 مصادر الضغوط وأسبابها:

يجد المستعرض للدراسات والبحوث التي أجراها الباحثون لمعرفة مصادر الضغوط تعدداً واختلافا وتداخلا في مصادر الضغوط، ويرجع ذلك إلى اختلاف الأطر التي ينطلق منها الباحثين والى الجوانب التي تم التركيز عليها عند تناول هذه الضغوط، حيث نجد أنه من يعرف الضغوط أنها مثيرات يرى أن مصادر الضغوط أنها مثيرات، ومن يعرف الضغوط على أنها استجابة يرى أن مصادر الضغوط عبارة عن استجابات.

يعرف بنز (Beinz) مصادر الضغوط على أنها الموقف أو الظرف الداخلي أو الخارجي الذي يسبب للشخص شعور بالتوتر بالضيق، وعدم الارتياح بناء على تقييم الفرد الذاتي ، أو أنه الموقف أو الظرف التي يدركه الشخص بأنه يمثل خطرا على نفسه أو يشكل تهديدا يستهدف كيانه " (غيث وآخرون، 2009م، ص254) .

ويذكر هيكنبوري (Hockenbury) أن الضغط يحدث نتيجة عدة أسباب منها:

- الأحداث المتلاحقة للحياة تحتاج غالية التكيف و التأقلم حيث ينتج عنها الضغط.
- المشاكل والمشاحنات اليومية : الصراعات التي يواجها الفرد في حياته مثل صراع الإقدام الإقدام، الإحجام الإحجام، الإقدام الإحجام، وان صراع الإقدام الإحجام هو الذي يتسبب بحدوث أكثر أنواع الضغط (المجدلاوي، 2005، ص 14-15)

وقد وضع هولمز (1967م) قائمة بالأحداث الضاغطة تبدأ من أشدها تأثيرة، وهي فقد عزيز، والطلاق ثم الانفصال ثم وفاة شخص عزيز على الأسرة، والزواج، وتنتهي بالأحداث الأقل تأثيرا مثل تغير المدرسة، وتغير

مستوى المعيشة، والتغير في الأنشطة الاجتماعية، وتغير مكان النوم (Charles et al. 1990 . P493). (الجهني ، 2014، 119)

وحدد بيلز (Beals) العديد من الأسباب المؤدية للضغط النفسي أهمها:

1. عملية التفسير للأحدث الضاغطة فتقصير تلك الأحداث على أنها أشياء ضخمة يزيد من ا حدة وتعقيد المشكلة و تقصير تلك الأحدث بأنها مهددة يزيد من حدة قلق الفرد وشعوره بعدم الأمان، كما أن تقصير الحدث الضاغط على انه ناجم عن ما اقترفه الطفل من آثام يزيد من حدة الشعور بالذنب ويؤدي بحد ذات الشعور بالاكتئاب .
2. وعدم القدرة على إشباع الاحتياجات الأساسية، يؤثر سلبية في زيادة الشعور بالضغط النفسي.
3. الأحداث اليومية، فالأحداث غير المألوفة، والأحداث غير المتوقعة، والتي يصعب التنبؤ بها، والأحداث الخارجة عن نطاق التحكم، هي أحداث تسهم في الشعور بالضغط النفسي،
4. نمط الشخصية، فهناك نمطان من الشخصية حسب تصور بيلز في تفاعلهما بالضغوط النفسية.

النمط الأول: وهو يتميز بارتفاع الطموح والرغبة المستمرة في تحقيق النجاح، كما يتميز هذا النوع بالرغبة في تنفيذ أشياء عديدة في الوقت نفسه، لذلك فهم يضعون أنفسهم في حالة مستمرة من الشعور بالضغط النفسي.

النمط الثاني: ويميز هذا النوع الشعور بالرضا والقناعة بما يقوم به، لذلك فهو يشم بالهدوء والاسترخاء، مما يجعل تأثير الضغط النفسي عليه قليل (غيث وآخرون، 2009م،ص 261).

ويرى الصرايرة (2005م) أن الضغوط النفسية تنشأ من عدة مصادر يمكن تلخيصها فيما يلي:

1. يرجع بعضها إلى تغيرات في حياة الفرد، وتغيرات في أسلوب المعيشة وضغوط العمل والإنجازات الأكاديمية والمشكلات الاجتماعية المتعددة التي تكون ناتجة عن العلاقة بين الفرد والمجتمع مثل: ضغط المواعيد والمناسبات الاجتماعية.
2. يرجع بعضها إلى التغيرات الداخلية: مثال الصراع النفسي، وطموح الفرد الزائد وتنافسه وطريقة تفكيره، ويحصر (عبد المعطى ،2006م، ص 54)

3.2.2 مصادر الضغوط:

تنقسم مصادر الضغوط النفسية إلى ثلاثة أقسام:

أ. **عوامل البيئة الطبيعية** تزخر البيئة الطبيعية بكثير من الضغوط التي تؤثر على الإنسان، ا لضغوط الضوضاء، ودرجة الحرارة، والتلوث، والكوارث الكونية

ب. **عوامل اجتماعية نفسية:** من الضغوط المهمة داخل البيئة الاجتماعية الازدحام، والهجرة، والفقر، والبطالة وغيرها.

ج. ضغوط العمل: كثير من خواص العمل يعير مسببة للضغوط مثل: صراع الدور، وأعباء العمل، وطبيعة العمل، والعلاقات الاجتماعية في العمل.

وأما (حسين وحسين ،2006م، ص 39) فقد صنفا أهم المصادر المؤدية لحدوث الضغوط هي:

1. **الضغوط الفيزيقية:** وتتمثل في ضغط الغلاف الجوي ، والكوارث الطبيعية ، والبرودة، والحرارة
2. **الضغوط الاجتماعية ونفسية:** تتمثل في الخلافات الأسرية، الطلاق، المرض وغيرها.
3. **الضغوط المادية أو الاقتصادية:** تتمثل في الفقر، والبطالة، والتفاوت الطبقي.
4. **الضغوط السياسية:** تنشأ من علم رضا الأفراد عن الأنظمة الحاكمة، والخلافات السياسية.
5. **الضغوط الثقافية:** وتتمثل في الانفتاح على الثقافات الوافدة التي تكون غالبا هدامة ، واستيراد الثقافات، دون مراعاة للإطار الثقافي والاجتماعي القائم في المجتمع.

وقد تحدث كل من جيرادنو وإيفرلي عن الأسباب التي تؤدي لحدوث الضغط و مصادره بشكل عام حيث قاموا بتصنيف تلك الأسباب في فئات ثلاثة رئيسية هي:

1. **أسباب اجتماعية نفسية:** وتركز على أسلوب حياة الفرد، وما يتضمنه ذلك الأسلوب من عوامل مثل درجة التكيف والعبء الزائد، والحرمان، وشعوره بالإحباط
2. **أسباب البيئة العضوية (الحيوية):** وتتضمن عوامل مثل الاتزان العضوي وعدمه، ودرجة الانزعاج، وطبيعة التغذية، والحرارة والبرودة.
3. **أسباب شخصية:** وتتمثل في ادارتك الذات والقلق، والحاح الوقت، والشعور بفقدان السيطرة على الأمور، والغضب والعدوانية (العبدلي، 2012م، ص 42).

4.2.2 أنواع الضغوط النفسية:

الفرد بحاجة إلى درجة من الضغط النفسي لتكون لديه الدافعية للقيام بعمل أو تحقيق إنجاز لنفسه وفي حالة الغياب الكلي للضغط النفسي يتسم سلوك الفرد باللامبالاة وحيث إن الضغط النفسي لا يحدث من فراغ، فهناك مصادر ومسببات لهذا الضغط، وهذه الأخيرة لها جانبان جانب إيجابي وجانب سلبي، وبين هذين الجانبين نقطة تمثل المستوي المطلوب أو المثالي من الصحة البدنية أو النفسية. وهذا ما بينته الدراسات النفسية، لأن هناك مستوى أمل من الاستثارة النفسية يساهم بصورة إيجابية في مشاعر الفرد، ويمكنه من القيام بما هو مطلوب منه بدرجة عالية من الكفاءة، ومما سبق يمكن تقسيم الضغوط النفسية إلى قسمين هما:

1- الضغط النفسي الإيجابي وهو بصورة عامة يمثل قدرة الفرد على التحكم في مصادر الضغوطات النفسية، وهذا النوع من الضغط النفسي يحسن من أداء الفرد العام ويساعده على زيادة ثقته بنفسه، ويدفع الفرد إلى العمل بشكل منتج.

2- الضغط النفسي السلبي: وهو يعبر عن التوتر والشدة التي يواجهه الشخص في عمله، أو في منزله، أو في علاقاته الاجتماعية، وكذلك الحمل الزائد أو المنخفض من الضغوط التي تؤثر سلبا على حالة الفرد الجسمية والنفسية ، وتتسبب في ظهور أعراض مرضية متعلقة بالضغط النفسي مثال الصداع والم المعدة وتشنجات وارتفاع في ضغط الدم وغيرها.

3- وخلاصة القول أن الحدود الفاصلة بين الإيجابي والسلبي هي النقطة التي يحدث فيها النمو الشخصي ويعرف هذا الأخير بنقطة الخبرة المثالية أو الإنتاجية.

(شيخاني، 2003م، ص 12-13) ويشير عويس (2003م) إلى أن هناك نوعين من الضغوط النفسية:

1- ضغط نفسي حاد: وهو الحالة التي يظهر فيها الضغط بسرعة ويزول أيضا بوتيرة سريعة، ولكنه يتميز بالحدة والشدة وفي الغالب ما يكون هذا الضغط مفاجئ ومؤقت، مثال تقديم امتحان بصورة مفاجئة ، أو خبرات الحروب.

2- ضغط نفسي مزمن: وهو الحالة التي لا يظهر بها الضغط بشكل حاد وواضح، غير أنه يستمر لفترات زمنية طويلة تمتد لأسابيع أو لأشهر، أو لسنوات، وتكون الضغوطات دائمة ومزمنة ومستمرة في حياة الفرد، مثل خلافات مستمرة بين زوجين، عمل مع مدير متسلط ،أو عيش في مكان غير مريح وغيرها من الضغوطات. ويسبب هذا النوع من الضغط الأمراض والاضطرابات المختلفة، لأن على الفرد أن يعيش هذه الحالة وآثارها على عقله وجسمه فترة طويلة، لذا فهو بحالة استثارة تفوق المعدل الطبيعي لفترة زمنية طويلة نسبية.(شتوي ، 2008، 26)

3.2 اضطراب التوحد

1.3.2 ما هو التوحد :

يصعب إيجاد تعريف متفق عليه لاضطراب التوحد وذلك لتعدد الباحثين الذين اهتموا به ولاختلاف تخصصاتهم وخلفياتهم العلمية ، إلا أن معظم التعاريف تركز على وصف الأعراض وتصف التوحد كمتلازمة وليس كمرض أو كاضطراب في السلوك أو اضطراب في التصرف أو كإعاقة عقلية ، ويعتبر كانر أول من قدم تعريفاً واضحاً للتوحد باعتباره اضطراب ينشأ منذ الولادة ويؤثر على التواصل مع الآخرين وعلى اللغة ويتميز بالروتين ومقاومة التغير.(الشيخ ذيب 1،2005) وسوف نعرض أولاً بعض التعاريف والمصطلحات التي تناولت مفهوم التوحد بتسميات مختلفة منذ وقت ليس بالطويل ومنها مصطلح الإجترايون ويطلق عبد المنعم حنفي على مصطلح الإجترارية مصطلح الانشغال بالذات .(سليمان 1998 ،110)

ونجده عند د . زكريا الشربيني بأنه اضطراب التعلق التفاعلي ويظهر هذا الاضطراب بصورة فشل الطفل بإقامة علاقة مع الأم أو الاستجابة لها بأي شكل من الأشكال مثل الابتسام أو المحاكاة .(الشربيني 2001 ، 160)

ويعرف كذلك بالانطواء على الذات الطفولي ويشبه هذا التعريف التوحد ويقربه جداً من الفصام .(بصل 1998 ، 12) وبقي أن نشير إلى أن الكثير من التعاريف القديمة والقليل من الحديثة تشير بشكل أو بآخر إلى التوحد على أنه فصام طفولي . وأطلقت عليهم بعد ذلك العديد من التسميات المختلفة مثل توحد الطفولة المبكر أو فصام الطفولة ، النمو غير العادي ، وقد وصف كانر مجموعة أطفال الدراسة المشار إليها سابقاً بأنهم غريبي الأطوار ومنعزلون ، وقد عرف البعض التوحد على أنه إعاقة نمائية تظهر عادة في الثلاث سنوات الأولى من عمر الطفل ، وهي نتيجة لاضطرابات عصبية تؤثر في الدماغ . (الراوي ، حماد 1999، 13)

ومهما تعددت المصطلحات التي تدل على وجود التوحد في سلوك الأطفال إلا أنه يمثل شكلاً من أشكال الاضطرابات الانفعالية غير العادية ونوع من أنواع الإعاقة للنمو الانفعالي للأطفال غالباً ما يظهر في السنوات الثلاث الأولى من عمر الطفل وتتمثل في بعض صور القصور والتصرفات غير الطبيعية وفي النمو الاجتماعي والعاطفي والتي تستدعي معه الحاجة إلى التربية الخاصة . وسيتم عرض مجموعة من التعاريف العربية والأجنبية حول مفهوم التوحد الذي يعد أحد أشكال الاضطرابات النمائية التي تحدث في مرحلة الطفولة وذلك على النحو التالي :

عرف Leo Kanner المختص بالطب النفسي للأطفال والذي يعتبر أول عالم اهتم بدراسة مظاهر التوحد عند الأطفال وأطلق عليه التوحد الطفولي المبكر Early infantile autism وذلك عام 1943 وعرف التوحد الطفولي بأنهم أولئك الأطفال الذين يظهرون اضطراباً في أكثر المظاهر التالية :

- صعوبة تكوين الاتصال والعلاقات مع الآخرين .
- انخفاض مستوى الذكاء .
- العزلة والانسحاب الشديد من المجتمع .
- الإعادة الروتينية للكلمات والعبارات التي يذكرها الآخرون أمام الطفل .
- الإعادة والتكرار للأنشطة الحركية .
- اضطرابات في المظاهر الحسية .
- اضطرابات في اللغة أو فقدان القدرة على الكلام أو امتلاك اللغة البدائية ذات النغمة الموسيقية
- ضعف الاستجابة للمثيرات العائلية
- الاضطراب الشديد في السلوك وإحداث بعض الأصوات المثيرة للأعصاب. (الجلبي،15،2005).
- وحدد مصطلح Autism في معجم علم النفس بأنه :

- تفكير محكوم بالحاجات الشخصية أو بالذات .
- إدراك العالم من خلال الرغبات بدلاً من الواقع .
- الانكباب على الذات والاهتمام بالأفكار والخيالات الذاتية .

وحدد مصطلح طفل متوحد Autistic Child بأنه : طفل منكب على ذاته ومنسحب من العالم ، والأطفال المتوحدون قد يجلسون ويلعبون بأصابعهم مثلاً ، وإنهم يبدون ضائعين في عالم من الخيالات الداخلية .(عاقل 2003 ، 54)

وتعرف الجمعية الوطنية (الأمريكية) للأطفال التوحديين (NSAC, 1978) National Society of Autistic Children التوحد بأنه اضطراب أو متلازمة تعرف سلوكياً وتشمل الاضطرابات في المجالات التالية : النمو ، الاستجابة الحسية للمثيرات ، اللغة والكلام ، القدرات المعرفية ، التعلق والانتماء للناس والتعلق بالأحداث والمواضيع .

وترى الجمعية الأمريكية للطب النفسي American Psychiatric Association أن التوحد اضطراب نمائي يؤدي إلى العجز في المجالات التالية :

- الكفاءة الاجتماعية
- التواصل واللغة
- السلوك النمطي والاهتمامات والأنشطة

2.3.2 الأعراض السلوكية للتوحد :

- اضطراب معدل نمو المهارات الجسمية والاجتماعية واللغوية .
- استجابات شاذة للخبرات الحسية وقد تتأثر حاسة واحدة أو أكثر : البصر ، السمع ، اللمس ، التوازن ، والاستجابة للألم وغير ذلك .
- الافتقار إلى المهارات الكلام واللغة أو تأخرها ، بالرغم من توافر بعض القدرات العقلية المحدودة.
- طرق شاذة في التعامل مع الناس والأحداث والأشياء .

أما الأستاذ الدكتور يحيى الرخاوي أستاذ الطب النفسي في جامعة القاهرة فقد وصف التوحد الطفولي عام 2003 بأنه نوع من الانغلاق على الذات منذ الولادة حيث يعجز الطفل حديث الولادة عن التواصل مع الآخرين بدءاً من أمه وإن كان ينجح في عمل علاقات جزئية مع الأشياء المادية بالتالي يعاق نموه اللغوي والاجتماعي والمعرفي . (الجلبي2005، 14 – 19)

ويعرفه د . محمود جمال أبو العزائم مستشار الطب النفسي : التوحد أو الذاتوية هو إعاقة متعلقة بالنمو .... وعادة ما تظهر خلال السنوات الثلاث الأولى من العمر ، وهي تنتج عن اضطراب في الجهاز العصبي مما يؤثر على وظائف المخ ، ويتميز اضطراب الذاتوية بشذوذات سلوكية تشمل ثلاث نواحي أساسية من النمو والسلوك وهي :

- خلل في التفاعل الاجتماعي .
- خلل في التواصل والنشاط التخيلي .
- القلة الملحوظة للأنشطة والاهتمامات والسلوك المتكرر آلياً ً . (أبو العزائم2005 ، نت)

2.3.2 نسبة الانتشار :

يعتبر تحديد نسبة الانتشار أمراً صعباً ، حيث يعتمد على التعريف المستخدم والمحكات التشخيصية ، وصدق وثبات أدوات الكشف والتشخيص . وقد وصف كانر التوحد عام 1943 بأنه اضطراب نادر الحدوث ،إلا أن أول دراسة ميدانية موثقة لتحديد نسبة الانتشار كانت دراسة لوتر (Lotter,1966-1967) حيث قام بدراسة الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من (8 . 10) سنوات من مدينة ميدل سكس (Medelesex) الأمريكية ممن انطبقت عليهم صفات كانر مستخدماً سلسلة من الخطوات التشخيصية وبينت الدراسة أن نسبة الكلية للتوحد تبلغ (4.5) لكل عشرة ألاف حالة على فئتين رئيسيتين :

الفئة الأولى : ونسبتها (2.1) حالة لكل عشرة آلاف طفل تنطبق عليهم جميع الصفات التي ذكرها كانر.

والفئة الثانية: ونسبتها (2.4) حالة لكل عشرة آلاف طفل تنطبق عليها معظم الصفات وليس جميعها . (الشيخ ذيب: 2005، 5) ، و قد أشارت التقارير الإحصائية إلى أن أعداد الأطفال المصابين بالتوحد الطفولي بلغت ما يقارب (2 . 6) حالات لكل عشرة آلاف طفل طبيعي أي بنسبة 0.02 % . 0.06 % وتتراوح نسبة الذكور إلى الإناث (2 : 1) ولغاية (5 : 1) إلى ما بين الأعمار (8 ، 9 ، 10) سنوات هناك (4 . 5) أطفال مصابين بالتوحد ولكل عشرة آلاف طفل . وأثبتت دراسة Aurthus التي أجريت في الدنمارك 1970 نفس النتائج .

أما Cathy Pratt المسؤولة عن مركز أنديانا للتوحد أشارت إلى أن العشر سنوات الماضية ازدادت فيها حالات التوحد من (5 . 15) حالة لكل عشرة آلاف طفل أما في عام 2002 فوجدت أن عدد حالات التوحد تراوح ما بين (7 . 48) حالة لكل عشرة آلاف حالة مشخصة كأعراض التوحد أو اضطرابات للنمو وأعراض مرض أسبرجر .

وأشار مركز أبحاث في كامبريدج في تقرير له بازدياد عدد حالات التوحد حيث أصبحت 75 حالة في كل عشرة آلاف من عمر 5 . 11 سنة وتعد هذه النسبة كبيرة عما كان معروفاً سابقاً وهو 5 حالات في كل

عشرة آلاف ولادة . وفي عام 2002 عقد المؤتمر الوطني للتوحد في أمريكا وأشار الدكتور Marie Bristol إلى أن حالت التوحد يمكن توزيعها كما يلي :

هناك (1) من كل (200) حالة طفل صنف بأنه توحد كلاسيكي Classic Autism وهناك (1) من كل (500) حالة أنهم مصابين بأعراض طيف التوحد يتضمن أعراض اضطرابات النمو PDD وأعراض مرض أسبرجر ، وأن حالات التوحد و أعراض التوحد في ازدياد ولا تعرف أسباب ذلك وأن أعراض التوحد تتغير عبر المواقع الجغرافية وذلك لتوفر الخبرات والتشخيص الدقيق ووجود المهنيين وذوي العلاقة ببرامج التوحد والعوامل البيئية الأخرى (الجلبي 2005، 20)

الدراسات السابقة:

1/ دراسة **سلوى عثمان عبدالله عثمان (2001) : بعنوان** الضغوط النفسية لدى اولياء امور الأطفال المعاقين عقلياً بولاية الخرطوم واساليب مواجهتها على عينة مكونة من (110) ابا واماً، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، وقد تمثلت ادوات الدراسة في استمارة المعلومات ومقياس الضغوط النفسية ومقياس اساليب مواجهة الضغوط النفسية لعبدالعزيز وزيدان. وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج أهمها ان السمة العامة المميزة للضغوط النفسية واساليب مواجهتها لدى اولياء امور الأطفال المعاقين عقلياً يتصفان بالإيجابية.

2/ دراسة هبة ميرزا (2011): عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة كل من القلق والاكتئاب لدى أمهات اطفال المعاقين ذهنياً حسب عمر الطفل وجنسه، فيما لم يجد البحث فروق ذات دلالة احصائية في درجة الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المعاقين ذهنياً وعقلياً ، حسب عمر الطفل وجنسه إلى ذلك.

3) **دراسة توحيد عيدروس سيد احمد (2012)** هدف هذا البحث إلى معرفة مستوى الضغوط النفسية لأولياء أمور الأطفال التوحديين وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية (المستوى التعليمي- المستوى الاقتصادي- المهنة). ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحثين المنهج الوصفي الارتباطي، وبلغ حجم العينة 60 أبا وأما من آباء وأمهات التوحد (30 أبا، 30 أما) وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة من المراكز الخاصة بالتوحد ومراكز ذوي الاحتياجات الخاصة بولاية الخرطوم، وطبق على العينة مقياس الضغوط النفسية المعدل من قبل الباحثين، ومن ثم تحليل البيانات عن طريق برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وقد أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية: 1) يتسم مستوى الضغوط النفسية لأولياء أمور الأطفال التوحديين بالارتفاع. 2) توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط النفسية لأولياء أمور الأطفال التوحديين تعزى لمتغير التعليم لصالح المستوى التعليمي (الجامعي). 3) توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط النفسية لأولياء أمور الأطفال التوحديين تعزى لمتغير المهنة لصالح ذوي المستوى المهني المرتفع (أطباء، مهندسين، مشرفين، المهن التقنية). 4) توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط النفسية لأولياء أمور الأطفال التوحديين تعزى للمستوى

الاقتصادي لصالح ذوي المستوى الاقتصادي المرتفع. وفي خاتمة الدراسة قدمت الباحثين بعض التوصيات والمقترحات. أهمها تقديم برامج إرشادية لآباء وأمهات أطفال التوحد لتخفيف الضغوط النفسية لديهم .

تعليق الباحثين على الدراسات السابقة:

فيما يلي بعض ما لاحظته الباحثين حول الدراسات السابقة:

1. بعض الدراسات السابقة تناولت موضوع الضغوط النفسية لأمهات المعاقين عقلياً مثل دراسة سلوى عثمان عبد الله، بينما تناولت الدراسة الحالية الموضوع لدى أمهات الأطفال المصابين باضطراب التوحد.

2. تختلف الحدود المكانية للدراسة الحالية عن الحدود المكانية للدراسات السابقة، فبعض الدراسات السابقة أجريت في ولاية الخرطوم السودانية وبعضها أجري في مدن عالمية أخرى على حسب بلد الدراسة.

3. استخدمت بعض الدراسات السابقة منهج المقابلة للتوصل لنتائجها وتحقيق أهدافها، وقد استخدمت الدراسة الحالية المنهج التجريبي والاستبانة للوصول لأهدافها المرسومة.

ثالثا : إجراءات الدراسة الميدانية:

1/ منهــج الدراسة :

المنهج عامة هو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسة موضوع ما لاكتشاف الحقيقة والإجابة عن الأسئلة والاستفسارات التي يثيرها موضوع البحث، بمعنى إن المنهج" هو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة.

اتبعت الدراسة المنهج التجريبي الذي هو أقرب مناهج البحوث لحل المشاكل بالطريقة العلمية كما يعد هو منهج البحث الوحيد الذي يمكنه الاختبار الحقيقي لفروض العلاقات الخاصة بالسبب أو الأثر. ويتوفر في المنهج التجريبي أقصى درجات الضبط العلمي ، فالمنهج التجريبي يتيح للباحث أن يغير عن قصد وعلى نحو منتظم متغيرا معينا (المتغير التجريبي أو المستقل) ليرى تأثيره على متغير آخر في الظاهرة محل الدراسة (المتغير التابع) وذلك مع ضبط أثر كل المتغيرات الأخرى مما يتيح للباحث الوصول إلى استنتاجات أكثر دقة .

2/ مجتمع الدراسة:

أن المقصود بالمجتمع جميع الأفراد أو العناصر الذين لهم خصائص واحدة يمكن ملاحظتها (ابو علام ، 2004).

يشير معنى مجتمع الدراسة إلى "المجموعة الكلية من العناصر التي يسعى الباحث إلى أن يعمم عليها النتائج ذات العلاقة بالمشكلة المدروسة ".

3/ وصف المجتمع الأصل للدراسة:

يمثل مجتمع الدراسة أمهات اطفال التوحد بولاية الجزيرة بمراكز ذوي الاحتياجات الخاصة للمصابين باضطراب التوحد وهى (تواصل ، إيواء ، أم عبدالرحمن، آمنين ، منظمة متحدون) .

4/ عينة الدراسة:

تشمل أمهات الأطفال المصابين بالتوحد بولاية الجزيرة كل مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة .

5/ أدوات الدراسة:

1. إستمارة بيانات أولية من تصميم الباحثين، عن الأم والأطفال ، بهدف التعرف على متغيرات الدراسة بيانات عن الأم ،(المستوى التعليمي ، الوظيفة)
2. مقياس الضغوط النفسية، وهي الضغوط لدى الأمهات الناتجة عن وجود طفل توحدي بالأسرة من إعداد عبد العزيز الشخصي وزيدان السرطاوي 1999 ، يتكون المقياس من (55) عبارة في صورته النهائية لدى أمهات الأطفال المصابين باضطراب التوحد وتم تعديله وتحكيمه من قبل المحكمين
3. برنامج الارشادي النفسي المقترح لخفض الضغوط النفسية المصمم وفق أسس ونظريات علمية يحتوي البرنامج على (12) جلسة بمعدل جلسة أسبوعياً لمدة ثلاثة شهور وتم أستخدم جهاز عرض وجهاز كمبيوتر وأوراق كوسائل مساعدة كما احتوت كل جلسة على أهداف معينة ، واستخدمت فنيات للبرنامج مثل (المحاضرات، المناقشات الجماعية، التعزيز، النمذجة، الواجب المنزلي) بعد تعديله من قبل المحكمين.

جدول يلخص الجلسات

رقم	الجلسة	المدة
1	تعارف	ساعتين
2	المفاهيم المرتبطة بالضغوط	ساعتين
3	مصادر الضغوط الخارجية والداخلية	ساعتين
4	استراتيجيات و اخطاء التفكير	ساعتين
5	تمرين الاسترخاء و اهميته في مواجهة الضغوط	ساعتين
6	التدريب علي فنيات الاسترخاء	ساعتين
7	التدريب على مهارات المواجهة المعرفية السلوكية	ساعتين
8	حل المشكلات وادارة الوقت	ساعتين
9	التدريب من خلال تخيل المواجهة	ساعتين
10	التدريب من خلال لعب الادوار	ساعتين
11	التدريب من خلال التعرض خلال الجلسة	ساعتين
12	الانهاء والتقييم	ساعتين
المجموع	12	24 ساعة

6/ طريقة اختيار عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة من المجتمع الأصل للدراسة عن طريق الاختيار العشوائي البسيط من المجتمع الكلى للدراسة بحيث كل فرد من أفراد المجتمع له الفرصة ليمثل عينة الدراسة.

الجدول (1) مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة بولاية الجزيرة 2019م

اسم المركز	عدد الأطفال المسجلين بالمركز
مركز تواصل	17
مركز إيواء	11
مركز أم عبد الرحمن	8
مركز منظمة متحدون	4
مركز آمنين	20
المجموع	60

المصدر : الدراسة الميدانية 2020م

تكونت عينة الدراسة من أمهات الأطفال المصابين باضطراب التوحد والتي بلغت (32) من أمهات أطفال، من مجتمع الدراسة الأصل، فيما يلي جداول وأشكال بيانية تصف أفراد عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات .

7/ المعالجة الإحصائية :

تمت معالجة بيانات الدراسة إحصائياً باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ، بواسطة الأساليب الإحصائية الآتية:

1. طريقة التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات المقياس.
2. الجداول التكرارية والتي توضح خصائص أفراد عينة الدراسة .
3. الأشكال البيانية الإحصائية، لتمثيل النسب المئوية لمتغيرات أفراد العينة .
4. اختبار (ت) Independent Samples- test
5. اختبار (ت) paired Samples- test
6. استخدام اختبار تحليل التباين الأحادى One-Way ANOVA

رابعا : عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

عرض ومناقشة نتيجة الفرض الأول:

(توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية البرنامج الإرشادي لخفض درجة الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين باضطراب التوحد قبل وبعد تطبيق البرنامج)

للتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) T. test لاختبار الفروق في المتوسطات ذات الدلالة الإحصائية .

جدول (4) قيمة (ت) والدلالة الإحصائية لدرجة الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين باضطراب التوحد تبعا لتطبيق البرنامج الارشادى

المتغير	البرنامج الإرشادي	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	الاستنتاج
الضغوط النفسية	قبل تطبيق البرنامج	32	141.63	11.41	11.989	31	0.000	دالة
	بعد التطبيق البرنامج	32	91.38	20.87				

أظهرت نتائج الدراسة في الجدول رقم (4) أن الوسط الحسابي لدرجة الضغوط النفسية قبل تطبيق البرنامج (141.63) ، بينما الوسط الحسابي بعد التطبيق كان (91.38). وبلغت قيمة (ت) (11.989)، بدلالة إحصائية (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائياً، عليه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية البرنامج الإرشادي لخفض درجة الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين باضطراب التوحد قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي.

وتدل النتيجة أن ارتفاع المتوسط الحسابي للتطبيق القبلي للبرنامج الإرشادي على إرتفاع درجات أفراد العينة في مقايس الضغوط النفسية وبالتالي إرتفاع الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين باضطراب التوحد ، أما انخفاض المتوسط الحسابي للتطبيق البعدي للبرنامج الإرشادي يدل على نقصان درجات أفراد العينة في مقياس الضغوط النفسية وبالتالي انخفاض درجة الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين باضطراب التوحد وهذا يشير إلى فعالية البرنامج الإرشادي المستخدم من قبل الباحثين .

يرى الباحثين أن البرنامج الإرشادي له الأثر الواضح في خفض الضغوط النفسية لدى أمهات أطفال التوحد ويعزى ذلك إلى أن البرنامج المستخدم تم تصميمه استنادا على نظريات الارشاد والتوجيه النفسي إذ نجد أن البرنامج استخدم أساليب متنوعة لخفض الضغوط النفسية مثل مناقشة الضغوط النفسية والتعريف بآثارها السلبية وكيفية مواجهتها والتخلص منها ، واستخدم أيضا تمارين الاسترخاء وأهميتها في التخلص من الضغوط ، كما ترى أن تفاعل الأمهات في جلسات البرنامج وإثارة الحوار والمناقشة الجماعية بمثابة عملية تفريغ انفعالي وتنفيس لمشاعر الأمهات والتعبير عن الصعوبات اللائي يوجهنها ويعود ذلك لانتظام أغلب الأمهات على إتباع الواجبات المنزلية وحرصهم على حضور الجلسات الإرشادية التي ساهمت في تطوير علاقاتهم ببعضهم البعض وخلق نماذج إيجابية للتعامل .

عرض ومناقشة نتيجة الفرض الثاني:

(توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية البرنامج الإرشادي لخفض درجة الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين باضطراب التوحد تعزى للمستوى التعليمي للأم)

للتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لاختبار الفروق في المتوسطات ذات الدلالة الإحصائية .

جدول (5) قيمة (ف) الدلالة الإحصائية لدرجة الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين باضطراب التوحد تبعا للمستوى التعليمي للأم

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
الضغوط النفسية	بين المجموعات	840.606	280.202	3	.619	0.909	غير دالة
	داخل المجموعات	12666.894	452.389	28			
	المجموع	13507.500		31			

أظهرت نتائج الدراسة في الجدول رقم (10) أن قيمة (ف) تساوى (0.619) بقيمة احتمالية (0.909)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً ،عليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين باضطراب التوحد تبعا للمستوى التعليمي للأم.

اختلفت هذه النتيجة مع دراسة توحيد عيدروس سيد احمد 2012م توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط النفسية لأولياء أمور الأطفال التوحديين تعزى لمتغير التعليم لصالح المستوى التعليمي (الجامعي).

ترى الباحثين أن المستوى التعليمي للفرد يعتبر من المتغيرات التي تؤثر في درجة احساس الفرد والضغوط النفسية ، حيث أثبت أن أصحاب المؤهلات العلمية العالية أكثر تعرضا للإحساس بالضغوط النفسية من ذوي المؤهلات

العلمية الأقل ومن العوامل التي لها تأثير في شدة وزيادة الضغوط فكلما أرتفع مستوى التعليم زاد مستوى الطموح لدى الفرد في أحداث تغيرات اجتماعية في الحياة جعلته أكثر تعرض للصعوبات المختلفة وبالتالي عرضة للضغوط النفسية .

عرض ومناقشة نتيجة الفرض الثالث:

(توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية البرنامج الإرشادي لخفض درجة الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين باضطراب التوحد تعزى لوظيفة الأم)

للتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لاختبار الفروق في المتوسطات ذات الدلالة الإحصائية .

جدول (6) قيمة (ف) الدلالة الإحصائية لدرجة الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين باضطراب التوحد تبعا لوظيفة للأم

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
الضغوط النفسية	بين المجموعات	88.400	44.200	2	0.096	0.909	غير دالة
	داخل المجموعات	13419.100	462.728	29			
	المجمـــوع	13507.500		31			

أظهرت نتائج الدراسة في الجدول رقم (11) أن قيمة (ف) تساوى (0.096) بقيمة احتمالية (0.909)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً ،عليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في لدرجة الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين باضطراب التوحد تبعا لوظيفة الأم.

اختلفت هده النتيجة مع دراسة توحيد عيدروس سيد احمد (2012م) ، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط النفسية لأولياء أمور الأطفال التوحديين تعزى لمتغير المهنة لصالح ذوي المستوى المهني المرتفع.

يعتبر العمل من مسببات الضغوط النفسية التي تتمثل في صراع الأدوار وأعباء العمل والتميز الغير مبرر للعاملين والعلاقات الاجتماعية داخل العمل (المعطي ، 2006، 534)

يرى الباحثين أن وظيفة الأم أو طبيعة العمل الذي تقوم به بجانب دورها كأم لطفل توحدي عبء إضافي لمسؤوليتها يزيد من الصعوبات التي تواجهها خاصة إذا كانت ظروف العمل غير مناسبة أو شاقة تحد من زمن تواجدها مع طفلها .

فالعمل يحقق للفرد حاجاته ورغباته فإذا كانت مشاعر الفرد نحو عمله إيجابية هنا يكون راضياً عن عمله أما إذا لم يحقق تلك الرغبات فإن مشاعره تكون سلبية ويكون غير راضي عن وظيفته فالمشاعر السلبية تزيد من احتمالية رفع مستوى الضغوط النفسية .

خامسا : خاتمة الدراسة :

1.5 النتائج :

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية البرنامج الإرشادي لخفض درجة الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين باضطراب التوحد قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي، ت= (11.989).
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين باضطراب التوحد تبعا للمستوى التعليمي للأم، ف = (0.619).
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط النفسية أمهات الأطفال المصابين بالتوحد تبعا لوظيفة الأم .

2.5 توصيات الدراسة :

توصي الدراسة التالي:

1. الاهتمام بمراكز تعليم وتأهيل أطفال التوحد من حيث البرامج المقدمة والأطر العاملة ومواصفات البيئة التعليمية وذلك لضمان تقديم الخدمة التعليمية والتأهيلية بالشكل العلمي المطلوب والمنشود.
2. مناشدة الجهات المختصة بشؤون التربية الخاصة بضرورة تنفيذ برامج ما قبل الخدمة إلى جانب خدمات المتابعة (ما بعد الخدمة).
3. التوجيه بإقامة مدارس الدمج الأكاديمي لأطفال التوحد مع الأطفال العاديين للاستفادة الاجتماعية من العاديين ولرفع مستوى التفاعل الاجتماعية لهم ولرفع قدرتهم على بناء العلاقات الاجتماعية.
4. دراسة الفروق في تخطيط وتنفيذ برامج الإرشادي النفسي لأمهات أطفال التوحد دراسة مقارنة.
5. تصميم وتجريب برنامج إرشادي نفسي معرفي سلوكي لتخفيف الضغوط النفسية لدى أمهات أطفال التوحد في ولاية الجزيرة.

قائمة المصادر و المراجع

أولا : المراجع :

1. أبو علام ، رجاء محمود (2004) : **التعلم : أسسه وتطبيقاته** ، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع ، الأردن ، عمان .
2. أبو غزالة ، سميرة (2004) : **مبادئ الإرشاد النفسي والصحة النفسية** ، دار الأهرام للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة .
3. أشتيوي ، آمنة أحمد البطي (2008)، **الضغوط النفسية لدى المطلقات وأساليب مواجهتها** ، مركز الكتاب الأكاديمي
4. بصل ، فاروق أحمد 1998 ، **التوحد** ، دار المعارف للطباعة والنشر ، القاهرة
5. التصنيف العالمي للإضرابات النفسية ، ICD10.
6. الجبلي ، سوسن (2005) **اساسيات بناء الإختبارات والمقاييس النفسية التربوية** ، مؤسسة علاء الدين للطباعة والنشر
7. حامد عبد السلام زهران (2002) **التوجيه و الارشاد النفسي** ط3 القاهرة : عالم الكتب
8. حسين طه عبد المنعم . (2004م). **الارشاد النفسي النظرية _ التطبيق _ التكنولوجيا** _ ط. عمان دار الفكر
9. حسين، طه عبد العظيم ، وحسين، سلامة عبد العظيم (2006م) **استراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية**، ط1، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع
10. الذيب ، رائد الشيخ (2005) ، **الدورة ا لأولية في التوحد** ، مؤسسة كريم رضا (برنامج الإعاقة في سوريا) دمشق .
11. الراوي ، فضيلة توفيق حماد (1999) ، **التوحد الإعاقة الغامضة** ، الدوحة ، قطر
12. الزيادي و الخطيب ، احمد و هشام (2000) . **مبادئ التوجيه و الارشاد النفسي** .ط2 لبنان : الاهلية للنشر
13. شيخاني ، سمير (2003م) ، **الضغط النفسي** ، دار الفكر العربي للطباعة والنشر ، بيروت ، لبنان
14. عاقل ، فاخر (د . ت) ، معجم العلوم النفسية ، دار شعاع للنشر ، حلب .
15. عبد الرحمن ، سيد سليمان (1998) ، **سيكولوجية ذوي الإحتياجات الخاصة** ، دار زهراء الشرق ، القاهرة .
16. عبد الله محمد ، خديجة محمد خوجة (2007) ،**مبادئ الإرشاد النفسي الجماعي** ، دار خوارزم العلمية للطباعة والنشر ، القاهرة .
17. عبد المعطي ، حسن (1998) ، **علم النفس الإكلينيكي** ، دار قباء ، القاهرة .
18. عسكر، علي. (2003م). **ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها**، ط 2. الكويت: دار الكتاب الحديث.
19. غيث ، محمد عاطف (2005)، **الضغوط النفسية** ، جامعة الإسكندرية

20. فرج، إبراهيم (2004) ، **الضغوط النفسية وسلوكيات المواجهة لدى أم الطفل التوحدي** ، رسالة دكتواره في علم النفس العيادي ، الجزائر ، جامعة أكلي محند أولحاج ، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية .

21. كريم ،محمد عبد السلام ، سعود أبو البشر ، 2009م، **الضغوط النفسية** ، مكتبة الأهرام للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة ،

22. المعطي ، حسن مصطفى (2006) ، **ضغوط الحياة واساليب مواجهتها** ، زهراء الشرق للنشر ، القاهرة .

23. منذر عبد الحميد الضامن (2003) **الارشاد النفسي** . ط1. الكويت : مكتبة الفلاح

ثانيا : الدراسات :

1. الجهني ، عبد الرحمن بن عيد (2014) ، **مصادر الضغوط النفسية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى الطلاب السعوديين المبتعثين إلى نيوزيلاند** ، رسالة دكتوراه غير منشورة

2. الحمد، نايف (2003) **الضغوط النفسية التي تواجه طالبات كلية إربد الجامعية في ضوء بعض المتغيرات**. مجلة العلوم التركية والنفسية- المملكة العربية السعودية، 14(3)

3. السهلي، عبد الله (2008) **أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الشباب من المرضى المترددين على مستشفى الطب النفسي بالمدينة المنورة وغير المرضى** ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى.

4. **سيد أحمد ، توحيدة عيدروس (2012): الضغوط النفسية لأولياء أمور الأطفال التوحديين وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية** (المستوى التعليمي- المستوى الاقتصادي- المهنة) بولاية الخرطوم ، رسالة دكتواره غير منشورة ، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا ،

5. العبدلي ، خالد بن محمد بن عبد الله (2012) ، ال**صلابة النفسية وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية** ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .

6. **عثمان ، سلوى عثمان عبدالله (2001) : الضغوط النفسية لدى اولياء امور الأطفال المعاقين عقلياً بولاية الخرطوم واساليب مواجهتها** ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الخرطوم

7. المجدلاوي ، ماهير يوسف (2005م) ، **برنامج إرشادي نفسي لخفض الضغوط النفسية الناجمة عن الإحتلال** ، رسالة دكتوراه ، القاهرة

8. معروف ، محمد (2001) : **استراتيجيات التعامل مع الاحتراق النفسي عند أساتذة التعليم الثانوي** ، مذكرة دكتواره ، قسم علم النفس ،جامعة وهران ، الجزائر .

ثالثا : المجلات :

1. المشعان ، عويضة ربيع (2000) ، **مصادر الضغوط المهنية لدى المدرسين في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت وعلاقتها بالضطرابات النفسية والجسمية** ، مجلة العلوم الاجتماعية ، مج 28.

رابعا : المواقع الإلكترونية :

2. أبو العزائم ، محمد جمال (2003) **اضطراب الذاتيوية الصحة النفسية** ، موقع د. محمد جمال أبو العزائم /http://abouelazayem.com

(9)

فاعلية تمرينات الألعاب اللّغوية في تنمية المحصول اللفظي لدى ذوي اضطراب اللغة والتواصل

(دراسة تطبيقية على تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي ذوي اضطرابات اللغة والتواصل

في مدينة زالنجي بولاية وسط دارفور-السودان)

The Effectiveness of Role Play in Developing the Vocabulary among Pupils of Linguistic and Communicative Disorders

(an applied study on basic education pupils suffering from linguistic and communicative disorders in Zalingei city, Central Darfur State, Sudan)

د. أحمد الحسن حامد حسن محمداي

أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة

كلية التربية، جامعة جازان (المملكة العربية السعودية)

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

فاعلية تمرينات الألعاب اللّغوية في تنمية المحصول اللفظي لدى ذوي اضطراب اللغة والتواصل

(دراسة تطبيقية على تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي ذوي اضطرابات اللغة والتواصل في مدينة زالنجي بولاية وسط دارفور-السودان)

مستخلص الدراسة

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

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

The Effectiveness of Role Play in Developing the Vocabulary among Pupils of Linguistic and Communicative Disorders

(an applied study on basic education pupils suffering from linguistic and communicative disorders in Zalingei city, Central Darfur State, Sudan)

Abstract

The study aimed to identify the effectiveness of role play games in developing the verbal crop among pupils of linguistic and communicative disorders. The semi-experimental method was used. The study population consisted of pupils suffering from linguistic and communicative disorders at the basic education stage in Zalingei city in the state of Central Darfur, Sudan during the academic year 2017-2018. A random sample of thirty (30) male and female pupils was chosen; equivalent to (23.1%) of the study population. The data was analyzed by using the SPSS. The most important results of the study were: there were significant statistical differences at the level of (0.05) significance between the average verbal crop of pupils in the pre and post measurement in favour of post measurement. The level of verbal crop in the pre-measurement for individuals of the sample was low. The level of verbal crop in the post measurement of the individuals in the sample was high. There were no differences between male and female in the pre measurement. The study recommended the following: the necessity of using role play games in teaching language skills, especially in the basic education stage, and the need for speech specialists to provide training courses in language skills and methods of developing these skills.

Keyword: Role Play Games, Verbal Crop, language and Speech Disorders.

1- الإطار العام:

1-1 مقدمة:

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

وظهرت وسائل حديثة لتعلم اللغات، ومنها ما عرف باسم الألعاب الاتصالية Communicative Games أو الألعاب اللغوية Language Games حيث يتدرب التلاميذ عن طريق هذه الألعاب على استخدام اللغة في مواقف الحياة الطبيعية أو شبه الطبيعية. ومن هنا ظهرت الألعاب اللغوية بوصفها وسيلة جديدة

استفادت منها برامج تعليم اللغات، وكان لها دور كبير في عملية التدريس، والعمل على تطوير لغة التلميذ ونموها بشكل كبير (اللباييدي، 1993م، ص 13).

وهكذا تظهر قيمة اللعب في التعليم، فهو يضع الأفكار النظرية قيد الممارسة (Danesi، 1993، p604)، وينفي اللعب مقولة أن التعلم ليس تعلماً حقيقياً إذا ما امتزج بالمتعة والمرح والضحك، وهذا يؤكد فكرة إمكانية تعلم اللغة والاستمتاع بالتعلم في الوقت نفسه، مما يعزز التوجه العام بأن اللعب هو نشاط تعاوني يتضمن مشاركة فاعلة فيها نوع من المتعة، ويتضمن أهدافاً تؤدي إلى نتائج معينة أهمها التعلم (الحيلة،2003م، ص102). ويؤدي اللعب أيضاً إلى نمو التلاميذ ذهنياً بزيادة دافعيتهم للتعلم، بغض النظر عن مدى الاستمتاع بها، ومن هنا يجب على المعلمين أن يكونوا قادرين على دمج تلك الألعاب وتوجيهها لتحقيق الأهداف المتضمنة في المنهاج، لما لاستخدامها من فوائد تعليمية متعددة (عبد الباقي، 1992م، ص50).

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

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

ويذكر عبد العزيز (1983م، ص175) أيضاً أن أهمية الألعاب بشكل عام والألعاب اللغوية بشكل خاص تبرز من تزويدها المتعلم بخبرات أقرب إلى الواقع العملي. وقد تسهم الألعاب في اقتراح حلول لتلك المشكلات، مما يساعده في اتخاذ القرار المناسب، ومن فوائد الألعاب اللغوية أنها تسهم إلى حد كبير في التعلم

الإبداعي، وتنمية الاستكشاف، والتجريب. ومن هنا تعمل الدراسة الحالية على استقصاء أثر استخدام الألعاب اللغوية في تنمية المحصول اللفظي لدى عينة من التلاميذ ذوي اضطراب اللغة والتواصل.

1-2 مشكلة الدراسة:

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

1-3 فروض الدراسة:

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

ب- مستوى المحصول اللفظي لدي أفراد العينة منخفضة.

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

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

1-4 أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

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

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

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

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

1-5 أهمية الدراسة:

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

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

1-6 حدود الدراسة:

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

الحدود الزمانية: العام الدراسي 2017-2018م.

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

الحدود البشرية: التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات اللغة والتواصل.

1-7 المصطلحات:

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

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

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

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

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

2- الإطار النظري والدراسات السابقة:

2-1 الإطار النظري:

2-1-1 مفهوم الالعاب اللّغوية:

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

2-1-2 تعريف الألعاب اللّغوية:

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

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

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

2-1-3 أهمية الألعاب اللّغوية:

تؤكد الاتجاهات التربوية أن اللعب مادة أساسية في تربية الطفل، حيث يذكر علماء الاجتماع والانثروبولوجيا أن الإعداد الثقافي والاجتماعي للأطفال يتم من خلال اللعب، فمنه يتعلم الطفل الكثير عن نفسه

وعن العالم واللعب يصغر عالم الطفل إلي أجزاء يمكنهم من السيطرة عليه. فالتعليم باللعب يعد مطلباً تربوياً أساسياً، حقاً طبيعياً للفرد وينبغي على الآباء والمربين تهيئة الفرص والوسائل المناسبة للطفل لممارسة اللعب كحق طبيعي من الحقوق الأساسية كالمأكل والمشرب والملبس والمسكن. فالألعاب التربوية من أهم الوسائل التعليمية لاكتساب الحقائق والمفاهيم والقواعد العلمية والفنية، حيث تعمل على تجسيد المفاهيم المجردة لدى الطفل وتقريبيا منه في شكل محسوس، فهي تعوده عمى الملاحظة أولا، والاستنتاج ثانيا والتطبيق ثالثا (السعدية مكاحلي، 2015م، ص39).

2-1-4 معايير اختيار الألعاب اللّغوية:

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

2-1-5 مراحل الألعاب اللّغوية:

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

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

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

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

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

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

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

أ- تحديد اسم اللعبة التي يقوم بها التلاميذ.
ب- تحديد الأهداف الخاصة بكل لعبة لغوية.
ج- تحديد المصادر والأدوات.
د- تحديد إجراءات اللعبة وعدد المشتركين.
هـ- الاتفاق مع التلاميذ على النشاط الذي سيقومون به.
و- تهيئة ظروف العمل الجيدة.

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

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

2-1-7 مفهوم المحصول اللفظي:

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

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

2-1-8 العوامل المؤثرة في النمو اللغوي:

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

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

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

2-1-9 مراحل النمو اللغوي:

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

فعندما يلتحق الطفل بالمدرسة في سن السادسة يكون عدد المفردات التي يعرفها حوالي (2500) كلمة تقريبًا، وإذا كانت اللغة هي وسيلة الاتصال الأساسية بين الطفل والمجتمع الخارجي. لذلك يجب أن نأخذ بعين الاعتبار محصول الطفل اللغوي الذي يأتي به الطفل إلى المدرسة في سن السادسة، وهذا المحصول في منتهى الأهمية لأن الطفل قد أكتسبه في قمة النمو اللغوي في الفترة التي مرت به قبل ذلك، ومن الخطورة بمكان أن نزيل من حسابنا حينما نضع مناهج اللغة في المرحلة الأولى هذ المحصول اللغوي السابق: فلا بناء إلا على خبرة، والخبرة السابقة التي اكتسبها الطفل إنما اكتسبها الطفل ومارسها وثبتت لديه لأنها أدت وظيفتها بنجاح، ولذلك لا يصح أن نتغاضى تمامًا عن المحصول اللغوي الذي يتفاهم به الطفل في حياته اليومية، فالوظيفة الرئيسية للغة هي أنها أداة اتصال الطفل وبيئته اليومية. وإذا كانت الوسيلة الأولى لزيادة محصول الطفل هي الممارسة، لذلك يجب أن تكون كتب القراءة في المدرسة الابتدائية مصورة، لأن هدف القراءة في المراحل الأولى أن ننمي لدى الطفل مجموعة من العادات والاتجاهات والميول المهمة إلى جانب تنمية محصوله اللفظي .كما أنه لزيادة الحصيلة اللغوية لدى طفل المدرسة الابتدائية فإنه يجب أن تنتقل المقررات الدراسية من الموضوعات الدالة على أشياء حسية محددة، إلى ألفاظ ذات معاني أكثر تجريدًا تبعًا لخطوط النمو العقلي التي سبق الحديث عنها (الغزالي، 2014م، ص124).

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

2-2 الدراسات السابقة:

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

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

2-2-3 دراسة المحمدي (2013م): هدفت للتعرف على فاعلية الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائية بمكة، المملكة العربية السعودية، شملت عينة الدراسة على (60) تلميذاً من تلاميذ الصف الأول الابتدائي، أُتبع المنهج شبه التجريبي، صُمم قائمة بمهارات التحدث، وبرنامج للألعاب اللّغوية، واختبار مهارة التحدث، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الأداء البعدي لمهارات التعبير عن القصص المصورة ومهارات التعبير عن مشاهدات التلميذ اليومية الحياتية ومهارات آداب التحدث لصالح المجموعة التجريبية، كما توصلت الدراسة أيضاً إلى وجود دلالة عملية لاستخدام الألعاب اللغوية.

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

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

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

2-2-7 دراسة أجرى عطا الله (2003م): هدفت إلى معرفة أثر برنامج مقترح في الألعاب اللغوية لعلاج الضعف القرائي لدى طلاب الصف الثالث الابتدائي بمحافظة السويس بمصر، تكونت عينة الدراسة من (60) تلميذ وتلميذة من الذين لديهم ضعف قرائي استخدمت المنهج شبه التجريبي، طبقت عليهم بطاقة ملاحظة، أسفرت نتائج الدراسة عن أن التلاميذ الذين درسوا البرنامج المعتمد على الألعاب حققوا تحسناً في أدائهم البعدي، وأن البرنامج المقترح حقق مستوى من الكفاءة في أداء التلاميذ.

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

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

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

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

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

2-2-13 التعليق على الدراسات السابقة:

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

(2011م)، والغوالبي (2012م)، والمحمدي (2013م) في عينة الدراسة حيث طبقت على تلاميذ الصفوف من الأول حتى الرابع، بينما طبقت بقية الدراسات على مرحلة رياض الأطفال.

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

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

3- إجراءات الدراسة الميدانية:

3-1 منهج الدراسة:

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

3-2 مجتمع الدراسة:

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

عينة الدراسة وخصائصها:

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

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

جدول رقم (1) يوضح عينة البحث

الصف	الذكور	الاناث	المجموع
الأول	3	4	7
الثاني	3	3	6
الثالث	4	3	7
الرابع	5	5	10
المجموع	15	15	30

3-4 أدوات الدراسة:

استخدم الباحث الأدوات التالية:

1- تمرينات الألعاب اللغوية:

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

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

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

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

3-5 صدق الأداة وثباتها:

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

2- اختبار المحصول اللفظي:

وصف الاختبار:

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

صدق الاختبار ثبات الاختبار:

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

3-6 المعالجة الإحصائية الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

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

4- عرض وتحليل ومناقشة النتائج وتفسيرها:

4-1 الفرض الاول:

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

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

جدول رقم (2) يوضح نتائج الفرض الأول

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

علماً بأن مستوى المعنوية (0.05).

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

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

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

4-2 الفرض الثاني:

مستوى المحصول اللفظي في القياس القبلي لدي أفراد العينة منخفض.

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

جدول رقم (3) يوضح نتائج الفرض الثاني

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

علماً بأن مستوى المعنوية (0.05).

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

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

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

ويضيف الباحث بأن اللغة أساس الحضارة وتطورها يؤدي إلي تطور وتنمية الإنسان أما أي خلل فيها يؤدي إلى مشكلات سلوكية حيث يعاني ذوو الاضطرابات اللّغوية من اضطراب الوجدان، فالمضطرب يمر

بمشاكل نفسية في بدء حياته تتمثل في خيبة الأمل التي يخبرها في أول محاولة للكلام فلا يتشجع للاستمرار فيه وبالتالي يكبر خوفه فقد يمتنع عن الكلام، كما أن المصابين باضطراب اللغة يكونون أكثر قلقاً وتخوفاً وإحساساً بالوحدة وعدم الطمأنينة مما يزيد تفاقم اضطرابات اللغة لديهم.

4-3 الفرض الثالث:

مستوى المحصول اللفظي لدى أفراد العينة مرتفع بعد البرنامج.

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

جدول رقم (4) يوضح نتائج الفرض الثالث

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

علماً بأن مستوى المعنوية (0.05).

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

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

ويشير الباحث بأن هذه النتيجة تؤكد فاعلية الألعاب اللّغوية في تنمية المحصول اللفظي لدي التلاميذ ذوي اضطرابات اللغة والتواصل، فالألعاب اللغوية تعمل على تزويد التلاميذ بخبرات أقرب إلى الواقع العملي، كما تسهم في التعليم الإبداعي للغة وتنمية الاستكشاف والتجريب وتقلل الفجوة بين ما يجري في غرفة الصف وما

يجري في مواقف الحياة اليومية، هذا إلى جانب اتاحتها الفرصة لتغيير الدور التقليدي لكل من المعلم والتلميذ. فالتمرينات اللغوية أكثر الأدوات تشويقاً واستثارة لدافعية التلاميذ وهو ما يجعلها ذات أهمية في تعليم المهارات اللغوية وبخاصة في المرحلة الابتدائية لكونه مرحلة من أهم خصائصها الميل إلى اللعب وهو ما يجعل من الضروري الاستفادة من هذه الميول في تعليم وتنمية المهارات اللغوية والتدريب على مهاراتها المختلفة وبخاصة التحدث.

4-4 عرض وتحليل الفرض الرابع:

لا توجد فروق بين الذكور والاناث في القياس القبلي:

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

جدول رقم (5) يوضح نتائج الفرض الرابع.

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

علماً بأن مستوى المعنوية (0.05).

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

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبدالواحد (1982م) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في المحصول اللفظي. ويشير الباحث أن معاناة التلاميذ من الجنسين من اضطرابات اللغة والتواصل تجعل تدني المحصول اللفظي لديهم أمر بديهي، فهم يعانون في نفس الأعراض من تأخر لغوي، وحبسة كلامية بسبب قلة المحصول اللفظي ويشير الباحث أن هناك بعض الأدبيات تشير إلى أن البنات يتفوقن على البنين في سرعة النمو اللغوي وبخاصة في مرحلة بدء استعمال الكلمات وعدد المفردات اللّغوية وطول الجمل ودرجة تعقيدها.

5- خاتمة الدراسة:

5-1 نتائج الدراسة:

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

5-2 توصيات الدراسة:

من خلال النتائج السابقة توصى الدراسة بالتوصيات التالية:

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

6-قائمة المراجع والمصادر:

6-1 المراجع العربية:

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

- الفار، مصطفى محمد (٢٠٠٣) **الدليل إلى صعوبات التعلم**، ط (1)، دار يافا العلمية للنشر، عمان، الأردن.
- القمش، مصطفى وآخرون (٢٠٠٠) **القياس والتقويم في التربية الخاصة**، ط (1)، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
- اللبابيدي، عفاف، وخلايلة، عبد الكريم (1993)، **سيكولوجية اللعب**، دار الفكر، عمان، الأردن.
- نادية عزيز بعيبع، وسحر زيدان (2013)، **مقدمة في اضطرابات اللغة والكلام**، ط (1)، دار النشر الدولي، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الهويدي، زيد (2002)، **الألعاب التربوية لتنمية التفكير**، دار الكتاب، العين، الإمارات العربية المتحدة.

6-2 الرسائل العلمية والدوريات:

- البري، قاسم (2011)، أثر استخدام الألعاب اللغوية في منهاج اللغة العربية في تنمية الأنماط اللغوية لدى طلبة المرحلة الأساسية، **المجلة الأردنية في العلوم والتربية**، عمان، المجلد السابع، العدد (1)، ص 23-34.
- الجعيد، هنادي عائض (2011)، فاعلية استخدام الألعاب اللغوية في تنمية بعض مهارات التمييز السمعي والفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمدينة الطائف، **رسالة ماجستير منشورة**،_جامعة الطائف، الطائف.
- حنفي، أحلام بدوي (2002)، فاعلية استخدام الألعاب اللغوية في تنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة في رياض الأطفال، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة أسيوط، مصر.
- السعدية مكاحلي (2018)، استخدام الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة محمد خضير، الجزائر.
- صومان، أحمد إبراهيم (2018)، أثر استراتيجية الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التخيل الإبداعي لدى أطفال الروضة في مدينة عمان، **مجلة الدراسات التربوية**، المجلد التاسع العدد (16) 2018م.

- عبد الواحد، سميرة عبد الله (١٩٨٢) المحصول اللفظي لتلاميذ الصف الثالث والرابع الابتدائي، **رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية**، جامعة بغداد، العراق.

- عبده، رلى (1993)،" أثر استخدام الألعاب ٱللغويّة في تدعيم مهارات التواصل في ٱللغة الإنجليزيّة كلغة أجنبيّة لدى عيّنة من الطلبة المبتدئين في الأردن"، **رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية**، عمان.

- العبيدي، زينة طه حسون (٢٠٠٣) فاعلية الطرقتين الصوتية والتوليفية في المحصول اللفظي والأداء التعبيري لدى تلميذات الصف الأول الابتدائي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل. العراق.

- العدوان، أحلام حسن (2018)، تنمية الاستعداد اللغوي لدى أطفال ما قبل المدرسة باستخدام استراتيجيتي الألعاب اللغوية والقصة، **مجلة دراسات تربوية**، المجلد (45)، العدد (4)، 2018م.

- عطا الله عبدالحميد زهري (2003)، برنامج مقترح في الألعاب اللغوية لعلاج الضعف القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، **مجلة القراءة والمعرفة**، عمان، أغسطس، ص 195-234.

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

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

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

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

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

3-6 المراجع الإنجليزية:

- Alfaqih, A. M (1995) The effect of using games in English language teaching on the seventh grade achievement in Jordan, master thesis Yarmouk University, Irbid, Jordan.
- Danesi, M. (1993) Language Games in Italian. The Canadian Modern Language Review, 49(3): 604– 605.

(10)

فاعلية برنامج تدريبي لتحسين طرائق تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم

(دراسة تطبيقية على معلمي التربية الخاصة بمدرسة الكاملين لذوي الاحتياجات الخاصة محلية الكاملين -ولاية الجزيرة -السودان 2020م)

The Effectiveness of a Training Programme to Improve Methods for Teaching Pupils of Mental Disabilities who Have Inclination to Learn

(An applied study on special education teachers at Al Kamilin School for the Special Needs-Al Kamilin Locality, Gezira State, Sudan, 2020)

د. منصور بانقا حجر محمد

أستاذ التربية الخاصة المشارك بجامعة الجزيرة

مستخلص الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي لتحسين طرائق تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم، ومعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين إجابات المعلمين في تحسين طرائق تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعد تطبيقه، ومعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين إجابات المعلمين عن تحسين طرائق تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم ترجع لمتغيرات الدارسة: نوع المعلم، المؤهل، نوع المؤهل، الخبرة، استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، والبرنامج التدريبي والاختبار أدوات لها تمثل مجتمع الدراسة في معلمي ومعلمات التربية الخاصة العاملين بمدرسة الكاملين لذوي الاحتياجات الخاصة بمدينة الكاملين ، واتخذت الدراسة عينة قصدية. تمثلت في كل معلمي ومعلمات التربية الخاصة العاملين بمدرسة الكاملين لذوي الاحتياجات الخاصة والبالغ عددهم سبعة من المعلمين والمعلمات،معلما واحدا، وست معلمات، وتم تحليل النتائج بواسطة برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS)، وتوصلت الدراسة إلي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المعلمين عن تحسين طرائق تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعد تطبيقه، لصالح إجابات المعلمين بعد تطبيق البرنامج، ، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المعلمين بعد تطبق البرنامج ترجع لنوع مؤهل المعلم، لصالح المعلمين المتخصصين تربية خاصة، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المعلمين ترجع لنوع المعلم، مؤهله، خبرته و توصي الدراسة بإقامة الدورات التدريبية وورش العمل المتخصصة للمعلمين بمدارس التربية الخاصة، وضرورة تأهيلهم.

The Effectiveness of a Training Programme to Improve Methods for Teaching Pupils of Mental Disabilities who Have Inclination to Learn

(An applied study on special education teachers at Al Kamilin School for the Special Needs-Al Kamilin Locality, Gezira State, Sudan, 2020)

Abstract

The study aimed to find out the effectiveness of a training programme for teaching students of intellectual disabilities who are liable to learn, in order to know the significant statistical differences of the teachers' responses in this concern. Seven (7) teachers, working at Al Kamilin School for the Special Needs, consisted of one (1) male teacher and six (6) female teachers, was the sample of the study. The results were analyzed by the Statistical Packages for Social Sciences (SPSS) programme. The study found that there were significant statistical differences between teachers' answers about improving teaching methods for students with intellectual disabilities who were liable to learn before and after implementing the training programme in favour of teachers' answers about improving teaching methods for students with intellectual disabilities who were able to learn after implementing the programme, there were significant statistical differences between teachers' answers about

improving teaching methods for students with intellectual disabilities who were liable to learn after applying the programme due to the type of teacher's qualification, for the benefit of specialized educators, and there were no significant statistical differences between teachers' answers about improving teaching methods for students with intellectual disabilities who were liable for learning due to the type of teacher, experience, and qualification. The study recommends holding specialized training courses and workshops for teachers in intellectual disabilities schools, and the necessity of qualifying them.

أولاً: الإطار العام للدراسة

1- مقدمة:

إن الاهتمام بالتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم، يعتبر واجباً على كل مجتمع وحق من حقوق هؤلاء التلاميذ. ولذلك تهتم دول العالم المتقدمة بهذه الفئة، وتقدم لهم الخدمات المتعددة، كما تشجع هذه الدول القيام بالأبحاث التي تفيد في تربيتهم وتعليمهم ورعايتهم وذلك من أجل ضمان حياة كريمة لهم ولأسرهم، وتحقيق مشاركة اجتماعية إيجابية لهم، ومن هنا جاءت فكرة طرائق تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم.

تباينت الآراء حول طرائق تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم، فيري بعضهم أنّ هؤلاء الأطفال كأقرانهم العاديين، يتعلمون و يكتسبون الخبرات و المعلومات و المهارات تدريجيا، و إنّ الاختلاف بينهم في معدل النمو، وقياس القابلية هنا يرجع إلى التصنيفات المتداولة، طبقاً لما أتفق عليه من الذكاء، ويرى بعضهم أنّ التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم، يحتاجون إلى طرائق تعليم تختلف كما ونوعا، عن طرائق تعليم التلاميذ للعاديين، وذلك لاختلافهم في النواحي الحسية و العقلية و الاجتماعية. (مرسي ، 1996م : 323) وهذا ما تتصدي له الدراسة.

2- مشكلة الدراسة :

إن الناظر إلى برامج إعداد وتدريب معلمي التربية الخاصة، يجد أن الغالبية العظمى من هذه البرامج هي عبارة عن برامج إعداد للمعلمين في مرحلة ما قبل الخدمة، الذي تقوم به الجامعات ويمنح فيها الطالب مع نهاية البرنامج درجة البكالوريوس في التربية الخاصة ، إذ أن المعلم يحصل فقط على التدريب قبل الخدمة، وأن هناك حاجة فعلية إلى دعم المعلمين ببرامج التدريب أثناء الخدمة، وعدم الاكتفاء بالتدريب قبل الخدمة.

وعلى صعيد آخر وفيما يتعلق بمستوى برامج التدريب أثناء الخدمة للمعلمين، لاحظ الباحث من خلال خبرته الميدانية ندرة البرامج التدريبية والورش التي تُعقد ، وإذا عُقدت فإنها عبارة عن محاولات فردية من بعض القطاعات الحكومية منها أو الخاصة أو حتى التطوعية، ولا تقوم هذه البرامج فعلياً على دراسة الاحتياجات التدريبية الحقيقية للمعلمين المتواجدين في ميدان التربية الخاصة. وعليه فإنّ المتمعن في واقع التربية والتعليم

للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم، يمكنه القول إن هناك حاجة ماسة لوجود برامج تدريبية لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم، تسهم في إكسابهم درجة كبيرة من المعرفة والمهارة والكفاءة التعليمية.

وعليه جاءت رغبة الباحث في إجراء الدراسة الحالية التي تأتي للكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لتحسين طرائق تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم.

. لذا تمثلت مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

ما فاعلية برنامج تدريبي لتحسين طرائق تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم ؟

وتتفرع منه التساؤلات التالية.

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المعلمين في تحسين طرائق تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعد تطبيقه؟
2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية، بين إجابات المعلمين عن تحسين طرائق تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم ترجع لنوع المعلم ؟
3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المعلمين عن تحسين طرائق تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم ترجع لمؤهل المعلم ؟
4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المعلمين عن تحسين طرائق تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم ترجع لنوع مؤهل المعلم ؟
5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المعلمين عن تحسين طرائق تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم ترجع لخبرة المعلم؟

3- أهداف الدراسة :-

تهدف الدراسة إلى معرفة أنه :

1 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المعلمين في تحسين طرائق تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعد تطبيقه؟
2 هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية، بين إجابات المعلمين عن تحسين طرائق تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم ترجع لنوع المعلم؟

3 هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المعلمين عن تحسين طرائق تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم ترجع لمؤهل المعلم ؟

4 هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المعلمين عن تحسين طرائق تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم ترجع لنوع مؤهل المعلم؟

5 هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المعلمين عن تحسين طرائق تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم ترجع لخبرة المعلم؟

أهمية الدراسة :-

تنبع أهمية الدراسة من:

1- اهتمامها بشريحة مهمة من شرائح المجتمع وهم التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم.

2- اهتمامها بطرائق تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم، باعتبارها طرائق تعليم تختلف كما ونوعا، عن طرائق تعليم التلاميذ للعاديين ، وذلك لاختلافهم في النواحي الحسية و العقلية و الاجتماعية.

6 حدود الدراسة :

تتمثل حدود الدراسة في:

1- حدود موضوعية: فاعلية برنامج تدريبي لتحسين طرائق تعليم التلاميذ ذوى الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم.

2- حدود زمانية : العام الدراسي 2019م- 2020م

3- حدود مكانية : مدرسة ذوي الاحتياجات الخاصة مدينة الكاملين.

7 - مصطلحات الدراسة :

1-البرنامج التدريبي:

برنامج مخطط منظم يتضمن تقديم خدمات تدريبية ومعلوماتية مباشرة وغير مباشرة لمعلمي التربية الخاصة وذلك بهدف تحسين طرائق تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم.

2- طرائق تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم:

طرائق اهتمت بتربية التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم، جسمياً ونفسياً واجتماعياً، وقامت على أُسس تربوية ونفسية أيدتها نظريات التعلم .(القريطي، 2005م : 214)

3- التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم :

" تلاميذ تتراوح نسبة ذكاءهم ما بين 50-70 على أحد مقاييس الذكاء المقننة ، ويمكنهم تحصيل قدر من التعليم حتى مستوى الصف الخامس الابتدائي .(الشخص ، (1407هـ - 1987م) : 178)

ثانياً: الإطار النظري والدراسات السابقة:

1- طرائق تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم :

تباينت الآراء حول طرائق تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم فيري بعضهم أنّ هؤلاء الأطفال كأقرانهم العاديين، يتعلمون و يكتسبون الخبرات و المعلومات و المهارات تدريجيا، و إنّ الاختلاف بينهم في معدل النمو، وقياس القابلية هنا يرجع إلى التصنيفات المتداولة ، طبقاً لما أتفق عليه من الذكاء، ويرى بعضهم أنّ التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم، يحتاجون إلى طرائق تعليم تختلف كما ونوعا، عن طرائق تعليم التلاميذ للعاديين ، وذلك لاختلافهم في النواحي الحسية و العقلية و الاجتماعية. (مرسي ، 1996م : 323)

ترجع البدايات الأولى لطرائق تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم، على المستوي العلمي العالمي ، إلى بدايات القرن التاسع عشر ، على يدي نخبة من الأطباء الأُوربيين ، الذين قاموا بمحاولات رائدة في هذا الصدد ، واهتموا فيها بتربية التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم، جسمياً ونفسياً واجتماعياً ، وأقاموها على أُسس تربوية ونفسية أيدتها نظريات التعلم ، ومن هذه الطرائق . .(القريطي، 2005م : 247)

أ- محاولة إيتارد Itard :-

كان الطبيب الفرنسي (جين مارك ايتارد) ، أول من حاول علاج الإعاقة الذهنية على أساس فلسفة واضحة ، ففي عام 1799م جئ إليه بطفل في حوالي الثانية عشر من عمره أُطلق عليه اسم (فكتوريا) وُجد في غابة إفيرون بفرنسا ، وكان الطفل يشبه الحيوان في سلوكه .

لقد حاول (ايتارد) تربية الطفل لمدة خمس سنوات ، ليُصبح الطفل متحضراً فاستخدم تدريب الحواس ، والتطبيع الاجتماعي ، من أجل تغيير سلوك الطفل ، وذلك عن طريق تعليمه أنماطاً سلوكيةً أكثر توافقاً ، وأكثر مرونةً وأكثر تحضراً . وبالرغم من أنّ التقدم كان طفيفاً ، إلاّ أنّ(ايتارد) استطاع تدريب حواس الطفل واستخدامها بطريقة أكثر كفاءةً، إلاّ أنّه فشل في إحلال الدوافع الإنسانية ، محل دوافع الطفل الحيوانية ، وبهذا يعتبر أول من

وضع اللبنة الأولي ، في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم عن طريق تدريب الحواس . (صادق ، 1988م :448)

ب- محاولات سيجان Sequins:-

رغم من فشل (ايتارد) في تنشئة طفل الغابة المتوحش ، إلاّ أنّ جهوده شجعت تلميذه (سيجان) ، على وضع برامج لتدريب حواس الطفل ذو الإعاقة الذهنية وتنمية مهاراته الحركية ، وتشجيعه على اكتشاف البيئة من حوله ، ومعاملته معاملة طيبة تجعله يدرك التقبل من العاملين ، ويشعر بالأمن والطمأنينة في البيت والمدرسة وأضاف إلى هذا الميدان نظريته الفسيولوجية ، التي تقسم الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية إلى ، قسم ترجع إعاقته إلى تلف في الجهاز العصبي ، يمكن تحسين حالته بتدريب عضلته لاستثارة الأعصاب المستقلة ، حتى تصل إحساساتها إلى الجهاز العصبي المركزي سُميت هذه بالإعاقة الذهنية السطحية (Superficia) ، وقسم ثان ترجع الإعاقة فيه إلى تلف في الجهاز العصبي المركزي ، يمكن تحسين حالته بإحداث صدمات كهربائية للجهاز العصبي المركزي ، عن طريق الأعصاب المستقلة ، فتنشط الخلايا العصبية في القشرة المخية ، فتؤدي عملها بنشاط وكفاءة عالية ، ويسمي هذا النوع بالعميق (Profound) .

كما أنشأ(سيجان) فصولاً خاصة ، لتعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في أمريكا عندما هاجر إليها سنة 1848م ، ووضع لها برامج تقوم على تنمية الوظائف الحركية والصوتية وتقوية العضلات عن طريق التمرينات البدينة ، والتدريبات على تمييز الألوان والأطوال والأشكال ، والأحجام والمسافات والأثقال ، والأصوات والنغمات الموسيقية لكي تكون وسائل اتصال بين الطفل والبيئة الخارجية . (مرسي. 1996م: 326).

ج- طريقة ماريا منتسوري (1897) M. Mintessori:

اهتمت (ماريا منتسوري) وهي طبيبة إيطالية بتعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية ، واعتبرت مشكلتهم تربوية أكثر منها مشكلة طبية ، ووضعت برنامجها على أساس الربط بين خبراتهم المنزلية والمدرسية ، وإعطائهم فرصة التعبير عن رغباتهم، وتعليم أنفسهم بأنفسهم من خلال النشاط الذاتي ، كما عنيت بمكافأة التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية، وتدعيم سلوكهم المرغوب ، وصممت (منتسوري) أجهزة ومواد تعليمية خاصة ، استخدمتها في استثارة حواس الطفل وإرهافها ، كالورق الناعم والمضفر ، لتدريب اللمس والصناديق المملوءة بالرمل والزلط والماء وقطع المعادن ، للتدريب السمعي وتمييز الأصوات والنغمات المختلفة مثل النغمات الموسيقية ، وتدريب حاسة الإبصار عن طريق تمييز الأشكال والأطوال والألوان والأحجام ، كما يدرب الطفل على الاعتماد على نفسه ،

ولقي برنامج (منتسوري) شهرة كبيرة ، وطُبق في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في كثير من معاهد التعليم ، وفي رياض الأطفال. (مرسي:1996م ،327)

د- طريقة ديكرولي(1920 م) Decroly :

أنشأ (ديكرولي) عام 1920م ، مدرسة لتعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في فرنسا ، أطلق عليها (مدرسة الحياة من الحياة) ،وضع لها برنامجاً تعليمياً ، يهدف إلى تعليم الطفل ما يريده ويرغب فيه ، ثم تعديل سلوكه وتخليصه من العادات السيئة ، وتعليمه الأخلاق الحميدة، وتدريبه على تركيز الانتباه ، ودقة الملاحظة وتنمية مهاراته الحركية وتدريب قدراته على التمييز الحسي ، من خلال أنشطته اليومية وألعابه الجماعية الفردية. (مرسي:1996م،29)

هـ- طريقة دسيدرس Decoeudres:-

هي احدي تلاميذ(ديكرولي)، لها منهجها الكامل في تعليم وتدريب التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية ، تقوم طريقتها على (التعلم عن طريق العمل) والنشاط الطبيعي للطفل الذي يجب أن تستغله التربية في المدرسة .

أكدت(دسيدرس) على قيمة تدريب الحواس والانتباه ، وخاصة حواس السمع واللمس والبصر ، فهذه الحواس أساسية في زيادة خبرات الطفل ، كما أنَها اهتمت بعملية الربط بين الموضوعات ، كما اهتمت بالفروق الفردية أثناء التعامل مع التلاميذ وبذلك وضعت توصيات تفصيلية في أجزاء منهجها ، مبنية على الأسس السابقة في التدريب الحسي والتربية البدنية ، والعمل اليدوي والفني ، وكانت تعتبر أنّ الرسم هو أهم وسيلة للتعبير عن أفكار الطفل ، وهو مبدأ من المبادئ الحديثة التي تتمسك بها التربية .(صادق:1988م ،453)

أما برنامجها في تعليم القراءة والكتابة والحساب ، فقد قام على أساس تعليم الطفل النطق بالكلمة ثم قراءتها ، وتهجي حروفها وكتابتها ، وتعليمه من خلال نشاطاته اليومية ، وتضع مشاريع دراسية متكاملة ، يتعلم منها القراءة والكتابة والحساب وتنمي معلوماته ، وتكسبه السلوك المقبول اجتماعياً ، وتصحح له نطقه وعيوب كلامه .

وتتفق(دسيدرس) مع علماء التربية الحديثة ، حول عدم إجبار الطفل على تعلم القراءة والكتابة والحساب في سن مبكرة ، لأنّ تعليم هذه العمليات يتطلب جهوداً شاقةً من المعلمة ، ولا تعود بفائدة كبيرة على الطفل ، ومن الأفضل تأخير تعلمها بعض الوقت ، وتوجيه كل الجهود إلى تدريب الطفل على الانتباه، ودقة الملاحظة ، وحسن استخدام الحواس، فهذه التدريبات سوف تساعد على سرعة تعلم القراءة والكتابة والحساب ، عندما يصل نضج الطفل الجسمي والعقلي ، إلى المستوى الذي يؤهله لتعلم هذه العمليات. (مرسي:1996م،329)

ح- طريقة النمذجة والعرض :

تحتوي النمذجة على عرض جزء ، أو كل السلوك المراد تعلمه للتلميذ ، ثم يُطلب منه أن يُقلد أو يُعيد السلوك فوراً ،ويتم عرض الاستجابة المراد نمذجتها عن طريق المعلم أو الأقران من خلال الوسائل الإيضاحية ، مثل بطاقات نسخ الأعداد أو الأسماء أو الألوان . (الزاكي: 2009م ، 40)

ط- طريقة التعليم المبرمج Programmed instruction:

مع بداية الستينات من القرن الماضي ، بدأ الاهتمام بالتعليم المبرمج التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية، وذلك ما أثبتته البحوث والدراسات ، أنّ هذه الفئة من فئات غير العاديين تتعلم بسرعة ، إذا أُعدت مناهج الدراسة إعداداً جيداً ، وبُرمجت بدقة وعناية ، ففي دراسة (مالباس) (Malpass) وتلاميذه ، تحسن تحصيل التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية، كثيراً بالتعليم والحساب ، وأيد(سميثبلاكمان)(Smithblack man) نتائج (مالباس) عندما وجد أنّ التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية بدور الرعاية الاجتماعية ، قد تعلموا قراءة وكتابة الجمل بطريقة التعليم المبرمج أسرع من الطريقة العادية، وذهب (Parsons) إلى إمكانية تعليم كل معاق عقلياً ، يستطيع مسك القلم وكتابة اسمه و بعض الكلمات بالطريقة المبرمجة ، ووضع (جيمس إفان)(Jammes Evan) أُسس برمجة مناهج المعاقين عقلياً علي النحو التالي :- (المرسي : 2005 ، 75)

1 - تقسيم الموضوع إلى خطوات صغيرة يمكن للتلميذ استيعابها بسهولة.

2 - إعطاء التلميذ الوقت الكافي في البحث عن الإجابة الصحيحة بنفسه، ولكي يصنعها بيده ، فيتعلم أسرع من طريقة التلقين التقليدية .

3- معرفة التلميذ نتيجة تعلمه بسرعة ، فيعرف مباشرة أنّ الإجابة التي وصل إليها صحيحة أو خاطئة ، لذا يتضمن برمجة المناهج حصول الطفل على الإجابة الصحيحة بسرعة .

4- إعطاء التلميذ الوقت الكافي لتحصيل كل خطوة من خطوات البرنامج بحسب قدراته على التحصيل ، فالتلميذ يحدد سرعته في التعلم بنفسه بحسب قدراته وإمكانياته العقلية والشخصية (مبدأ الكفاءة الشخصية) .

4- مراجعة البرمجة وتعديل الخطوات التي تحتاج إلى تعديل ، وتبسيط الخطوات التي يخطئ فيها كثير من التلاميذ ، وذلك من خلال تجربة المناهج بعد برمجته (مبدأ اختيار البرنامج) .

2- الأطفال ذو الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم:

يستخدم هذا المصطلح لوصف المستويات العليا من الإعاقة الذهنية والتي تضم أطفالاً قادرين على أن يصبحوا مكتفين ذاتياً وعلى تعلم مهارات أكاديمية من خلال التحاقهم بالصفوف الابتدائية. ويعتبر الأطفال ذو الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم:الفئة المرادفة للمعوقين عقلياً بدرجة بسيطة في النظام التصنيفي الخاص بالجمعية الأمريكية للضعف العقلي. ويعتبر مدى نسبة الذكاء الذي يتراوح بين اثنين إلى ثلاثة انحرافات معيارية أقل من المتوسط أو الذي يتراوح ما بين 50- 70 درجة في أحد اختبارات الذكاء الفردية هو المدى الأكثر قبولاً لدى المتخصصين للتعرف على أفراد هذه الفئة. (الشخص:2009، 290)

خصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم:

يتميز التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بالعديد من الخصائص تتمثل في الآتي: (مرسي: 1996، 53)

أ- خصائص ذهنية معرفية: مما لا شك فيه أن الطفل ذا الإعاقة الذهنية القابل للتعلم له نفس حاجات الطفل العادي، حيث يتأثر نموه الجسمي والاجتماعي بالعوامل نفسها التي يتأثر بها نمو قرينه العادي، فهو يتعلم ويكتسب الخبرات والمهارات والمعلومات تدريجياً، كما أنه يختلف عن قرينه العادي في النمو العقلي ، وفي مستوى التفكير والانتباه والتذكر، مما يؤدي إلى اختلاف في مستوى العمليات البسيطة التي تحتاج إلى التفكير الحسي، كما أنه يجد صعوبة في تعلم العمليات المركبة التي تحتاج إلى التفكير المجرد. ويذكر أن الصفات العقلية تعتبر من أهم الصفات التي تميز ذا الإعاقة الذهنية عن الطفل العادي، حيث إن الطفل ذا الإعاقة الذهنية القابل للتعلم لا يصل في نموه العقلي إلى المستوى الذي يصل إليه الطفل العادي الذي يماثله في العمر الزمني، كما أن معدل النمو العقلي للطفل ذي الإعاقة الذهنية القابل للتعلم يكون أقل من معدل النمو العقلي للطفل العادي (شحاتة 2001، 82.) ويذكر أن من أهم الخصائص العقلية للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم، نموهم العقلي البطيء، وانخفاض معامل الذكاء لديهم، كما إنهم يعانون من ضعف القدرة على التفكير المجرد واستخدام الرموز، مما يترتب عليه ضعف استخدام اللغة أو فهم معاني الكلمات، فانخفاض مستوى القدرة العقلية لديهم يؤدى إلى تأخر في الحصيلة اللغوية، وتتزايد هذه المشكلة مع تقدم العمر، ويتأثر بها الذكور أكثر من الإناث، وكذلك يعانون من صعوبات في التذكر السمعي والبصري وصعوبة في تكوين مفاهيم الشكل وفي بعض مجالات التصنيف. كما أن الخاصية الأكثر وضوحاً بالنسبة لهؤلاء الأطفال هي القدرة المعرفية المحدودة، حيث يظهرون قصوراً في أدائهم الأكاديمي، كما أنهم يظهرون ضعفاً في قدرتهم على معالجة المعلومات. (شقير: 2002، 85)

ب-خصائص أكاديمية: ليس معنى أن التلميذ يعاني إعاقة ذهنية أنه غير قادر على أن يتعلم أي شيء، فالإعاقة الذهنية تعني نقصاً في نسبة الذكاء، وليس فقده تماماً، وغالباً ما يتم تعليم ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بهدف مساعدتهم على مواجهة متطلبات الحياة ومساعدتهم على التفاعل مع الآخرين، ذلك أن التعلم يتضمن إحداث تغيير في السلوك أو الأداء، ويحدث تحت شروط الممارسة والتكرار والخبرة. وبالتالي فإن معرفة خصائص هؤلاء الأطفال المعاقين ذهنياً التعليمية تشكل السلوك المدخلي لإعداد المناهج والبرامج، ومن ثم اختيار طريقة التعليم المناسبة لهم، إلا أنه يصعب تعميم الخصائص على كل التلاميذ ذوى الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم، إذ قد تنطبق هذه الخصائص على تلميذ ما، بينما قد لا تنطبق على تلميذ آخر بنفس الدرجة. (فرحات: 2001، 59.)

ج-خصائص لغوية: تعد الخصائص اللغوية وما يرتبط بها من مشكلات من أهم المظاهر التي يتميز بها الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم عن نظائرهم العاديين سواء من ناحية المظاهر التي يتميز بها الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم عن نظائرهم العاديين سواء من ناحية الحصيلة اللغوية أو الأداء اللغوي، فمن أهم المشكلات اللغوية شيوعاً لدى ذوى الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم مشكلات النطق والتأتأة، وقلة المفردات اللغوية، كذلك المفردات المستخدمة تكون بسيطة، ولا تتناسب والعمر العقلي أو الزمني، ولهذا توصف باللغة الطفولية والأخطاء في اللفظ، وضعف القواعد اللغوية. (عبيد: 2009، 96.)

والتلميذ ذو الإعاقة الذهنية القابل للتعلم يفتقر إلى القدرة على استخدام الألفاظ في التعبير عن نفسه، وفي التعبير عن حاجاته، كما يفشل في التواصل اللفظي مع الآخرين، وهذا يتطلب البعد عن استخدام المجردات في تعليمه، وتدريبه، والتركيز في تعليمه على الأشياء المادية الملموسة، وأن نشير إلى الشيء واستخداماته، وما يدل عليه من مسميات، وأن نقلل من استخدام التعليمات اللفظية المجردة. (الهواري : 2004، 83) فاللغة ما هي إلا رموز عامة يشترك فيها الجميع ويتفقون على دلالتها، فسيادة الرمز الاجتماعي ارتقاء للغة، أي إنه يحقق قدراً من قبول الذات وقبول الآخرين، وإذا قل هذا القدر عن حد معين اضطربت عملية التواصل بين الفرد والآخرين، بل بين الفرد ونفسه أيضاً. (شقير: 2002، 131)

3: الدراسات السابقة:

أ- دراسة سحر الشوربجي (2016) بعنوان الطرق والأساليب الأكثر فاعلية لتدريس طلبة الإعاقة العقلية، هدفت الدراسة إلي معرفة الطرق والأساليب الأكثر فاعلية لتدريس طلبة الإعاقة العقلية، والعوامل التي تؤثر في اختيار الطرق المناسبة لتعليم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، وتوصلت الدراسة إلي إن العوامل التي تؤثر في اختيار الطرق المناسبة لتعليم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية تتمثل في طريقة

التدريس ونوع الدمج، نوع الإعاقة، الهدف التعليمي والمجالات المختلفة التي ينبثق منها الهدف، العمر الزمني والعمر العقلي للطفل، وتوصي الدراسة بمراعاة النقاط الأربع السابق ذكرها عند القيام بالتدريس.

ب- دراسة إيمان حمدي(2018) بعنوان أساليب تدريس المعوقين عقلياً، هدفت الدراسة إلي الوقوف على الأساليب المستخدمة لتدريس المعوقين عقلياً، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي والإستبانة أداة لها . توصلت الدراسة إلي أن الأساليب المُستخدمة في تدريس المعوقين عقلياً تتمثل في أسلوب تحليل المهمات و أسلوب تشكيل السلوك و أسلوب الحث و أسلوب تقليل المساعدة التدريجي، أسلوب تسلسل السلوك و أسلوب النمذجة و أسلوب التعزيز، وتوصي الدراسة بتنوع الأساليب المستخدمة في تدريس المعوقين عقلياً.

ت- دراسة مني عزت (2018) بعنوان طرق وأساليب تدريس المعاق عقلياً، هدفت الدراسة إلي معرفة أهم الطرق والأساليب المستخدمة في تدريس المعاق عقلياً، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والإستبانة أداة لها، وتوصلت الدراسة إلي أن الطرق والأساليب المستخدمة في تدريس المعاق عقلياً تتمثل في أسلوب التوجيه اللفظي، أسلوب الحوار والنقاش، أسلوب المحاكاة، أسلوب النمذجة، أسلوب اللعب، أسلوب التوجيه البدني، أسلوب التمثيل، أسلوب القصص، أسلوب الخبر المباشرة و أسلوب الحوار والنقاش.

ثالثاَ: إجراءات الدراسة الميدانية :

1- منهج الدراسة :

استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي .

2- مجتمع الدراسة :

يشمل مجتمع الدراسة معلمي ومعلمات التربية الخاصة بمدرسة الكاملين لذوي الاحتياجات الخاصة، بمدينة الكاملين، والبالغ عددهم سبعة من المعلمين والمعلمات.

3- عينة الدراسة :

أخذ الباحث عينة الدراسة عن طريق العينة القصدية أو العمدية ، وعينة الدراسة هي كل معلمي ومعلمات التربية الخاصة بمدرسة الكاملين لذوي الاحتياجات الخاصة، بمدينة الكاملين، والبالغ عددهم سبعة من المعلمين والمعلمات.

الجدول رقم (1) يُوضح وصف عينة الدراسة من حيث المتغيرات

النوع			المؤهل			نوع المؤهل			الخبرة		
ذكر	أنثي	المجموع	جامعي	فوق الجامعي	المجموع	تربية خاصة	علم نفس	المجموع	5-0	10-6	المجموع
1	6	7	5	2	7	2	5	7	4	3	7

من الجدول أعلاه نلاحظ أن عدد المعلمات أكثر من المعلمين لأن طبيعة المعلمات تتلاءم والعمل بمدارس التربية الخاصة، كما أن عدد الذين يحملون مؤهلا فوق الجامعي أقل من عدد الجامعيين، وأن المختصين بالتربية الخاصة أقل عددا من الذين يحملون مؤهلا آخر، وأن أصحاب الخبرة أقل من خمس سنوات أقل من الذين يحملون خبرات أكثر من ست سنوات.

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 والتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم، و طرائق تدريس التلاميذ ذوى الإعاقة الذهنية.

2- الاختبار:

تم تصميم الاختبار(قبلي وبعدي) من قبل الباحث بهدف تحديد الأبعاد التي يحققها البرنامج التدريبي للمعلمين، اعتمد الباحث في تصميم الاختبار على الاطلاع على الأدب النظري للدراسة وعلى أخذ آراء الزملاء المختصين.

صدق الاختبار وثباته:

تم التأكد من صدق الاختبار عن طريق عرضه على سبعة محكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة في كليات التربية، حيث تم استبعاد العبارات التي لم تحز على نسبة اتفاق تصل إلي (75%)، كما تم تعديل بعض العبارات بناءاً على توصيات المحكمين، وتم التأكد من ثبات الاختبار عن طريق معامل(ألفا كرونباخ) حيث جاءت قيمة المعامل (0.85) لمحاوره.

الأساليب الإحصائية المستخدمة :

1- استخدم الباحث (برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية) (SPSS)
2- عامل ألفا كرونباخ.
3- اختبار (ت)

رابعاً: عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة:

يقوم الباحث في هذا الفصل بعرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة.

1- عرض وتفسير ومناقشة نتيجة السؤال الأول :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المعلمين عن تحسين طرائق تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعد تطبيقه

للتحقق من إجابة هذا السؤال استخدم الباحث اختبار (ت) والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول رقم (2) يوضح الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين إجابات المعلمين عن تحسين طرائق تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعد تطبيقه

البيانات	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
الإجابات على الاختبار قبل تطبيق البرنامج التدريبي	7	13.92	14.72	15.82	6	0.000
الإجابات على الاختبار بعد تطبيق البرنامج التدريبي	7	24.39	19.49			

يُلاحظ من الجدول رقم (2) ، أنّ الوسط الحسابي للإجابات قبل تطبيق البرنامج التدريبي يساوي (13.92) ،بانحراف معياري يساوي(14.72) وبعد تطبيق البرنامج التدريبي يساوي (24.39) ، بانحراف معياري (19.49) وقيمة (ت) تساوي (15.82) ، بدرجة حرية (6) ، ودلالة إحصائية (0.000) وهي قيمة دالة إحصائياً، وعليه توجد فروق في المتوسطات ذات دلالة إحصائية بين إجابات المعلمين تدل على تحسين طرائق تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعد تطبيقه، لصالح إجابات المعلمين بعد تطبيق البرنامج . وهو ما يعنى أن طرائق تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم تحسنت بعد تلقى البرنامج التدريبي وهذا ما يثبت أن الحاجة للتدريب المستمر ماسة بالنسبة للمعلمين.

2- عرض وتفسير ومناقشة نتيجة السؤال الثاني :-

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية، بين إجابات المعلمين عن تحسين طرائق تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بعد تطبق البرنامج ترجع لنوع المعلم ؟ للتحقق من هذا السؤال استخدم الباحث اختبار (ت) والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول رقم (3) يوضح الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين إجابات المعلمين عن تحسين طرائق تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بعد تطبق البرنامج ترجع لنوع المعلم.

المتغير	النوع	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
إجابات المعلمين عن تحسين طرائق تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بعد تطبيق البرنامج	ذكور	1	27.49	15.72	0.85	6	0.621
	إناث	6	29.92	17.41			

من الجدول رقم (3) يُلاحظ أنّ الوسط الحسابي لإجابات المعلمين الذكور بعد تطبيق البرنامج (27.49) بانحراف معياري (15.72) ، والوسط الحسابي لإجابات المعلمات الإناث بعد تطبيق البرنامج (29.92) بانحراف معياري (17.41) ، و بلغت قيمة (ت) (0.85) ، عند درجة حرية (6) ودلالة

إحصائية (0.621) وهي قيمة غير دالة إحصائياً ، إذن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المعلمين عن تحسين طرائق تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بعد تطبيق البرنامج ترجع لنوع المعلم.

3- عرض وتفسير ومناقشة نتيجة السؤال الثالث :-

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المعلمين عن تحسين طرائق تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بعد تطبيق البرنامج ترجع لمؤهل المعلم؟

للتحقق من هذا السؤال استخدم الباحث اختبار (ت) والجدول التالي يوضح ذلك :-

جدول رقم (4) يوضح الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين إجابات المعلمين عن تحسين طرائق تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بعد تطبق البرنامج ترجع لمؤهل المعلم.

المتغير	المؤهل	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
إجابات المعلمين عن تحسين طرائق تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بعد تطبيق البرنامج	جامعي	5	13.74	13.49	0.75	6	0.724
	فوق الجامعي	2	15.92	14.27			

من الجدول رقم (4) يلاحظ أنّ الوسط الحسابي لإجابات المعلمين الجامعيين بعد تطبيق البرنامج (13.74) ، بانحراف معياري (13.49) ، والوسط الحسابي لإجابات المعلمين فوق الجامعيين بعد تطبيق البرنامج (15.92) ، بانحراف معياري (14.27) ، حيث بلغت قيمة (ت) (0.75) ، عند درجة حرية (6) ، ودلالة إحصائية (0.724) وهي قيمة غير دالة إحصائياً ، عليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المعلمين عن تحسين طرائق تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بعد تطبيق البرنامج ترجع لمؤهل المعلم.

4- عرض وتفسير ومناقشة نتيجة السؤال الرابع :-

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المعلمين عن تحسين طرائق تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بعد تطبق البرنامج ترجع لنوع مؤهل المعلم؟

للتحقق من إجابة هذا السؤال استخدم الباحث اختبار (ت) والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول رقم (5) يوضح الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين إجابات المعلمين عن تحسين طرائق تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بعد تطبق البرنامج ترجع لنوع مؤهل المعلم.

المتغير	نوع مؤهل المعلم	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
إجابات المعلمين عن تحسين طرائق تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بعد تطبيق البرنامج	تربية خاصة	2	17.82	15.47	0.98	6	0.043
	علم نفس	5	14.79	13.87			

من الجدول رقم (5) يُلاحظ أنّ الوسط الحسابي لإجابات المعلمين المتخصصين تربية خاصة بعد تطبيق البرنامج (17.82) ، بانحراف معياري (15.47) ، والوسط الحسابي لإجابات المعلمين المتخصصين علم نفس (14.79) ، بانحراف معياري (13.87) ، حيث بلغت قيمة (ت) (0.98) ، عند درجة حرية (6) ، ودلالة إحصائية (0.043) وهي قيمة دالة إحصائياً ، عليه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المعلمين عن تحسين طرائق تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بعد تطبيق البرنامج ترجع لنوع مؤهل المعلم، لصالح المعلين المتخصصين تربية خاصة.

5- عرض وتفسير ومناقشة نتيجة السؤال الخامس :-

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المعلمين عن تحسين طرائق تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بعد تطبق البرنامج ترجع لخبرة المعلم؟

للتحقق من إجابة هذا السؤال استخدم الباحث اختبار (ت) والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول رقم (6) يوضح الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين إجابات المعلمين عن تحسين طرائق تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بعد تطبق البرنامج ترجع لخبرة المعلم.

المتغير	الخبرة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
إجابات المعلمين عن تحسين طرائق تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بعد تطبيق البرنامج	5-0	4	12.95	14.83	0.71	6	0.71
	10-6	3	13.63	13.72			

من الجدول رقم (6) يلاحظ أنّ الوسط الحسابي لإجابات المعلمين ذوي الخبرة من (0-5) (12.95) ، بانحراف معياري (14.83) ، والوسط الحسابي لإجابات المعلمين ذوي الخبرة من (6-10) (13.63) ، بانحراف معياري (13.72) ، حيث بلغت قيمة (ت) (0.71) ، عند درجة حرية (6) ، ودلالة إحصائية (0.71) وهي قيمة غير دالة إحصائياً ، عليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المعلمين عن تحسين طرائق تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بعد تطبيق البرنامج ترجع لخبرة المعلم.

خامساً: خاتمة الدراسة:

ا: النتائج والتوصيات:

أ- نتائج الدراسة:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المعلمين عن تحسين طرائق تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعد تطبيقه، لصالح إجابات المعلمين عن تحسين طرائق تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بعد تطبيق البرنامج، وهو ما يعنى أن طرائق تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم أصبحت أكثر تحسناً بعد تلقى البرنامج التدريبي.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات بين إجابات المعلمين عن تحسين طرائق تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم ترجع لنوع المعلم.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المعلمين عن تحسين طرائق تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بعد تطبق البرنامج ترجع لنوع مؤهل المعلم، لصالح المعلمين المتخصصين تربية خاصة.

ب- توصيات الدراسة:

و توصي الدراسة بإقامة الدورات التدريبية وورش العمل المتخصصة للمعلمين بمدارس التربية الخاصة، ولرفع كفاءاتهم و تأهيلهم.

2: المراجع:

1- الزاكي ، إيمان محمد آدم(2009)م : تقويم فعالية برنامج تدريبى لتحسين بعض المهارات المعرفية للتلاميذ المعاقين عقلياً وعلاقته ببعض المتغيرات بولاية الجزيرة، رسالة دكتوراه، كلية العلوم التربوية . جامعة الجزير.

2- صادق ، فاروق محمد (1988م) : سيكولوجية التخلف العقلي ، مطبوعات جامعة الرياض ، الرياض.

3- شحاتة ، حسن (2001). التأهيل المهني للمتخلف عقلياً، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

4- الشخص، عبد العزيز السيد (2009): قاموس التربية الخاصة والتأهيل لذوي الاحتياجات الخاصة (انجليزي- عربي)، ط2، توزيع مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

5- الشخص ، عبد العزيز (1407هـ - 1987م) : دراسة لمتطلبات إدماج المعوقين في التعليم والمجتمع العربي ، رسالة الخليج العربي ،(العدد الحادي والعشرون- السنة السابعة) مكتب التربية العربي لدول الخليج ،الرياض.

6- شقير، زينب محمود (2002). سيكولوجية الفئات الخاصة والمعوقين: الخصائص، صعوبات التعلم، التعليم، البرامج. القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

7- عبيد، ماجدة السيد (2009). تعليم الأطفال المتخلفين عقلياً، دار صفاء، الأردن.

8- فرحات، عبير حسين عوني (2001): فاعلية استخدام الوسائل التعليمية في إكساب تلاميذ مدارس التربية الفكرية بعض المفاهيم العلمية، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، قسم تكنولوجيا التعليم.

9- القريطي ، عبد المطلب أمين (2005م) : سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة ، وتربيتهم ، ط4، دار الفكر العربي ، القاهرة.

10- مرسي ، كمال إبراهيم (1996م) : مرجع في علم التخلف العقلي ، ط1، دار القلم ، الكويت.

11- المرسي ، محمد رشدي أحمد(2005م) : دراسة مقارنة لفاعلية برنامجين تدريبين للمعلمين والآباء لتحسين بعض المهارات المعرفية لذوي الإعاقة العقلية ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق.

12- الهواري ، سيد نظمي (2004). دراسة أثر التفاعل بين الأسلوب المعرفي والإدراك البصري ومفهوم الذات على تعلم المفاهيم لدى الأطفال المتخلفين عقلياً، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

(11)

المتطلبات البدنية والمهارية للناشئين في كرة القدم بالتطبيق على الفئة العمرية (9 - 14) سنة ولاية الخرطوم

The Physical and Skilful Requirements for the Early Novices in Football from (9-14 years) in Khartoum State

عبدالرحمن محمد جمعة
محاضر بقسم التربية الرياضية
كلية التربية –الحصاحيصا – جامعة الجزيرة

د. عمر محمد علي
أستاذ مشارك قسم التدريب الرياضي. كلية التربية الرياضية والبدنية – جامعة السودان

المتطلبات البدنية والمهارية للناشئين في كرة القدم بالتطبيق على الفئة العمرية (9 – 14) سنة ولاية الخرطوم

مستخلص الدراسة

هدفت الدراسة للتعرف علي المتطلبات البدنية والمهارية لدي الناشئين الموهوبين في كرة القدم من سن 9–14 سنة بولاية الخرطوم ، وقد تكونت عينة البحث من أربعين من الخبراء والمدربين في مجال الناشئين بالطريقة العمدية ، وأستخدم الباحث المنهج الوصفي وذلك لملائمته لطبيعة الدراسة وأستعان الباحث بوسائل لجمع البيانات من مسح مرجعي لبعض المراجع والكتب وأستخدم الاستبانة اداة من خلال برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) .توصلت الدراسة لنتائج منها: أن أهم المتطلبات البدنية للناشئين الفئه العمرية 9–14 سنة هي: القوة، التحمل، السرعة، الرشاقة،السيطرة والتحكم وضرب الكرة بالرأس، المراوغة والخداع بالكرة وبدونها ، التصويب علي المرمي ، توجيه الكرة نحو هدف ثابت ، رمية التماس من الثبات وغيرها من النتائج. وأوصت الدراسة بضرورة الاستفادة من هذه النتائج في بناء برامج التدريب الخاصة بالناشئين الموهبين الفئه العمرية 9–14 سنة في كرة القدم ، ونشر مدارس المراحل السنية لكرة القدم بكل أنحاء السودان مع وجود ضوابط قانونية تنظم سيرها وعملها. والاستفادة من خريجي التربية الرياضية في عملية تدريب الناشئين في هذه المرحلة ، و في عملية تدريب الناشئين الفئه العمرية 9–14 مراعاة الفروق الفردية بين اللاعبين والعمل علي تنمية وتطوير مستوياتهم من خلال التدريب المتواصل والمنتظم.

The Physical and Skilful Requirements for the Early Novices in Football from (9-14 years) in Khartoum State

Abstract

This study aimed to identify the physical and skilful requirements for the early novices in football from (9-14 years old) in Khartoum state. The study sample consisted from forty (40) experts and coaches in the field of novices intentionally. The study used the questionnaire and a reference survey out of some source books as tools for data collection. The study found that the most important physical requirements for novices aging from 9-14 years, are: strength, endurance, speed, agility, control, hitting the ball with the head, dribble and trickery with and without the ball, aiming at the goal, directing the ball towards a fixed target, a steady throw-in. The study recommends the necessity of making use of these results in building training programmes for talented youth in the age group 9-14 years in football, establishing schools for the age groups of football in all parts of Sudan with legal control that regulates their work and function, and the benefit from graduate students of physical education in training programs of novices at this stage, considering the individual differences of the players and working to develop and integrate their levels through continuous and regular coaching.

1-1المقدمة و الاطار العام للبحث:

نجد أن كثير من الدول تطورت في مجال كرة القدم من خلال الإنتقاء الجيد والرعاية والإهتمام بالناشئين الموهوبين عن طريق الإستعانة بالبحث العلمي والعلوم المرتبطة حيث هي ضرورة حتمه في مجتمعاتنا المعاصرة للوصول الي المستويات العليا عموما وفي كرة القدم علي وجه الخصوص . نجد أن عملية تدريب الناشئين تختلف عن المراحل الإخري من خلال اللاعبين لانها تتطلب تحسين الأداء الرياضي من الناحية البدنية والمهارية للناشئين ومهمة المدرب تكمن في إستثارة حماس ووعي الناشئين حتي يجلب الحب والرغبة للتدريب حتي يدرك المدرب واللاعب أن المواظبة علي التدريب الجيد هو السبيل الوحيد لتحقيق النتائج المطلوبة . هنالك خصائص يتميز بها الناشئين من سن (9 – 14) عام ويتميز بعضهما عن بعض من حيث خصائصها ومميزاتها وسماتها ، لذلك فانه أصبح لكي يكون المدرب ناجحا في عمله مع الفريق (المرحلة السنية) التي يقوم بتدريبها أن يدرك تماما مميزات هذه المرحلة من الناحية البدنية والحركية والنفسية والفروق الفردية بين اللاعبين ويشير أبو العينين (1987) أن أساليب اللعب الحديثة قد أظهرت في كأس العالم والدورات الأولمبية أهمية الحالة البدنية للاعب لما تتميز به هذه المباريات من إيقاع سريع لتحركات اللاعبين داخل الملعب وتنفيذ كمية كبيرة من العمل البدني المتميز بالشدة العالية والتي تظهر في سرعة أداء المهارات وبدايات الجري السريع وقوة الجسم التي تتضح في حالة اللاعب في الإستحواذ علي الكرة من اللاعب المنافس وسرعة تغيير المراكز والإتجاهات لما يحدث في كثير من مهارات الخداع والسيطرة علي الكرة والتمرير وتعتبر الخصائص البدنية القاعدة الأساسية للاعبي كرة القدم وهي التي يبني عليها باقي الإعدادات الأخري سواء المهارية أو الخططية أو النفسية ، فكلما كان اللاعب جاهزا من الناحية البدنية كلما أستطاع تطبيق المهارات بشكل أفضل مع الإقتصاد في بزل الجهد والدقة والإنسيابية العالية ، أن الخصائص البدنية الأساسية (القوة العضلية – السرعة – التحمل – المرونة – الرشاقة) هي القاعدة العريضة للوصول الي الأداء المهاري الجيد ، حيث يتوقف مستوي المهارات الرياضية بصفة عامة علي مايتمتع به اللاعب من تلك الخصائص ذات العلاقة بالمهارة . (بسطويسي ، 1999 ، ص 23) .

ويؤكد محمد مفيد علي (1994) أن إرتفاع مستوي لعبة كرة القدم يتطلب إعداد خاص من الناحية البدنية والتي لها صلة وثيقة بإتقان المهارات الفنية ولما كانت واجبات اللاعبين تختلف حسب خطوط اللعب المختلفة والمرتبطة بالنواحي الخططية ، فانه لابد من توافر عناصر اللياقة البدنية بمستوياتها المختلفة حتي تتفق مع طبيعة الأداء الفني في هذه الخطوط .

ويري الباحث أن المتطلبات البدنية تزداد أهميتها في الرياضة الحديثة ويظهر ذلك خاصة أذا تساوي فريقان من الناحية المهارية والخططية ، فإن الفريق الذي يمتلك لياقة بدنية عالية سوف يكون أكثر سيطرة ونجاحسا ، اما فيما يتعلق بالناشئين الموهوبين فالغالبية للجانب المهاري علي حساب الجانب البدني .

1-2 مشكلة البحث:

من خلال عمل ومتابعة الباحث للناشئين في الدوري وكذلك الدورات المدرسية علي مستوي القطاعات والدورات القومية علي مستوي الإتحادية لاحظ أن هنالك قصور واضح في الجانب البدني والمهاري . ويرجع السبب في ذلك ربما يعود لعدم الإهتمام بفئه الناشئين من هذه الجوانب سابقة الذكر ، يري الباحث أن المتطلبات البدنية الخاصة بلاعب كرة القدم متمثلة في صفات السرعة بأنواعها والتحمل بأنواعه والقوة العضلية والرشاقة والمرونة بأنواعها وغيرها من الصفات تعتبر ركيزة هامة واساسية تصل بلاعب كرة القدم لدرجة الأداء المهاري المتميز والامثل وهما مرتبطان مع بعضهما البعض للوصول باللاعب للأداء الجيد في المنافسات المختلفة بالدقة المطلوبة والأتقان المتميز . اما السبب الأهم هو إهمال بعض المدربين للأسس العلمية في تقويم اللاعبين من الناحية البدنية والمهارية وإكتفائهم بالتدريب بشكل عام ، وهذا ماأكد عليه عبدالمنعم سراج الدين (1995) أنه لابد أن تتوفر لدي اللاعبين الخصائص البدنية الخاصة بمستوياتها المختلفة والتي تتوفر وطبيعة العمل .

1-3 أهداف البحث:

التعرف علي أهم المتطلبات البدنية والمهارية للناشئين الفئه العمرية (9 – 14) سنة وإمكانية التعرف علي خصائصها ومميزاتها وتطورها وإتقالنها .

1-4 أهمية البحث:

1 – التعرف علي بعض المعلومات الخاصة بالنواحي البدنية والمهارية للناشئين فئه 9-14)

2- التعرف علي المتغيرات الفسيولوجية للناشئين ومدي ملائمتها للتدريب البدني والمهاري فئه (9-14) سنة.

3 – التعرف علي الناشئين الموهوبين من فئه (9- 14) سنة والوصول للمستويات العليا .

1-5 فرضيات البحث:

المتطلبات البدنية والمهارية للناشئين الفئه العمرية (9 – 14) سنة تسهم بصورة كبيرة في تطور مستويات اللاعبين من حيث إكتساب وإتقان المهارة وتحقيق نتائج إيجابية للفرق في اغلب الاحيان .

1-6 حدود البحث:

1-6-1 الحدود الجغرافية: ولاية الخرطوم

1-6-2 الحدودالبشرية: اللاعبين الناشئين من عمر (9– 14) سنة

1-6-3الحدود المكانية ساحات المدارس السنية بالخرطوم

1-7 إجراءات البحث:

1-7-1 منهج البحث: أستخدم الباحث المنهج الوصفي لملائمته لطبيعة الدراسة

1-7-2 مجتمع البحث: مدربي الناشئين واللاعبين الناشئين

1-7-3 **عينة البحث:**

مدربي الناشئين عينة عشوائية وعددهم أربعين فردا

1-7-4 أدوات جمع البيانات: أستخدم الباحث الإستبانه كأداة رئيسية لجمع البيانات

1-7-5 المعالجات الإحصائية: أستحدم الباحث برنامج التحليل الأحصائي (SPSS) ، المتوسط الحسابي والوسيط والإنحراف المعياري ومعامل الإرتباط والرتبة المئوية.

1-8 مصطلحات البحث:

1. الناشئين : هم الأفراد الذين يمارسون الأنشطة الرياضية تحت رعاية الأتحاد المعين وفي عمر محدد وفق لأئحة الإتحاد الدولي لكرة القدم (تعريف إجرائي) .

2. المتطلبات البدنية : مقدرة يتسم بها الرياضي تمكن من خلالها أجهزته الفسيولوجية وأعضاء جسمه من القيام بوظائفها بكفاءة وفاعلية للوفاء بمتطلبات أنشطة بدنية حركية ذات طبيعة خاصة (باهي 1998 ، ص 29) .

3. المتطلبات المهرية: هي كل الحركات الضرورية الهادفه التي تؤدي لغرض مغين في إطار قانون كرة القدم سواء كان بالكرة أو بدونها . (مختار ،1995 ، ص 38) .

4. الموهوبين :لغة هي مأخوزة من الفعل (وهب) أي أعطي شيئأ مجانأ فالموهبة أذا هي العطية للشئ بلا مقابل، وهي هبة من الله سبحانه وتعالي .

أما المعني الإصطلاحي للموهبة والموهوبين : عرفه كارتربول (1973) القدرة في حقل معين أي المقدرة الطبيعية ذات الفاعلية الكبري نتيجة التدرب مثل الرسم والموسيقي وكرة القدم وتشمل الضرورة درجة كبيرة من الذكاء العام.

أن مصطلح موهوب يستخدم لوصف الفرد صاحب المستوي الجيد ذو الإستعداد المتميز في بعض المجالات أما الطفل الموهوب هو كذلك الذي يتصف بالإمتياز المستمر في ميدان هام من ميادين الحياة . (بول ويتي، جماعة المدربين ، W.W.W.alukah.net.) .

5. المتطلبات المهارية : هي القاعدة الأساسية التي يجب أن تتوفر في اللاعبين لكي تساعد في أداء الواجبات البدنية والمهارية خلال المنافسات الرياضية دون ظهور التعب والإرهاق (تعريف

5. المتطلبات المهارية : هي القاعدة الأساسية التي يجب أن تتوفر في اللاعبين لكي تساعد في أداء الواجبات البدنية والمهارية خلال المنافسات الرياضية دون ظهور التعب والإرهاق

(تعريف إجرائي).

الاطار النظري للبحث:

أولاً: نشاة وتطور لعبة كرة القدم في العالم

لعبة كرة القدم كانت ضربا من ضروب الترفيه والمتعة الرياضية بلغت من الشهرة مالم تبلغها الالعاب الرياضية الأخري ، اذا بحثنا في تاريخ كرة القدم وجدنا أن بدايتها كانت تتسم بالخشونة والإرتجال ولا تقوم علي أسس من الفن والدراسة ولم تكن لها قواعد ثابتة تحدد زمن المباريات ومواصفات الكرة وتحديد الملعب والأهداف وعدد اللاعبين فكثيرا ما كانت المباريات تقام بين بلدين أو مدينتين متقاربتين ويحاول كل منهما أن يصل الي وسط البلدة بالكرة ليدخلها عازيا منتصرا وكانت المباراة تستمر أياماً واسابيع وربما شهور حتي يصل أحد الفريقين الي هدفه.

لقد دارت في إنجلترا عدة مناقشات تاريخية بين علماء ومؤرخين كان الغرض منها إيجاد صورة واضحة عن لعبة كرة القدم وتاريخها ولقد قدمت عدة أوراق ومخطوطات تاريخية وهنالك نزاع مابين الدول تسعي كل دولة لتكون صاحبة الشرف بكسب تاريخ بداية اللعبة ،بدا لعبها في الصين عام 2500 ق.م بطريقة بدائية وكانت تسمي (تسو– تيشو) الأول بمعني ركل الكرة والثاني بمعني الكرة . ويقول بعض الفلاسفة والمؤرخين إنها كانت في الصين كأسلوب تدريبي عسكري من حيث الهجوم والدفاع .(عبدالعزيز حسن البصير ، 2004 ، ص 22).

أهمية الرياضة للناشئين :

لقد أن الأوان لنؤمن بأن الرياضة اصبحت نمط حياة وتعني أشياء كثيرة ومختلفة بالنسبة للأفراد فالنسبة للبعض تعني عملا لمن يحترفونها ، وبالنسبة لبعض أخر هي عمل محبب وتنافس طيب وهم الهواة أما بالنسبة للباقين فهي تعتبر وسيلة طيبة لقضاء الوقت . وتشير الإحصائيات أن الولايات المتحدة الأمريكية وحدها أكثر من عشرون مليون فرد من الجنسين يشاركون في البرامج المنظمة للأنواع المختلفة من الرياضة في المرحلة السنية مابين ست سنوات الي ثمانية عشر سنة غير التابعة للمدارس . أما في أستراليا فيقدر عدد الممارسين للأنشطة الرياضية من البنات 67 % من مجموعهم الكلي وعدد البنين 75 % من العدد الكلي في المراحل السنية مابين ست سنوات الي ستة عشر سنة أرقام الممارسين للرياضة في مرحلة الناشئين تتزايد علي مستوي معظم دول العالم . (مفتي إبراهيم ، 1996 ، ص 22) .

المتطلبات البدنية العامة والخاصة بلاعبي كرة القدم :

هنالك أربعة متطلبات للعب كرة القدم وهي الفنية والخططية والنفسية واخيراً البدنية . فالاعب الجيد هو الذي يمتلك تكاملاً خططياً جيدأومهارات عالية وأستعدادات نفسية إيجابية مبنية علي قابلية بدنية ممتازة ، والنقص الخاصل في إحدى تلك المتطلبات يمكن تعوضه في مطلب أخر . (موفق مجيد المولي ، 1999 ، ص 12) .

1/ السرعة : برز السرعة في كرة الطاولة في كونها تمثل قدرة اللاعب علي أداء التمرينات والمهارات الأساسية وخطط اللعب ذات العلاقة بكرة الطالوة بأقل زمن ممكن لأنها ترتبط بجميع صفات اللياقة البدنية الأخرى (كالقوة، التحمل، الرشاقة، المرونة).

تعريف السرعة: يعرفها يوسف لازم كماش بأنها مجموع الخصائص الوظيفية التي تحدد بصورة مباشرة وغير مباشرة سرعة أداء الحركة و كذلك زمن رد الفعل.وهي تعني مقدرة الفرد علي أداء حركات معينة في أقصر زمن ممكن . (د. يوسف لازم كماش، 2002م ، ص108)

أنواع السرعة : تتنوع السرعة حسب مستوياتها للآتي:

1. السرعة الإنتقالية.
2. السرعة الحركية.
3. سرعة الإستجابة.

1. السرعة الإنتقالية:

تعني السرعة الإنتقالية القدرة علي التحرك من مكان لأخر بأسرع زمن ممكن.

2. السرعة الحركية (سرعة الأداء):

تعني سرعة الإنقباضات العضلية عند أداء الحركات الوحيدة.

3. سرعة الإستجابة:

وهي القدرة علي الإستجابة الحركية لمثير معين في أقصر زمن ممكن.(البساطي أمر الله ، 1995، ص 44) .

2/ الرشاقة:هي قدرة اللاعب علي تغيير أوضاع الأداء بسرعة مناسبة لمتطلبات المباريات مع الإدخارفي بذل الجهد والرشاقة من العناصر الهامة للاعب كرة الطاولة الذي كثيرا ماتتطلب منهم ظروف المباريات تغيير أوضاعهم وحركاتهم لتأدية حركات أخرى تفرضها ظروف اللعب كما هو في التغيير من الجرى الي الوثب لأداء حركة معينة.وترتبط رشاقة اللاعب إلي حد كبير بالتوافق العضلي العصبي والقدرة علي سلامة التوافق الحركي. (د: بطرس رزق الله، عبده أبو العلا، 1989م، ص129) .

أنواع الرشاقة:

يفرق أوزلين بين نوعين من الرشاقة هما:

1. الرشاقة العامة.
2. الرشاقة الخاصة.

1. الرشاقة العامة:تعني مقدرة اللاعب لحل واجب حركي في عدة أوجة مختلفة من النشاط الرياضي بتصرف منطقي سليم.
2. الرشاقة الخاصة:هي تنمية الأداء في تطابق مع خواص و تكوين الحركة في المنافسة وهذه الحركات تختلف بإختلاف الأداء المهاري لنوع النشاط الممارس.

3.المرونة: يعرفها يوسف لازم كماش عن زاتسورسكي بأنها(مقدرة الفرد علي أداء الحركة بعمق وإتساع كبيرين) وهي تعني قابلية العضلة أو المفصل علي إستغلال أقصى مدى للحركة أثناء القيام بالتمرينات والحركات البدنية.وبذلك فهي تتوقف علي نوع المفصل ومطاطية العضلات والأربطة العاملة عليه والذي تمكنه من أداء الحركات والمدى المناسب.

أنواع المرونة:

فيما يخص تقسيم المرونة فهناك عدة تقسيمات لها، حسب الظروف التي تؤدي فيها وهي كما يلي:

1. **المرونة العامة:**هي إمكانية الفرد علي تحريك إجراء جسمه في مدى حركي واسع.
2. **المرونة الخاصة:**هي إمكانية الفرد علي أداء الحركات والمهارات الرياضية التي تتطلب أوسع مدى حركي ممكن. وتم تقسيم المرونة طبقا لنوع القوة المؤثرة علي العضلات وهي كالأتي:

أ. **المرونة الإجابية:**هي مقدرة المفصل علي العمل في مدى واسع كنتيجة لإنقباض مجموعات عضلية معينة تعمل علي هذا المفصل. دون تدخل أي عامل خارجي مساعد.

ب. **المرونة السلبية:**هي مقدرة المفصل علي العمل في مدى واسع و الذي يتمكن الفرد من إظهاره كنتيجة لتأثر مؤثر خارجي يساعد في أداء الحركة.(د. يوسف لازم كماش ، 2002م ، ص134) .

4 .القوة: تعتبر القوة العضلية من أهم العناصر التي تؤثر علي مستوي الأداء في الأنشطة المختلفة حيث أن عنصر القوة يدعم أكثر الخصائص البدنية الأخري عند تأديتها. ويعرفها طه أسماعيل وأخرون (1989) في كرة القدم بأنها قدرة اللاعب للتغلب علي مقاومة خارجية أو داخلية كسم اللاعب المنافس أثناء الأداء الحركي سوي أرتبط هذا الأداء بقصر عامل الزمن أو وفقا لمواقف أخري أثناء المباراة .

5.**التحمل:** يمكن تعريف التحمل بأنه كفاءة الجهازين الدوري والتنفسي علي مد العضلات العاملة بحاجتها من الوقود اللازم لأستمرارها في العمل لفترات طويلة ، ويعتبر أفضل مؤشر فسيولوجي يعبر عن لياقة أجهزة الجسم الدوري التنفسي والعضلي وهو الحد الأقصي لأستهلاك الأوكسجين ويرمز له بالرمز (Vo2Max) . وينقسم التحمل من حيث التطبيق في كرة القدم الي (تحمل دوري تنفسي . تحمل قوة . تحمل سرعة . تحمل أداء) .

مكونات الإعداد البدني لكرة القدم :

يشمل الإعداد البدني عدة نواحي كالإعداد البدني والمهاري والخططي والذهني والنفسي للاعب كرة القدم ولقد أصبح الإعداد البدني أحد الدعائم الأساسية في خطة التدريب السنوية من خلال فتراتها ومراحلها النختلفة . (طه وعمروأبو المجد وأخرون ص 89) .

ولقد قسم حنفي محمود 1997 ، ص 55) الإعداد البدني الي قسمين

1/ إعداد بدني عام : وفيه تعطي تمرينات بنائية عامة بغرض وصول اللاعب الي اللياقة البدنية العامة ويهدف الي إكتساب اللاعب صفات أساسية مثل القوة ، التحمل ، المرونة ، الرشاقة .

2/ إعداد بدني خاص : وهويتعلق بتحسين الأداء الرياضي وهو يرتبط بالتدريب علي الصفات البدنية ويهدف الي تنمية الصفات البدنية الخاصة للوصول لأعلي مستوي ممكن للاعب.

مكونات الإعداد البدني الخاص بالناشئين من عمر (9 – 14) سنة :

يري يوهاتس ريه : أن تنمية مكونات اللياقة البدنية شرط أساسي للإنجاز في المجال الرياضي، حيث تنقسم تلك المكونات الي قدرات بدنية وقدرات توافقية زوتتوقف هذه القدرات علي الصفات الوراثية للاعب ، وتتطور من خلال التدريب الرياضي وفق مبادئه وأسسه العلمية .

ومن هنا كان الإهتمام بتحديد العناصر البدنية المرتبطة بالأداء لمحتوي كرة القدم ومكونات تلك العناصر ، والتي تتمثل في **عنصر التحمل ومكوناته** :(التحمل الدوري التنفسي ، تحمل السرعة ، وتحمل الأداء الحركي والمهاري) .

عنصر السرعة ومكوناته : (السرعة الإنتقالية ، وسرعة الأداء ، وسرعة رد الفعل أو الإستجابة) .

عنصر القوة ومكوناته : (القوة العضلية ، القدرة) .

عنصر المرونة : ويلي ذلك عنصر الرشاقة : (وهي تلك القدرات التوافقية الحركية ، وخاصة لعناصر التوازن الدقة والتوافق) .

المبحث الثالث : المتطلبات المهارية لكرة القدم :

أولاً :المهارات الأساسية بدون إستخدم الكرة :

. الجري وتغير الإتجاه – الوثب (الإرتقاء)

. الخداع والتمويه بالجسم . وقفة اللاعب

ثانيا : المهارات الأساسية بإستخدام الكرة : الجري بالكرة . التمرير . رمية التماس

. التصويب . السيطرة علي الكرة . ضرب الكرة بالرأس

المتطلبات المهارية الخاصة بالناشئين من عمر (9 – 14) عام :

ومن هذا المنطلق يمكننا أن نقسم مرحلة تعليم المبتدئين والناشئين في كرة القدم الي مرحلتين :

أ. المرحلة الأولي من8 – 12 عام

ب . المرحلة الثانية من 12 – 14 عام .

المهارات الأساسية للناشئين الفئة العمرية من (9 – 14) عام :

. ركلات الكرة : يستحدم ركل الكرة لثلاثة أهداف :

. التصصويب علي المرمي . التمرير للزميل . تثبيت الكرة

ولتحقيق هذه الاهداف يتيح للاعب إستخدم أي جزء من أجزاء قدمه ويجب علي الاعب أن يدرك الركلة أذا لم تحقق الهدف المطلوب منها فإن السبب أن الكرة لم تركل بطريقة صحيحة وفي المكان المطلوب والكرة يجب أن تركل في وسطها تماما لكي تسير للأمام .

ومن أهم هذه المهارات مايلي :

1 – ركل الكرة بباطن القدم (الجانب الداخلي) 2. ركل الكرة بوجه القدم الداخلي

3. ركل الكرة بوجه القدم الخارجي 4 . ركل الكرة بوجه القدم الأمامي

5. ضرب الكرة بالرأس 6. إيقاف الكرة بباطن القدم

7. إيقاف الكرة المتدحرجة بأسف القدم 8. كتم وإمتصاص الكرة

9. إمتصاص الكرة بباطن القدم أو بوجه القدم الأمامي 10. رمية التماس

11. السيطرة علي الكرة أثناء الجركة 12. المحاورة

13. الجري بالكرة بوجه القدم الداخلي والخارجي 14. التصويب

15. التمويه أو الخداع 16. التمرير

الدراسات السابقة والمتشابه :

1. دراسة بشير خالد بشير (2002م) بعنوان: وضع مستويات معيارية لعناصر اللياقة البدنية لناشئي كرة القدم تحت (17) عام ، بولاية الخرطوم ، التي هدفت لوضع مستويات معيارية لعناصر اللياقة البدنية ، أستخدم الباحث المنهج الوصفي ، وتم إختيار العينة بالطريقة العشوائية وتوصلت الدراسة الي وضع مستويات معيارية لعناصر اللياقة البدنية ، واوصي الباحث بالإهتمام بعناصر اللياقة البدنية وعمل إختبارات دورية للناشئين.

2. دراسة حسن محمد أحمد عثمان (2002 م) دكتوراة السودان بعنوان: المتغيرات البدنية والمهارية والنفسية في مستواء الأدا، وأستخدم الباحث المنهج الوصفي ، وتم إختيار العينة بالطريقة العمدية ، وتوصلت الدراسة لتحديد أهم المتغيرات البدنية والمهارية والنفسية ومدي مساهمتها في تطوير الأداء ، وأوصي الباحث بأهمية المتغيرات وأسهامها في تطوير الأداء ، والهدف من الدراسة تحديد مساهمة المتغيرات في مستوي الأداء.

3. دراسة عبدالستار محمد (2005 م) بعنوان: تأثير تنمية الأداءات الحركية المركبة علي بعض مكونات اللياقة البدنية الخاصة بالناشئين في كرة القدم ، وأستخدم الباحث المنهج الوصفي ، وتم إختيار العينة بالطريقة العمدية ، وتوصلت الدراسة الي تنمية الأداء المهاري من خلال الأداءات الحركية المركبة ، وأوصي الباحث علي تأثير البرنامج في تنمية وتحسين مكونات اللياقة البدنية للناشئين.

3-3 ثانياً: الدراسة الميدانية

إجراءات الدراسة:

3-1 منهج البحث: أستخدم الباحث المنهج الوصفي وهو الأسلوب الذي يقوم به الباحث لجمع أراء مجتمع الدراسة وتحليلها وتصنيفها.بهدف وصف الظاهرة المراد قياسها فقط .

3-2 مجتمع البحث: تكون المجتمع الأصلي الكلي للبحث من مدربي الناشئين تحت (-- 14) عام بولاية الخرطوم.

3-3 عينة البحث: تم تحديد المجتمع لهذه الدراسة من المدربين حيث تم إختيار العينة بالطريقة العشوائية من داخل المجتمع الأصلي حيث بلغت أربعين مدرباً تم فيها تطبيق نتائج الدراسة علي المجتمع الكلي.

3-4 **أدوات البحث:** يقصد بها الأدوات التي استخدمت في جمع المعلومات من ميدان الدراسة وأختار الباحث الإستبانة في هذه الدراسة لجمع المعلومات وهي عبارة عن مجموعة من الاسئلة او العبارات تحدد مشكلة البحث من خلال الفروض البحث التي تمكن الأجابة عليها. ولقد ضمت الإستبانة محورين هما :

المحور الأول : المتطلبات البدنية المحور الثاني : المتطلبات المهارية

لقد تكونت الإستبانة من الميزان الثلاثي حسب الدرجات الموضحة وهي :

الدرجة الأولي : (أوافق) الدرجة الثانية : (محايد) الدرجة الثالثة : (لا أوافق)

جدول رقم (1) يوضح التصنيف المبدئي لمحاور ومتغيرات الإستبانة :

الرقم	المحور	عدد المتغيرات
الأول	المتغيرات البدنية	8
الثاني	المتغيرات المهارية	10

3-5 مراحل تصميم الإستبانة:

1. إعداد الإستبانة 2. عرض الإستبانة علي المشرف 3. عرض الإستبانة علي المحكمين

4. تصويب الأخطاء علي الإستبانة بعد تعديل المحكمين

5. توزيع الإستبانة علي العينة المعدة لها 6. جمع الإستبانة من العينة

7 . تفريغ الإستبانة في جداول خاصة 8. تحليل الاستبيانة

جدول رقم (2) يوضح المتغيرات في محور المتطلبات البدنية بعد الحذف و الإضافة :

م	المتغيرات قبل التعديل	المتغيرات بعد التعديل	المتغير الذي حذف	المتغير الذي إضيف
1	القوة	القوة	تحمل القوة	سرعة رد الفعل
2	التحمل	التحمل	القدرة العضلية	
3	السرعة	السرعة	تحمل القوة	
4	الرشاقة	الرشاقة		
5	المرونة	المرونة		
6	الدقة	الدقة		
7	التوافق	التوافق		
8	تحمل السرعة	سرعة رد الفعل		
9	القدرة العضلية			
10	تحمل القوة			

جدول رقم (3) يوضح المتغيرات في محور المتطلبات المهارية بعد الحذف و الإضافة :

م	المتغيرات قبل التعديل	المتغيرات بعد التعديل	المتغير الذي حذف	الذي إضيف
1	الجري بالكرة	الجري بالكرة	رمية التماس	
2	ركل الكرة	ركل الكرة	المهاجمة والإستخلاص	
3	المحاورة	المحاورة		
4	التمرير	التمرير		
5	السيطرة والتحكم	السيطرة والتحكم		
6	ضرب الكرة بالرأس	ضرب الكرة بالرأس		
7	المراوغة والخداع بالكرة	المراوغة والخداع بالكرة		
8	رمية التماس	التصويب علي المرمي		
9	التصويب علي المرمي	توجيه الكرة نحو هدف ثابت		
10	توجيه الكرة نحو هدف ثابت	رمية التماس من الثبات		
11	رمية التماس من الثبات			
12	المهاجمة وإستخلاص الكرة			

3-6 الصدق والثبات للإستبانة:

صدق الأداة: المقصود بالصدق هو أن أداة القياس تقيس فعلاً ماوضع لقياسه بمعني الأسئلة في محتواها ومظهرها، للتأكد من صدق المحتوي أن الإرتباط بين فقرات الإسنبانة والأهداف المراد تحقيقها والتي بنت عليها الإستبانة بعد ذلك قام الباحث بحساب ثبات الإستبانة بإستخدام طريقة إعادة الإستبانة حيث تم تطبيقها علي عينة تكونت من أربعين مدرباً ليتم حسباب الثبات تبعاً لمعدلة بيرسون لحساب معامل الإرتباط .

معامل الإرتباط (ر) = مج (س – س̄) (مج ص – ص̄)

مج (س – س̄)2 (مج ص – ص̄)2

الإنحراف المعياري (ع)

مج = √ مج (س – س̄)2

ن = عدد أفراد العينة

س = الدرجات الفردية

ص = الدرجات الزوجية

وكانت النتيجة معامل الإرتباط = 0.748

حساب معامل الثبات :

وبإستخدام معادلة بيرسون براون تم حساب ثبات الإختبار

الثبات = $\frac{2ر}{1+ر}$

حيث أن ر = معامل الإرتباط = 0.748

معامل االثبات = 0.855 وهو معامل مقبول يمكن الأخذ به

د = لحساب الصدق الذاتي للإستبانة تم إستخدام المعادلة التالية :

معامل الصدق = معامل جزر الثبات

معامل الصدق = 0.924 وهو معامل مرتفع يمكن الوثوق به

المعالجات الإحصائية :

أستخدم الباحث برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) لإستخراج النتائج وكذلك أستخدم مجموعة من الجداول لتوضح النتائج بدقة للإجابة عن الأسئلة وللتعامل مع البيانات التي تم جمعها من خلال أداة الإستبانة ، وهي علي النحو التالي :

. التكرارات والنسب المئوية . المتوسط الحسابي . الإنحراف المعياري

متوسط المتوسط للحور الأول : المتطلبات البدنية

جدول رقم (4) يوضح النسب المئوية والتكرارات والمتوسط والإنحراف المعياري

النسبة	التكرارات	Valid	المتوسط	الإنحراف
77.5	31	1.00	1.08	.157
15.0	6	2.63		
7.5	3	1.50		
100.0	40	Total		

من الجدول أعلاه كانت الإجابة (31) أوافق (6) محايد (3) لا أوافق بنسبة (77.5 %)

متوسط المتوسط للحور الثاني : المتطلبات المهارية

جدول رقم (4) يوضح النسب المئوية والتكرارات والمتوسط والإنحراف المعياري

النسبة	التكرارات	Valid	المتوسط	الإنحراف
97.5	39	1.00	1.00	.016
2.5	1	1.10		
100.0	40	Total		

من الجدول أعلاه كانت الإجابة (39) أوافق (1) محايد (0) لا أوافق بنسبة (97.5 %)

4-4 عرض ومناقشة النتائج: مناقشة النتائج التي توصلت إليها محاور الإستبانة:

المحور الأول : المتطلبات البدنية : عرض ومناقشة نتائج التساؤل الأول

جدول رقم (6) يوضح نتائج التساؤل الأول للمتطلبات البدنية للنائين (9-14)عام (ن = 40)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
1	القوة	1.3	.64.8
2	التحمل	1.10	.3.4
3	السرعة	1.00	.00
4	الرشاقة	1.00	.00
5	المرونة	1.00	.00
6	الدقة	1.18	.548
7	التوافق	1.02	.158
8	سرغة رد الفعل	1.02	.158

من الجدول أعلاه يتضح عنصر القوة بمتوسط (1.3) والإنحراف (.64.8) وبنسبة (80 %). وكذلك بقية العناصر كما موضح في الدول .

جدول رقم (7) يوضح الرتب المئوية والمستويات المعيارية للمتطلبات البدنية

م	المتغيرات البدنية	الرتب المئوية	المستويات المعيارية
1	القوة	%80	جيد جدا
2	التحمل	%95	ممتاز
3	السرعة	%100	ممتاز
4	الرشاقة	%1.00	ممتاز
5	المرونة	%1.00	ممتاز
6	الدقة	%95	ممتاز
7	التوافق	%97.5	ممتاز
8	سرغة رد الفعل	%97.5	ممتاز

من الجدول أعلاه تؤكد أهمية هذه المتطلبات في المرحلة بنسبة (90 %) فأكثر بتقدير ممتاز عدا عنصر القوة فقط بتقدير جيد جدا وهذا يدل علي ان القوة في هذه المرحلة ليست ضرورية لدرجة كبيرة لان في هذه المرحلة يغلب طابع العناصر الأخري .

جدول رقم (8) يوضح نتائج التساؤل الثاني للمتطلبات المهارية للنائين (9–14)عام(ن = 40)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
1	الجري بالكرة	1.00	.00
2	ركل الكرة	1.00	.00
3	المحاورة	1.02	.158
4	التمرير	1.00	.00
5	السيطرة والتحكم	1.00	.00
6	الضرب الكرة بالراس	1.00	.00
7	المراغة والخداع بالكرة	1.00	.00
8	التصويب علي المرمي	1.00	.00
9	توجيه الكرة نحو هدف ثابت	1.00	.00
10	رمية التماس من الثبات	1.00	.00

من الجدول اعلاه يتضح أن كل المهارات كانت ذات أهمية قصوي في هذه المرحلة وجاءت بمتوسط حسابي (1.00) وإنحراف (.00) بنما مهارة المحاورة جاءت بمتوسط (1.02) وإنحراف (.158) . ومن هنا يتضح أن السنب المئوية كانت (100%) لكل المهارات .

ويري الباحث أن كل النتائج في المحورين معاً ذات أهمية قصوي للاعبين النائين للفئة العمرية (9–14) عام لما لها من أدوار كبير في تحقيق النتائج علي مستوي الفرق بيجب علي الجات ذات الصلة الإهتمام بهذه المطتلبات البدنية والمهرية لهذه الفئية التي لها إسهامات كبيرة في تطور مستويات اللاعبين علي مستوي الاندية وتعتبر الداعم الرئيسي لها حتي تحقق الإنجازات علي المستوي المحلي والعالمي في مختلف الأنشطة الرياضية .

5-5 ملخص النتائج والتوصيات:

النتائج :

1. أهمية المتطلبات البدنية للناشئين جاءت بدرجة ممتازة في عناصر (السرعة ،الرشاقة ، المرونة ، التوافق ، سرعة رد الفعل ، الدقة) بينما جاء عنصر القوة بدرجة جيد جيدا.

2. أهيمة المتطلبات المهارية للناشئين جاءت بدرجة ممتازة بنسبة بلغت (100%).

3. جاءت نتائج المحور الثاني بدرجة 100% مقارنة مع المحور الأول لان الجانب المهاري في المرحة له الأغلبية علي الجانب البدني.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه من نتائج يوصي الباحث بالأتي :

1. الإستفادة من هذه النتائج في بناء برامج التدريب الخاصة بالنائين لهذه الفئة العمرية

2. الإهتمام بعناصر المتطلبات البدنية والمهارية في عملية التدريب والعمل علي تنميتهما

3. الإهتمام بعملية وضع برامج تدريبية ذات طبيعة علمية حتي يكون لها نتائج إيجابية

4. الإستفادة من خريجي التربية الرياضية في عملية تدريب الناشئين في هذه المرحلة

المقترحات:إجراء دراسات عليمة في مجال الناشئين لكل الفئيات المختلفة لانهم يعتبرون القاعدة الأساسية في كل الأنشطة الرياضية بصفة عامة وكرة القدم بصفة خاصة .

قائمة المصادر و المراجع :

أولاً: العربية:

1. إبراهيم شعلان (2009) كرة القدم للبراعم والناشئين ط1 ، دار الفكر العربي القاهرة.

2. أبوالعلاء أحمد وأخرون (1994) فسيولوجيا التدريب الرياضي، دار الفكر العربي القاهرة.

3. الوقارمحمد (2003) التخطيط الحديث في كرة القدم، ط1، دار الفكر العربي ، القاهرة

4. بطرس رزق الله (1996) متطلبات لاعبي كرة القدم ، البدنية والمهارية ،ط2 دارالمعارف.

5. حنفي محمود (1997) كرة القدم للناشئين ط1، دار الفكر العربي ، القاهرة.

6. عبدالخالق عصام (2000) التدريب الرياضي ، نظريات – تطبيقات ، دار المعارف.

7. عمر وجمال (1997) تخطيط برامج تدريب وتربية البراعم والناشئين ط1،م الكتاب،القاهرة

8. محمد حازم (2005) أسس إختيار الناشئين في كرة القدم ، ط1 دار الوفاء للطباعة، القاهرة

9. مفتي ‘براهيم (1996) التدريب الرياضي للجنسين ، دار الفكر العربي ، القاهرة.

10. مختارحنفي(1995)التطبيق العلمي في تدريب كرة القدم، ط1، دارالفكر العربي قاهرة

11. موفق مجيد (1999) الإعداد الوظيفي، لكرة القدم ط1، دار الفكر العربي القاهرة

12. يوسف لازم (2002) اللياقة البدنية ، ط 2 ، دار الفكر للطباعة والنشر عمان الأردن.

13. يوسف وصالح (2011) المبادي الإساسية، للتدريب، ط1 دار زهران للنشر، القاهرة .

ثانيا: المراجع الأجنبية:

1 – Genson Victor (1994) football apprengrelejeu edshiron Paris
2 – Alain Mischel (1998) football Systems' dejeu .ed Chiron
3- w.w.walukahh . net

(12)

Investigating the Effectiveness of Semantic Lexical Relations in Enhancing Vocabulary Instruction in EFL Classroom (A Case Study of Second Year- Secondary School Students, Wad Madani Locality, Gezira State)

تحرّي فعالية العلاقاتَ المعنمعجميةَ في تَحسين ذخيرةِ مفرداتِ التعليمات في قاعةِ دروس دروس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية(دراسة حالة طلاب بالسنَةِ الثانيةِ الثانويةِ –واد مدني، ولاية الجزيرة)

By: Amir Ahmed Hussein Ahmed

University of Gezira

Faculty of Education

M.A. in English Language Teaching (ELT) (2013)

Investigating the Effectiveness of Semantic Lexical Relations in Enhancing Vocabulary Instruction in EFL Classroom

(A Case Study of Second Year- Secondary School Students, Wad Madani Locality, Gezira State)

Abstract

The study aims at investigating the difficulties that face EFL secondary school teachers and students in teaching and learning new vocabulary in Wad Madani Locality, Gezira State in the academic year 2019-2020. Moreover, it sheds light on the teachers' and students' awareness about the significance of semantic lexical relations in vocabulary acquisition. The main hypotheses of the study were; many students face problems in vocabulary acquisition and most teachers show a variety of attitudes towards vocabulary instructions. The descriptive-analytical method was adopted to carry out this study. The sample consisted of eighty (80) teachers and hundred (100) students. Two tools of data collection were used; a questionnaire and a diagnostic test. The Statistical Packages for Social Sciences (SPSS) programme was used to analyze the data. The main findings of the study were: semantic lexical relations were the best techniques for vocabulary instructions where many students faced difficulties in vocabulary learning. Based on the findings, the researcher recommends that teachers should use some diversified, useful and effective strategies in vocabulary instructions, semantic lexical relations should be taught to help students learn new words by themselves. Moreover, teachers should avoid using translation in teaching new vocabulary.

تحرّي فعالية العلاقاتَ المعنمعجميةَ في تَحسين ذخيرةِ مفرداتِ التعليمات في قاعةِ دروس دروس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية(دراسة حالة طلاب بالسنَةِ الثانيةِ الثانويةِ –واد مدني، ولاية الجزيرة)

المستخلص

تهدف الدراسة إلى استقصاء الصعوبات التي تواجه معلمي وطلاب المدارس الثانوية في تعليم وتعلم المفردات الإنجليزية الجديدة في محلية ود مدني – ولاية الجزيرة في العام الدراسي 2019 – 2020م ، بالإضافة إلى تسليط الضوء على وعي المعلمين والطلاب بأهمية العلاقات الدلالية المعنوية في اكتساب المفردات. من الفرضيات الرئيسة للدراسة: يواجه العديد من الطلاب مشاكل في اكتساب المفردات الإنجليزية ويظهر معظم المعلمين مواقف متنوعة تجاه تدريس المفردات الإنجليزية. لإجراء هذه الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي. تكونت عينة الدراسة من ثمانين (80) معلماً ومائة (100) طالباً استخدم الباحث وسيلتين لجمع البيانات هما الاستبيان للمعلمين والاختبار التشخيصي للطلاب. وقد أُستخدم برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات.أهم النتائج الرئيسة للدراسة أن العلاقات الدلالية المعنوية تعتبر أفضل الأساليب في اكتساب المفردات الإنجليزية وأن العديد من الطلاب يواجهون صعوبات في تعلم المفردات.بناء على النتائج أعلاه، يوصي الباحث بأن يستخدم المعلمون بعض الاستراتيجيات المتنوعة، المفيدة والفعالة في تدريس

المفردات وضرورة تدريس العلاقات الدلالية المعنوية لمساعدة الطلاب على تعلم الكلمات الجديدة بأنفسهم .وعلاوة على ذلك، ينبغي على المعلمين تجنب استخدام الترجمة في تدريس المفردات الإنجليزية الجديدة.

INTRODUCTION

1.0 Background

Vocabulary plays a vital role in learning a foreign language. In other words vocabulary is the basic element of language which will make language learning meaningful. Tarigan (1982:2) says that the quality of one's language depends upon the quality and the quantity of his or her knowledge of vocabulary. Teaching vocabulary in semantically related sets is a common practice among EFL teachers. The present paper investigates the effectiveness of this method by comparing it to the alternative technique; presenting vocabulary in an unrelated way.

1.1 Statement of the Problem

Vocabulary acquisition is one of the most challenging obstacles EFL learners must overcome. vocabulary teaching has been neglected for a long time under the traditional teaching methodology. EFL teachers have sometimes tended to overlook the importance of the lexical system by overemphasizing grammatical systems. It has been observed that secondary school students lack the ability to learn vocabulary in EFL classroom context. This appears when they are asked to write a short paragraph, a composition, express themselves orally or match words with similar meaning. Moreover, the main problem with secondary school students is often the inappropriate selection of an item in the context in which it is used.

1.2 Objectives of the Study

1. finding out whether EFL teachers are aware of the significance of using semantic relations in vocabulary instructions
2. investigating problems of vocabulary acquisition which are faced by EFL secondary school students

3. knowing the teachers' attitudes towards vocabulary instructions
4. investigating students' attitudes when new words are introduced

1.3 Questions of the Study

1. to what extent do EFL teachers are aware of the significance of using semantic relations in teaching vocabulary?
2. what are problems of vocabulary acquisition faced by secondary school students?
3. what attitudes do most teachers show towards vocabulary instruction?
4. what attitudes do students show when new words are introduced?

1.4 Hypotheses of the Study

1. some EFL secondary school teachers are not aware of the significance of using semantic relations in vocabulary instruction
2. many problems of vocabulary acquisition are faced by secondary school students.
3. most teachers show a variety of attitudes towards vocabulary instruction.
4. students show various attitudes when new words are presented

1.5 Significance of the Study

This study is not only of concern to secondary school teachers and students but also of concern to readers, writers, researchers, critics and other individuals interested in this field.

1.6 Methodology of the Study

The descriptive analytical method will be used. The sample of this study will be selected randomly. It will consist of (100) hundred secondary school students and (80) eighty teachers. Two tools of data collection will be used; a questionnaire, and a diagnostic test.

1.7 Limitations of the Study

The study is limited to secondary school teachers and students in Wad Madani Locality, Gezira State, Sudan in the academic year 2019.

LITERATURE REVIEW

2.1 Introduction

Vocabulary learning is the core of foreign language acquisition (FLA). Human being language is based on the vocabulary, which consists of three basic language units; pronunciation, vocabulary, and grammar. Vocabulary instruction is an important and difficult part of language acquisition. The appearance of different semantic theories helped learners to know the words better than ever before. Lexical semantic relations play an important role in promoting teaching vocabulary. This can be achieved through correct vocabulary instructions which involve vocabulary selection, word knowledge, and techniques.

2.1 Concept of Lexical Relations

The branch of semantics that deals with word meaning is called lexical semantics (Yule: 1996:141). The lexical relations are used to indicate any paradigmatic relations among words. They are not just semantic relations; they also include phonetic relations such as rhyme and alliteration, morphological relations such as inflectional variations and morpho-syntactic relations such as co-membership in a grammatical category.

According to Khoo & Na (2006: 2), lexical-semantic relations are meaningful associations between two or more lexemes, sets of entities. They can be viewed as directional links between the lexemes, concepts/entities that participate in the relation. Associations between lexemes, concepts/entities can be categorized into different types, abstracted, conceptualized and distinguished from other associations, and can

thus be assigned meaning. The meaning or type of an association can sometimes but not always be derived from the meanings of the participant lexemes and concepts.

2.2 Importance of Lexical Relations

According to Yule (2006:21), the importance of lexical relations can be clearly seen in various communicative events and situations especially when the meaning of a word is unclear or it is to be explained thoroughly. Sometimes, when using words in everyday conversation or in any other situation, speakers may explain them according to their relationships. For instance, when speakers are required to explain the meaning of the word 'conceal', they may simply say 'it means hide'. The word 'shallow' as the opposite of 'deep' and so on.

Knowledge of vocabulary items is not enough for the development of learners' lexical competence. It also requires an understanding of the different relations between words. Trask (1999:7) likewise puts a general statement that the meaning of a word is related to the meaning of another word in ways that may be simple or complex. The word young, for example, is more closely related to old than it is to lazy. The meaning of a word could be characterized not in terms of its component features, but in terms of its relationship to other words, in other words, according to its lexical relations. Thus, the importance of such relations arise from the fact that they explain the meanings of words in terms of their relations to others at various levels.

2.3 Types of Lexical Relations

Lexical relations are relationships of the meanings of the words to other words in the language. According to Lyons (1977:57) *"Meaning property is one of several features or components which together can be said to make up the meanings of a word or an utterance".* All of the lexical relations and meaning properties can be differentiated by looking at all the words or sentences. There are many kinds of semantic/lexical relations that can be distinguished by their use in any text or context.

These kinds of lexical relations are synonymy, antonymy, homonymy, polysemy, hyponymy, meronymy, metonymy, prototype and collocation.

2.3.1 Synonymy

According to Palmer (1976: 88), synonymy means the "sameness of meanings". The sets of words that have the same meanings are called the synonymy of one another. "Synonyms are the terms that overlap in denotative meanings, connotative meanings or both (Chaffin & Hermann, 1978:79). For example:

big = large	hide = conceal	small = little
couch = sofa	to begin = to start	kind = courteous

2.3.2 Antonym

According to Yule (1996:152), antonyms are words that are "opposite" in meanings. It is useful to identify several different types of relationships under opposition. "/" sign is used to indicate antonym, as good/bad, life/death, come/go, dead/alive, pass/fail.

2.3.3 Homonymy

Homonyms are un-related senses of the same phonological word. Homophones and homographs come under homonyms (Yule, 1996:164). For example; bear (to carry) and bear (animal), tale and tail, etc.

2.3.4 Polysemy

This term does not refer to the only different word that has different meanings but it is also the case that same word may have a set of different meanings. This is called polysemy and such a word is called polysemic (Palmer, 1976:100).

For examples:

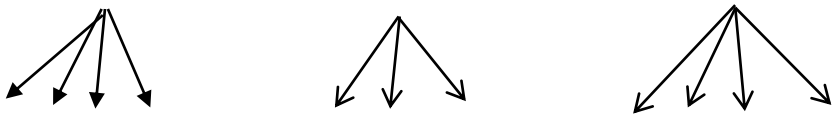
The word "flight", it is defined in the dictionary in many ways which are as follows:

"Passing through the air, the power of flying, air journey, unit of the air force, volley, digression, series of steps, etc".

2.3.5 Hyponymy

When the meaning of one form is included in the meaning of another, the relationship is called hyponymy (Yule, 2006:18). In this category, the meaning of words can be looked into some type of hierarchical relationship.

Superordinate: vehicle animal move



Hyponyms bus car lorry van cats birds fish walk run swim fly

co-hyponyms ***co-hyponyms*** ***co-hyponyms***

2.3.6 Metonymy

Löbner, (2002:28), states that metonymy is essentially based on a close connection in everyday experience. It may be container-content relation (can-juice); a whole-part relation (car-wheels); or a representative-symbol relation (king-crown). Sometimes making sense of many expressions depends on context, background knowledge, and inference.

2.3.7 Collocation

Cowie (2009:71) defines the term collocation as the words which tend to occur with other words; for example, the hammer collocates with a nail; a wife with a husband and knife with a fork.

2.4 Concept of Vocabulary

Learning a new language cannot be separated from learning its vocabulary. Vocabulary is an essential skill for learning to read, speak, write and listen. Without sufficient vocabulary, EFL learners cannot communicate and express their feeling both in the form of spoken and written discourse effectively. Vocabulary can be defined in

various ways. According to Richards and Renandya (2002: 255), vocabulary is a core component of language proficiency and provides much of the basis for how learners speak, listen, read and write. Without an extensive vocabulary, learners cannot achieve their potential learning opportunities such as listening and using language in a different context, reading or watching television.

Hatch and Brown (1995: 1), define vocabulary as a list or set of words for a particular language or a list or set of words that individual speakers of language might use. Hatch and Brown (1995:1) also state that vocabulary is the only system involved in alphabetical order. Ur (1996: 60) mentions that vocabulary is the words that are taught in a foreign language. Blake (2008:12), defines vocabulary as a collection of words arranged in alphabetical order and briefly explained. The above definitions mean vocabulary is a set of words employed in a language. It can be stated that vocabulary is a total number of words that can be arranged in alphabetical order and has a function to make up a language.

2.5 The Importance of Vocabulary

Vocabulary learning is very important for learners who learn English both as a foreign language and a second language. Tozcu and Coady (2004: 473) point out that learning vocabulary is an important aspect of the language, foreign language acquisition, academic achievement, reading comprehension and proficiency. Moreover, Fillmore (1997: 88), states that learning vocabulary is based on the formation of specific habits. Since it involves the association of symbols and their meaning, it is clear that an enrichment of the meaning of the word is as important as its frequent repetition. Every language has at least three components: vocabulary, pronunciation, and grammar. Vocabulary is fundamental to English language teaching. Without adequate vocabulary, students cannot understand others or express their own thoughts.

2.6 Teaching of vocabulary

Teaching English vocabulary is an important area worthy of effort and investigation. Recently methodologists and linguists emphasize and recommend teaching vocabulary because of its importance in language teaching. Vocabulary is needed for expressing meaning and in using the receptive skills (listening and reading) and productive skills (speaking and writing) skills. "If language structures make up the skeleton of language, then it is vocabulary that provides the vital organs and the flesh" (Harmer; 1991:153).

2.7 Aspects of Vocabulary Teaching

The purpose of learning vocabulary is to make the students understand the meaning of the words. Finocchiaro & Bonomo (1973:21) suggest that teaching and learning vocabulary is an activity where the teacher and the students reintroduce some vocabulary items with all the structure and in the entire situation in which they can logically be used. They introduce some aspects when teaching vocabulary such as spelling, pronunciation, word formation, grammar, collocation, denotation, connotation, length and complexity, and meaning.

2.8 Methods of Teaching Vocabulary

One of the most widespread definitions of method is that "method is a plan for presenting a certain language material to be learned" (Carter, 1998:28). Different types of instructional methods, modes, and approaches used in vocabulary instructions. They are the grammar-translation method, natural method, direct method, audio-lingual method, total physical response, communicative approach, suggestopedia method, lexical approach, and the eclectic approach.

2.9 Techniques of Teaching Vocabulary

Takač (2008:6), mentions that techniques employed by teachers depend on some factors, such as the content, time availability, and its value for the learners. This makes

teachers have some reasons for employing certain techniques in presenting vocabulary.

Pinter (2006:12) went further to add in presenting one planned vocabulary item, the teacher usually combined more than one technique, instead of employing one single technique. Teachers, furthermore, are suggested to employ planned vocabulary presentations as various as possible. The following are the innovative techniques of teaching vocabulary: using reading skill, drawing pictures, using mime and gestures, using flashcards, using enumeration, guessing meaning from context, use of dictionary and thesaurus, use of information and communications technology *(*ICT), using of translation, using drills, vocabulary games, showing actual objects, etymology, word map, vocabulary notebooks, and semantic relations.

The Methodology of the Study

3.0 Introduction

In this section, the researcher discussed the methodology, population of the study, the sample, and the tools of data collection such as the questionnaire, the diagnostic test, and procedures of data analysis.

3.1 Population of the Study

The population consisted of two groups; (80) eighty secondary school teachers and (100) hundred, second grade, secondary school students in Wad Madani, Locality Gezira State in the academic year 2019 - 2020.

3.2 Sample of the Study

The sample was selected randomly. It consisted of two groups; secondary school teachers and students.

3.3 Tools of Data Collection

Two tools of data collection were adopted to support the study; a teachers' questionnaire, and students' diagnostic test.

3.3.1 The Questionnaire

The questionnaire was distributed to (80) teachers. It aimed at measuring the different attitudes of secondary school teachers toward English vocabulary instructions.

3.3.1.1 The Validity of Questionnaire

The questionnaire was shown to a panel of three university professors. The final form of the questionnaire was drawn out after taking their comments, opinions, and advice into consideration.

3.3.2 The Diagnostic Test

The diagnostic test was limited to the secondary level English language syllabus textbook (Spine Series Book 5) which is taught to the second-year students in addition to the accompanying Teachers Book (5). The test aimed at investigating the significance of learning vocabulary using semantic lexical relations. The diagnostic test was of two types, pre-test, and post-test. The time interval between the pre-test and post-test was two weeks. During this time, a treatment regarding vocabulary instructions using semantic lexical relations was given to the students.

3.3.2.1 The Validity of the Test

To ascertain and construct its validity, the test was shown to a senior EFL lecturer. He is a Ph.D. holder in English, his remarks and suggestions regard formatting and organization, of the test, are highly valuable.

3.4 Data Analysis

The data which were collected for this study were analyzed by using Statistical Packages for Social Science program (SPSS).

Data Analysis and Discussion

4.0 Introduction

In this chapter, the data was analyzed, discussed and interpreted based on the results of both the teachers' questionnaire and the students' diagnostic test. However, the hypotheses were discussed in relation to the results of the study.

4.1 Analysis of the Questionnaire

This section attempts to explore the attitudes of EFL teachers and students towards English vocabulary teaching and learning using semantic lexical relations at secondary education. The questionnaire statements were accompanied by five options; strongly agree, agree, to some extent, strongly disagree and disagree.

Table (4.1) Semantic lexical relations such as synonyms, antonyms…etc. are good techniques for teaching vocabulary

Valid	Frequency	Percent
Disagree	2	2.5
To some extent	9	11.3
Agree	23	28.8
Strongly agree	46	57.5
Total	80	100.0

Table (4.1) shows that (57.50%) of the respondents are strongly agree, (28.75%) are agree, (11.25%) are to some extent to the above statement. The results indicate the majority of the respondents prefer to use semantic lexical relations in their teaching of vocabulary in the EFL classroom.

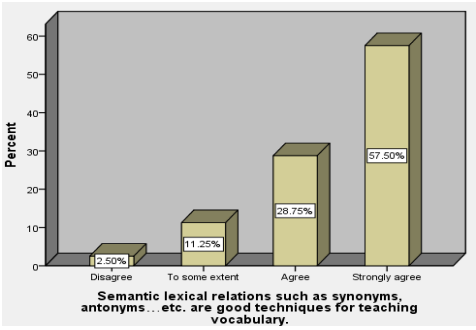
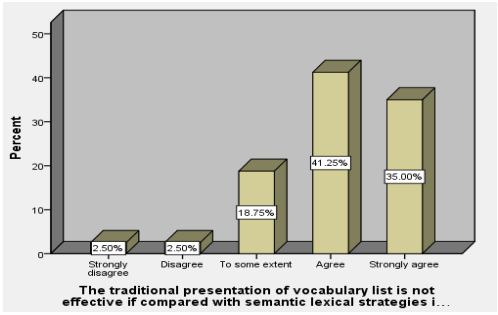


Table (4.2) the traditional presentation of vocabulary list is not effective if compared with semantic lexical strategies in teaching vocabulary.

Valid	Frequency	Percent
Strongly disagree	2	2.5
Disagree	2	2.5
To some extent	15	18.8
Agree	33	41.3
Strongly agree	28	35.0
Total	80	100.0



The analysis of table (4.2) displays (41.25 %) of the participants agree, (35.00%) strongly agree, (18.75%) of the students are to some extent.These responses show the majority of teachers prefer to use semantic lexical relations in vocabulary instructions more than the traditional presentation techniques.

Table (4.3) Semantic lexical relations assume that learners can easily acquire a large vocabulary size.

Valid	Frequency	Percent
Strongly disagree	1	1.3
Disagree	1	1.3
To some extent	6	7.5
Agree	34	42.5
Strongly agree	38	47.5
Total	80	100.0

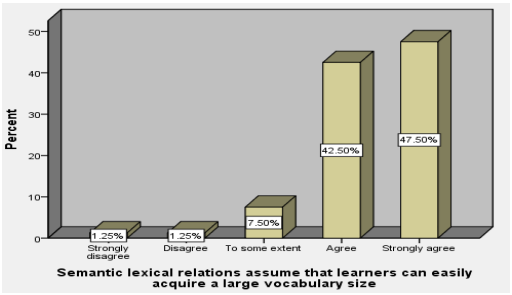


Table (4.3) shows (47.50%) of the respondents are strongly agree and (42.50%) are agree. This means that the majority of the above results reveal semantic lexical relations were useful in acquiring a large number of vocabulary when they were adopted in vocabulary instructions.

Table (4.4) Teachers have clear goals for improving teaching English vocabulary

Valid	Frequency	Percent
Strongly disagree	6	7.5
Disagree	4	5.0
To some extent	6	7.5
Agree	20	25.0
Strongly agree	44	55.0
Total	80	100.0

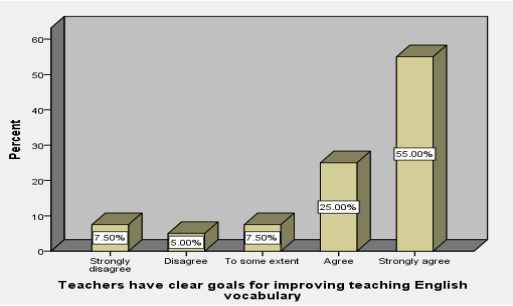


Table (4.4) displays (55.00%) of the respondents are strongly agree and (25.00%) are agree. The majority of the responses reveal that teachers have clear goals in improving vocabulary teaching.

Table (4.5) and figure (4.5) Teaching lexical relations helps students to learn English vocabulary

Valid	Frequency	Percent
Strongly disagree	2	2.5
Disagree	4	5.0
To some extent	6	7.5
Agree	32	40.0
Strongly agree	36	45.0
Total	80	100.0

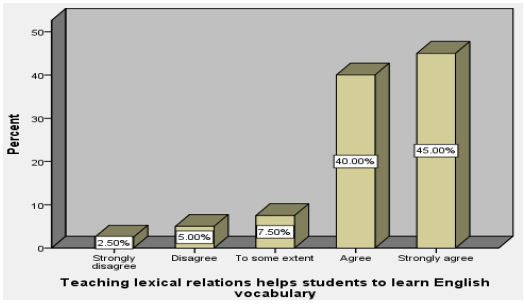


Table (4.5) shows (45.00 %) of the respondents are strongly agree and (40.00) are agree to the above statement. The results of the above table solve the problems of teaching vocabulary by teaching semantic lexical relations to EFL students.

4.2 Analysis of the Diagnostic Test

The test aimed at investigating the significance of learning vocabulary using semantic lexical relations. The test consisted of six questions. Each question measures specific lexical relation; synonym, antonym, collocation, hyponymy, word definition and guessing meaning from context.

Table (4.6) general analysis of the pre-test

Results	Frequency	Percentage
Pass	35	35%
Fail	65	65%
Total	100	100%

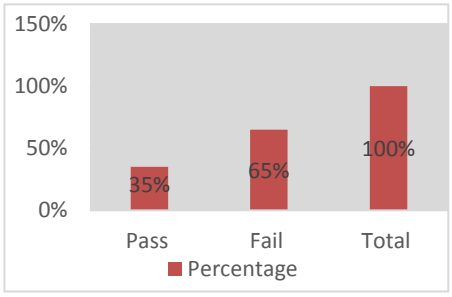


Table (4.6) shows a general analysis of the pre-test. The results reveal that the students who passed the test were (35), while the failed were (65) students. This means secondary school students face difficulties in learning and understanding vocabulary.

Table (4.7) general analysis of the post-test

Results	Frequency	Percentage
Pass	74	81%
Fail	17	19%
Total	91	100%

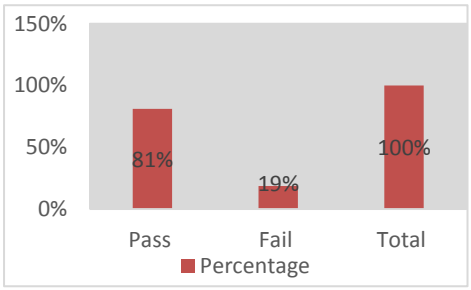


Table (4.7) displays a general analysis of the post-test. The analysis of the above table shows the total participants were (91) out of (100) students. The analysis portrays that (74) seventy-four students passed the post-test with a percentage of (81%), while (17) seventeen students failed to answer the questions of the post-test with a percentage of (19%). The results of the above table reveal the importance of semantic lexical relations in vocabulary instructions.

4.3 Discussion of the results concerning the hypotheses of the study

Hypothesis (1) some EFL secondary school teachers are not aware of the significance of using semantic relations in vocabulary instruction.

The results of the questionnaire and the diagnostic test reveal the majority of the teachers were not aware of the significance of using semantic lexical relations in vocabulary instructions. This appeared in the analysis of the pre-test and post-test questions. These responses show the majority of EFL secondary school teachers knew the concepts of semantic lexical relations but they did use them in vocabulary instructions in the EFL classroom.

Hypothesis (2) many problems of vocabulary acquisition are faced by secondary school students.

the analysis of the questionnaire and the pre-test reflect some problems lay on the students' side and other on the teachers' side. Students' problems are the lack of correct pronunciation, spelling, length, complexity and the traditional technique adopted by the students in learning new words. On the other hand, teacher did not adopt the effective techniques for presenting new words.

Hypothesis (3) most teachers show a variety of attitudes towards vocabulary instruction.

The results of the questionnaire and the post-test show different attitudes of teachers in teaching vocabulary using semantic lexical relations. Some teachers view the significance of semantic lexical relations in developing students' competence, building students' critical thinking skills, learn a large number of vocabulary and retaining words in a quick glance.

CHAPTER FIVE

5.0 Conclusion

The study was intended mainly to investigate the effectiveness of lexical-semantic relations in enhancing vocabulary instructions in the EFL classroom. The main problem was that EFL teachers and students were not aware of the significance of semantic lexical relation in vocabulary teaching and learning. Two tools of data collection were used; a teachers' questionnaire and a pre-test and post-test for the students. The theories related to semantic lexical relations, vocabulary instructions and previous studies were reviewed in chapter two. The study found out that the students face a number of problems in learning vocabulary. Moreover, it reflected the usefulness and effectiveness of semantic lexical relations in teaching and learning vocabulary.

5.1 Findings

The findings of the study as follow:

1. The study finds out that semantic lexical relations are the best techniques for vocabulary instructions.
2. If they were used properly in vocabulary instructions, semantic lexical relations play a significant role in helping students retaining the words better, acquire a large number of vocabulary and improve students' logic.
3. The study displayed that some students prefer teaching and learning new English vocabulary in the Arabic language.
4. This study revealed that the difficulties faced by the students were difficulties in pronunciation, spelling, and the different grammatical forms of a word.

5. Teaching the concept of semantic lexical relations helps students in guessing the meaning of new words by themselves. It also develops their learning competence in vocabulary learning.

5.2 Recommendations

Based on the findings of the study, semantic lexical relations play an important role in vocabulary teaching and learning, so to improve its effectiveness and efficiency, the researcher recommends with the following:

1. Teachers should use some diversified, useful and effective strategies to improve the students' language competence and their ability to use vocabulary freely in communication.
2. To teach vocabulary, words should be grouped into different types of semantic fields (lexical sets) such as similar meaning, opposites, derivatives, collocations or multi-word verbs, inclusion and so on.
3. Semantic lexical relations should be taught to help students to learn new words by themselves, to use the language in real communication.

4.

Referernces

1. **Blake. B. (2008**) *All About Language*, Oxford University Press, Oxford
2. **Carter. R. (1998).** *Vocabulary; Applied Linguistic Perspectives,* Routledge , UK
3. **Chaffin. R. & Herrmann, D. (1987).** *Relation Element Theory: A New Account of the Representation and Processing of Semantic Relations*.
4. **Cowie. A. (2009).** *Semantics*. Oxford University Press. Oxford
5. **Fillmore. C. J. (1997*).*** *Lectures on Deixis*, CA: CSLI Publications, Stanford
6. **Finocchiaro. M. & Bonomo, M. (1973).** *The foreign language learner;* A guide for teachers. Regents, New York
7. **Harmer, J. (1991**) *The Practice of English Language Teaching*. Harper & Row: New York
8. **Hatch, E and Brown, C (1995)** *Vocabulary, Semantics, and Language Education*. Cambridge University Press. Cambridge
9. **Löbner, S. (2002).** *Understanding Semantics*. Arnold. Longman. London
10. **Lyons, J. (1977).** *Semantics*; Cambridge University Press. Cambridge
11. **Palmer, F. (1976)** *Semantics*. Cambridge University Press, Cambridge
12. **Pinter, A. (2006)** *Teaching young language learners.* Oxford: Oxford University Press Publications
13. **Richards, J & Renandya, W. (2002)** *Methodology in Language Teaching*. Cambridge University Press. New York
14. **Takač, V. & Singleton, D. (2008)** *Vocabulary Learning Strategies And Foreign Language Acquisition*. Multilingual Matters Ltd: Canada
15. **Tarigan, H.G. (1982)** *The Effect of Definitions toward Students' Vocabulary. Pengajaran Kosa Kata* . Bandun
16. **Tozcu, A. and Coady. J (2004)** *Successful Learning of Frequent Vocabulary through CALL also Benefits Reading Comprehension and Speed. Computer Assisted Language Learning,*: Shanxi Normal University Press
17. **Trask, R. (1999)** *Key Concepts in Language and Linguistics*. Routledge: London
18. **Yule, G. (1996)** *The study of language*. Cambridge University Press: Cambridge
19. **Yule, G. (2006*)*** *The Study of Language*. Cambridge University Press: Cambridge