ISSN: 1858 - 9995

مجلة القلزم
للدراسات التربوية والنفسية واللغوية

علمية محكمة ربع سنوية تصدر عن

مركز بحوث ودراسات دول حوض البحر الأحمر- السودان بالشراكة مع جامعة بخت الرضا- السودان

في هذا العدد :

- تصميم برنامج مقترح قائم على الكفايات لتدريب معلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة
  د. سناء محمد أحمد النيل
- فاعلية البرنامج الارشادي لأمهات الأطفال المعاقين ذهنياً القابلين للتعلم لتنمية التفاعل الاجتماعي لأبنائهم بمراكز التربية الخاصة بولاية الخرطوم
  د.دعاء صلاح بشرى عثمان
- استخدام السبورة التفاعلية في تحصيل الطلاب بمادة الرياضيات في السودان (دراسة تطبيقية على طلاب الصف الثالث الثانوي)
  د. عبدالرحمن محمود محمد
- قراءة في الإطار المرجعي الصيني والإطار المرجعي الأندونيسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (دراسة مقارنة).
  أ. مؤيد عبدالله مجدمي - أ.د مبارك حسين نجم الدين
- **Obstacles and challenges Facing English Language Teachers in using Open-Book Assessment at Tertiary Level**
  Awad A. Farah

العدد الثامن (مزدوج)- رجب 1443 هـ -مارس 2022م

مجلة القلزم للدراسات التربوية والنفسية واللغوية- العدد الثامن (مزدوج)-رجب 1443هـ -مارس2022م

ISSN: 1858 - 9995 ردميك

دار آريثيريا للنشر والتوزيع
Arrythria for Publishing and Distribution

فهرسة المكتبة الوطنية السودانية-السودان
مجلة القلزم:,Alqulzum Journal for educational
linguistic and psychological studies
الخرطوم : مركز بحوث ودراسات دول حوض البحر الأحمر 2022
تصدر عن دار آريثيريا للنشر والتوزيع - السوق العربي
الخرطوم - السودان.
ردمك: 1858-9995
الخرطوم- السودان

مجلة القلزم للدراسات التربوية والنفسية واللغوية

هيئة التحرير

المشرف العام
أ.د.منى إبراهيم عبدالله محمد
مدير جامعة بخت الرضا

رئيس هيئة التحرير
أ.د.حاتم الصديق محمد احمد

رئيس التحرير
د. عوض أحمد حسني شبا

سكرتير التحرير
د.سلوى التجاني فضل جبر الله

التدقيق اللغوي
أ.الفاتح يحيى محمد عبد القادر

الإشراف الإلكتروني
د. محمد المأمون

التصميم والاخراج الفني
أ. عادل محمد عبد القادر

الهيئة العلمية و الإستشارية

أ.د. آمال محمد إبراهيم - جامعة الزعيم الأزهري - السودان
أ.د. محجوب محمد آدم - جامعة الزعيم الأزهري - السودان
أ.د.حمى الأمين الأصم - جامعة بخت الرضا - السودان
أ.د. أسامة نبيل محمد أحمد - جامعة الزعيم الأزهري - السودان
أ.د. أمينة أحمد الشريف - جامعة الزعيم الأزهري-السودان
د. أحمد جمعة صديق - جامعة الزعيم الأزهري - السودان
د. الطيب أحمد حسن - جامعة الزعيم الأزهري - السودان
د.هالة أبايزيد بسطان محمد- جامعة أم درمان الأهلية - السودان
د.طه ناجي محمد العوبلي - جامعة إب - اليمن
د.ضياء جاسم محمد راضي - جامعة الجفرة - ليبيا
د.محمد موسى محمد علي - جامعة بخت الرضا - السودان
د. نفيسة عمر الطيب - جامعة بخت الرضا - السودان
د.آمنة علي نوري - جامعة دنقلا - السودان
د. عبد الغني علي ويس أحمد المقبلي - جامعة صنعاء - اليمن
د.زهر الدين الأمين حامد الأمين - جامعة أم درمان الإسلامية - السودان
د.عصام الدين سر الختم الطيب - جامعة بخت الرضا - السودان
د.محمد الطيب عمر - جامعة طيبة - المملكة العربية السعودية
د.علي بن عبد الله فرحان العنزي - جامعة جازان - المملكة العربية السعودية
د.حسين محمد أحمد الربابعه - جامعة البلقاء التطبيقية - المملكة الأردنية الهاشمية.
د. أماني مختار عوض الله محمد- جامعة الزعيم الأزهري-السودان
د.الوسيلة إبراهيم محمد درار - جامعة شندي- السودان
د.سعاد عبد الواحد فضل الله علي - جامعة كسلا - السودان
د.سعاد موسى أحمد بخيت - جامعة الأحفاد للبنات - السودان
د. أحمدعيسى محمود حماد -جامعة سنار- السودان
د.مجتبى نور الدائم حسن - جامعة الزعيم الأزهري - السودان
د. معتصم يوسف مصطفى محمد - جامعة أم القرى- المملكة العربية السعودية
د. عمر إبراهيم رفاي حمد - جامعة الزعيم الأزهري-السودان
د.الصادق آدم محمد آدم- جامعة السودان المفتوحة- السودان

الآراء والأفكار التي تنشر في المجلة
تحمل وجهة نظر كاتبها ولا تعبر بالضرورة عن آراء المركز

موجهات النشر

تعريف المجلة:

مجلة (القُلزم) للدراسات التربوية والنفسية واللغوية مجلة علمية محُكمة تصدر عن مركز بحوث ودراسات دول حوض البحر الأحمر بالشراكة مع جامعة بخت الرضا- السودان. تهتم المجلة بالبحوث والدراسات التربوية والنفسية واللغوية والمواضيع ذات الصلة.

موجهات المجلة:

1. يجب أن يتسم البحث بالجودة والأصالة وألا يكون قد سبق نشره قبل ذلك.
2. على الباحث أن يقدم بحثه من نسختين. وأن يكون بخط (Traditional Arabic) بحجم 14 على أن تكون الجداول مرقمة وفي نهاية البحث وقبل المراجع على أن يشارك إلى رقم الجدول بين قوسين دائريين ().
3. يجب ترقيم جميع الصفحات تسلسلياً وبالأرقام العربية بما في ذلك الجداول والأشكال التي تلحق بالبحث.
4. المصادر والمراجع الحديثة يستخدم أسم المؤلف، اسم الكتاب، رقم الطبعة، مكان الطبع، تاريخ الطبع، رقم الصفحة.
5. المصادر الأجنبية يستخدم اسم العائلة (Hill, R,).
6. يجب ألا يزيد البحث عن 30 صفحة وبالإمكان كتابته باللغة العربية أو الإنجليزية.
7. يجب أن يكون هناك مستخلص لكل بحث باللغتين العربية والإنجليزية على ألا يزيد على 200 كلمة بالنسبة للغة الإنجليزية. أما بالنسبة للغة العربية فيجب أن يكون المستخلص وافياً للبحث بما في ذلك طريقة البحث والنتائج والاستنتاجات مما يساعد القارئ العربي على استيعاب موضوع البحث وبما لا يزيد عن 300 كلمة.
8. لا تلزم هيئة تحرير المجلة بإعادة الأوراق التي لم يتم قبولها للنشر.
9. على الباحث إرفاق عنوانه كاملاً مع الورقة المقدمة (الاسم رباعي، مكان العمل، الهاتف البريد الإلكتروني).

نأمل قراءة شروط النشر قبل الشروع في إعداد الورقة العلمية.

المحتويات

قـراءة في الإطـار المرجعي الصيني والإطار المرجعي الأندونيسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (دراسـة مقارنة).....(7-26)

أ. مؤيد عبدالله مجدمي - أ.د مبارك حسين نجم الدين

تصميـم برنامـج مقـترح قائم عـلى الكفايات لتدريب معلـمات رياض الأطفال أثنـاء الخدمة في ضوء الاتجاهات العالمية المعـاصرة.....(27-54)

د. سناء محمد أحمد النيل

اسـتخدام السـبورة التفاعلية في تحصيل الطلاب بمادة الرياضيات في السـودان (دراسـة تطبيقية على طلاب الصف الثالـث الثانـوي).....(55-82)

د. عبدالرحمن محمود محمد

فاعليـة البرنامـج الارشـادي لأمهـات الأطفـال المعاقـين ذهنيـاً القابلـين للتعلـم لتنميـة التفاعـل الاجتماعـي لأبنائهـم بمراكـز التربيـة الخاصـة بولايـة الخرطـوم.....(83-98)

د. دعاء صلاح بشرى عثمان

المسـاندة الاجتماعيـة وعلاقتها بالدعـم النفسي والاجتماعي للطلاب غير السـودانيين بجامعة إفريقيا العالميـة (بالتطبيق على طلاب كلية التربية 2021).....(99-118)

د.عز الدين سعيد علي طه

مـدى فاعليـة مقـرر وطرائـق التدريـس التـي تمكـن مـن اللغـة الفرنسـية بكليـات التربيـة السـودانية(من وجهـة نظـر معلمـي الكليات-محليـة الخرطـوم).....(119-140)

سيماء خالد المبارك حمد -د. عبد الحافظ عبد الحبيب الجزولي

Obstacles and challenges Facing English Language Teachers in using Open-Book Assessment at Tertiary Level.....(141-174)

Awad A. Farah

The Effect of Using Various Reading Techniques on Students' Language Achievements.....(175-190)

AL AWAD MOHAMMED BIL Al lzakey-Dr. Alsadeg Osman MOHAMMED

Dr. MOHAMMED Baker Elhadeedy

كلمة التحرير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على خير الخلق أجمعين.

القارئ الكريم:

بعد السلام وكامل التقدير والاحترام يسعدنا أن نضع بين يديك العدد الثامن (مزدوج) من مجلة القلزم للدراسات التربوية والنفسية واللغوية والذي يأتي في إطار الشراكة العلمية مع جامعة بخت الرضا (السودان) وهي الجامعة الرائدة في مجال الدراسات التربوية بمختلف فروعها .

القارئ الكريم:

يأتي هذا العدد من المجلة بعد نجاح العدد السابع (مزدوج) من هذا العام، وهو أكثر شمولاً وتنوعاً من حيث المواضيع وطريقة طرحها وتحليلها ومعالجتها. ونسأل الله تعالى أن يجد المهتمين والمختصين والباحثين في مجال التربية وطرق التدريس واللغات وكذلك الدراسات النفسية منبراً للنشر في العدد التاسع من مجلة القلزم العلمية للدراسات التربوية والنفسية واللغوية مع خالص الشكر للجميع.

هيئة التحرير

قراءة في الإطار المرجعي الصيني والإطار المرجعي الأندونيسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها
(دراسة مقارنة)

أ. مؤيد عبد الله مجدمي باحث – كلية اللغات - جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

أ.د. مبارك حسين نجم الدين جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

المستخلص:

يهدف البحث إلى تقديم دراسة مقارنة بين الإطار المرجعي الصيني لتعليم اللغة العربية وبين الإطار المرجعي الاندونيسي لتعليم اللغه العربية من خلال تقديم دراسة تاريخية عن تعليم اللغة العربية في كل من الصين واندونيسيا وعرض المواصفات المعتمدة في كل من الإطارين مبينا ما المهارات والكفايات الموجودة مع عرض المستويات المعتمدة في كل إطار والمقارنة بينهما في هذا الصدد وتفيد هذه الدراسة في معرفة الأهداف التي يسعى كل إطار لتحقيقها وما المحتوى الذي يهتم كل إعطاء تعليمي لتضمينه كذلك نعرف من خلاله ما المخرجات التي يتوقع الوصول إليها وتسهم هذه الدراسة في تسليط الضوء على التجربتين من حيث اختلاف الرؤى وكذلك من حيث تلاقيها ومن المتوقع أن تفيد الدراسة المهتمين في تعليم اللغه العربيه في هذين البلدين وكذلك معدي المناهج والمهتمين بالأطر المرجعية لتعليم اللغات بمن فيهم الساعين لتصميم إطار مرجعي خاص لتعليم اللغة العربية الناطقين بغيرها. وقد اعتمد الباحث في بحثة المنهج التحليلي الوصفي المقارن للوصول للنتائج المطلوبة. ومن نتائج البحث التأكيد على الحاجة الملحة لوجود إطار مرجعي عربي موحد وأظهر أن الإطار المرجعي الصيني يهتم بالفنون و الأدب العربي ويفرد له مساحة كبيرة كما أنه أكثر تحديدا للمواصفات حيث أنه يحدد في كل مستوى أهداف على المستوى اللغوي والمهاري وكذلك نلحظ اختلاف في التقسيمات في كل مستوى واختلاف في الكفايات المطلوبة كما أوصى البحث بضرور اعتماد اطار مرجعي عربي موحد وزيادة الجهود لمعرفة أغراض و أهداف المتعلمين والمؤسسات التعليمية في تعليم وتعلم اللغة العربية.

الكلمات مفتاحية: الإطار المرجعي، الإطار المعياري ، تعليم اللغات، اللغة العربية ، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

Abstract:

The research seeks to present a comparative study between the Chinese reference framework for teaching Arabic and the Indonesian reference framework for teaching Arabic by presenting a historical study on Arabic language education in China and Indonesia and presenting the specifications approved in each of the two frameworks, indicating what skills and competencies exist with a presentation of the approved levels in Each framework and the comparison between them in this regard. This study is useful in knowing the goals that each framework seeks to achieve and what content each educational framework is interested in including in it. We also know through it what outputs are expected to be reached. This study contributes to shedding light on the two experiences in terms of different visions as well as from Where it meets, the study is expected to benefit those interested in teaching the Arabic language in these two countries, as well as curriculum developers and those interested in reference frames for teaching languages, including those seeking to design a special frame of reference for teaching Arabic to non-native speakers. In his research, the researcher adopted the comparative descriptive analytical method to reach the request.One specific results of the study is emphasize upon the serve need of an existing of a unified Arabic frame reference.The Chinese frame reference has shown remarkable interest about Arabian Art and literature, so it offers huge space, besides it appears more significant towards the standards for it identified in each level the linguistic and skills aims moreover we realize the variation in the classification process for each level and the required competence too.The study recommended the importance of adopting a unified Arabic frame reference, excreting more efforts in order to identify learners and educational institutes aim and purposes relevant to teaching and learning Arabic language.

Key words: Frame reference - Standardization frame - Teaching languages- Arabic Language- Teaching Arabic for Non-Natives

مقدمة:

إن موضوع تعليم اللغات كان الشغل الشاغل للإنسان منذ أن بدأ الإنسان الأول يصدر أصواتا يحاول قرينه الإنسان فهم دلالاتها حتى تلون ألسنة البشر وتفرقها وتباينها في أصواتها وأسمائها وطريقة كتابتها وطرق تعبيرها ومع تطور الدرس اللساني ونشوء نظريات لتعلم وتعليم اللغات ونشوء أطر مرجعية لتعليم اللغات مما يعين المؤسسات ومصممي المناهج والمعنيين وهذا ما دفع جامعات وباحثين يُعلِّمون اللغة العربية للناطقين بغيرها لتصميم إطار مرجعي لتعليم اللغة العربية حددوا مواصفات وأهداف يسعون فيها لتحقيق غايات المؤسسات التعليمية والمتعلمين ومنها ما اشتغل البحث في دراسته من خلال القيام بمقارنة بين الإطار المرجعي الصيني لتعليم اللغة العربية والإطار الإندونيسي المقترح لتعليم اللغة العربية .

مفهوم الإطار المعياري:

الإطارالمعياري لغة:

الإطار يعني كل ما أحاط بالشيء من خارج،أي أن الإطار يعد حدودا يتم العمل في ضوئها، بحيث يعد الخروج عن تلك الحدود خطأ ينبغي تداركه والمعيار هو العيار ويعني ما اتخذ أساسا للمقارنة، وهو كل ما تقدر به الأشياء، وهونموذج متحقق، أو متصوَّر لما ينبغي أن يكون عليه الشيء.

من التعريف اللغوي السابق يمكن استنتاج الدلالة اللغوية العامة لمفهوم الإطار المعياري، وهي مجموعة المواصفات، والضوابط التي تحكم عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وتعلمها، والتي يعد الخروج عنها ضربا من ضروب الخطأ، والالتزام بها التزاما بالطريقة العلمية لتحقيق الأهداف المنشودة.

الإطار المعياري اصطلاحا:

عرّف Jack C.Richard)) و آخرون 2007م الإطار بأنه وحدات المعاني التي تتكون من تتابع من الأحداث والأعمال المرتبطة بمواقف معينة، أي أن الإطار يمثل حصرا لمجموعة من الوحدات المرتبطة بموضوع ما، مثل المعايير.[1]

كما عرف كل من (Fulcher & Davidson 2007)إطار العمل بأنه وثيقة وسيطة بين نموذج الكفاءة، ومواصفات أي الهدف من الإطار تحديد مواصفات الكفءة وتحليلها ثم تحويلها إلى مؤشرات إجرائية يمكن قياسها باختبارات لغوية ذات مواصفات تتناسب معها.[2] وعرف (رشدي طعيمة 1985) المعايير بأنها أعلى مستويات الأداء التي يطمح الإنسان للوصول إليها والتي يتم في ضموئها تقويم مستويات الأداء المختلفة والحكم عليها، بينما عرفت (إيمان هريدي 2015) المعيار بأنه مواصفات دقيقة لمستويات الأداء؛ لتحقيق أهداف محددة، وهي بذلك انتقلت بمفهوم المعيار من فئة الأحكام التقويمية كما يراه طعيمة إلى فئة الوصف.[3]

أما مفهوم الإطار المرجعي كما عرف كل من :(حسن شحاته، وزينب النجار2003) بأنه: ما يقوم بتزويد المتعلمين بالهيكل الذي يمكنهم من الحصول على بعض الفهم للمادة، وقد رأى

شحاتة والنجار أن استخدام عدة أطر مرجعية من شأنها توسيع الفهم وتعميقه بشكل أكمل من الستخدام إطار واحد.[4] وحدد(الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات 2008م) مفهوم الإطار المرجعي بأنه الأساس العام لتطوير مناهج تدريس اللغات المستهدفة، والخطوط العامة للمنهج الدراسي، والاختبارات والكتب التعليمية.[5]

أما المركزي الأمريكي للغات الأجنبية (ACTFL) فقد عرف الإطار المعياري لتعليم اللغات الأجنبية بأنه: توصيفات لما يستطيع الفرد أن يفعله باللغة في مجالات الكلام والكتابة والاستماع والقراءة في سياق عفوي، وبلا إعداد مسبق.[6]

أما الإطار المرجعي الصيني لتعليم اللغة الصينية فعرفها بأنها وصفل أهداف ومحتويات اللغة. ويهدف إلى توفير أساس مرجعيومعاييرلمؤسسات التدريس وللمعلمين في صياغة خطط التدريس، وتقييم القدرة اللغوية للمتعلمين، وتجميع مواد التدريس.[7] وعرف (مدكور2016م) الأطار المعياري بأنه المرجع الأساس لتطوير مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في العالم العربي والإسلامي، ويلاحظ على هذا التعريف أنه حصر الإطار على مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في العالم العربي والإسلامي، بينما ينبغي أن يكون الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية كلغة أجنبية إطارا عالميا.[8] وبالرغم من الاختلافات التي لوحظت على التعريفات التي لوحظت على التعريفات السابقة للإطار المعياري؛ إلا أنه يمكن ملاحظة شيء مهم وهو أن هذه التعريفات تتفق جميعا في كون الإطار بمثابة مرجع أساس يتم الرجوع إليه في كافة أنشطة تعليم اللغة وتعلمها، كما أن الإطار له مكونات أساسية يتفرع منها مجالات متعددة وكل مجال من تلك المجالات له تأثير في المخرج النهائي لعملية تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية، وهو الأداء اللغوي الذي يمكن للمتعلم من خلاله تحقيق التواصل بتلك اللغة بنجاح.

نبذة عن الأطر المرجعية العالمية:

تعد حركة المعايير تطورا لما يعرف باسم التعليم القائم على النتائج-Out com Based Edu cation (OBE) التي بدأها المركز الوطني للتعليم و الاقتصاد بالولايات المتحدة الأمريكية National Center For Education and Economy (NCEE)عام 1983م، والذي تبنى جوانب حركة التعليم القائم على النتائج. وفي عام 1986 تبنى المركز الأمريكي للغات الأجنبية ACTFL وضع معايير ومؤشرات خاصة لما ينبغي أن يتعلمه المتعلمون، وما يستطيعون أن يقوموا بأدائه، وقد تم تطويرها عام 1999م و2001م و 2006م و2012م ولكن في هذه الأثناء ظهر الإطار المرعي الأوربي الذي وضعه مجلس أوربا للتعاون الثقافي ضمن مشروع «تعلم اللغات من أجل المواطنة الأوربية» بين عامي 1989م و 1996م وكان بمثابة إطار مرجعي لتعليم اللغات الأجنبية وتعلمها، يصف بشكل شامل ما الذي يحرزه المتعلم أثناء الدراسة على مدار حياته، وفي كل مرحلة من مراحل العملية التعليمية.

لقد كان هدف الإطار المرجعي الأوربي المشترك الرئيس توفير نظام للتعلم والتعليم والتقويم ينطبق على جميع اللغات في أوربا، و أوصى الإتحاد الأوربي في عام 2001 باستخدام هذا الإطار لإقامة نظم التحقق

مـن القـدرة اللغويـة، وأصبـح مقبـولا على نطـاق واسـع باعتبـاره المعيـار الأوربي لتصنيـف الكفاية اللغويـة للفرد.

بعـد ظهـور الإطـار الأوربي قـام المركـز الأمريـكي للغـات الأجنبيـة ACTFL عـام 1996م بإصـدار طبعـة جديـدة مـن دليلـه لتعليـم اللغـات الأجنبيـة وتعلمها،بتحديـد خمسـة مجـالات أساسـية تعلـم في ضوئهـا اللغـات الأجنبيـة في القـرن الحـادي والعشريـن هـي التواصـل Communiction، والثقافـة -Cul ture، والعلاقـات أو الارتباطـات Connection، والمجتمعـات Community .

تـلا ذلـك مجموعـة مـن الأطـر الخاصـة بـكل ولايـة مـن الولايـات المتحـدة الأمريكيـة، ففـي ضـوء أهـداف إطـار مرجعـي لتطويـر المناهـج مـن مرحلـة الروضـة إلى المرحلـة الثانويـة في قسـم التربيـة بولايـة ميـزوري الأمريكيـة عـام 1997، وفي العـام ذاتـه قدمـت مؤسسـة تكسـاس التربويـة إطـارا مرجعيـا لتعليـم اللغـات الأجنبيـة غـير الإنكليزيـة، وقـد ربـط ذلـك الإطـار المعـارف والمهـارات الأساسـية للمتعلمـين بالمعايـير الخمسـة التـي سـبق أن تبناهـا إطـار المعـارف و المهـارات الأساسـية للمتعلمـين بالمعايـير الخمسـة التـي سـبق أن تبناهـا إطـار المركـز الأمريـكي.[9]

قـدم بعـد ذلـك قسـم التربيـة بولايـة مـزوري الأمريكيـة عـام 1997م، وفي العـام ذاتـه قدمـت مؤسسـة تكسـاس التربويـة إطـارا مرجعيـا لتعليـم اللغـات الأجنبيـة غـير الإنجليزيـة، وقـد ربـط ذلـك الإطـار المعـارف و المهـارات الأساسـية للمتعلمـين بالمعايـير الخمسـة التـي سـبق أن تبناهـا إطـار المركـز الأمريـكي.

قـدم بعـد ذلـك قسـم التربيـة بولايـة ماساتشوسـتس عـام 1999م إطـارا لمناهـج تعليـم اللغـات الأجنبيـة في ضـوء المعايـير الخمسـة، ثـم قدمـت ولايـة كالفورنيـا عـام 2003م إطـارا للغـات الأجنبيـة داخـل المـدارس العامـة في كاليفورنيـا مـن مرحلـة الروضـة إلى نهايـة المرحلـة الثانويـة مـن خـلال الإعتـماد عـلى المبـادئ التوجيهيـة للمدخـل التواصـلي في تعلـم اللغـات، والتـي تركـز أكـثر عـلى تعلـم مهـارات اللغـة الأربعـة (الاسـتماع-التحدث-القراءة-الكتابة) بهـدف التواصـل بهـا دون التركيـز عـلى البنـى النحوية.

أمـا في ولايـة لويزيانـا فـإن الفرنسـية تـؤدي دورا مهـما في المجتمـع؛ حيـث إنهـا كانـت اللغـة الأم في الولايـة عـلى أسـاس أنهـا كانـت مسـتعمرة فرنسـية عـام 1996م؛ ومـن هنـا قـدم قسـم التربيـة هنـاك بالتعـاون مـع مـع مؤسسـات تعليميـة فرنسـية رؤيـة بعنـوان المعايـير العالميـة للغـات، معتمديـن عـلى مبـادئ الإطـار الأوربي CEFR، ومعايـير المركـز الأمريـكي ACTFL ، ثـم ظهـرت بعـد ذلـك المعايـير الكنديـة لتعليـم الغـة الإنجليزيـة كلغـة ثانيـة عـام 2012م. وحديثـا ظهـر في 2007 في الخانبـان المؤسسـة المعنيـة بتعليـم اللغـة الصينيـة إطـارا خاصـا بتعليـم اللغـة الصينيـة حيـث نظمـت ملتقـى يضـم أكـثر مـن 300شـخصية مـن خـبراء التدريـس مـن الصينـين وغيرهـم مـن جميـع أنحـاء العـالم للمشـاركة في إعـداد وتطويـر الإطـار حيـث سـاهمت جمعيـات معلمـي اللغـة الصينيـة ومعاهـد كونفوشـيوس ومؤسسـات تعليـم اللغـة الصينيـة في كنـدا والولايـات المتحـدة والمملكـة المتحـدة وفرنسـا وأسـتراليا واليابـان وكوريـا الجنوبيـة وألمانيـا وروسـيا وكولومبيـا وسـنغافورة ودول أخـرى في إكـمال البحـث الأدبي والبحـث الأسـاسي والآراء والملاحظـات وكتابـة المخطوطـات والمراجعـة لهـذا الإطـار.[10]

عرض تاريخي لتعليم اللغة العربية في كل من الصين وأندونيسيا:

تعليم اللغة العربية في الصين:

لقد مر تعليم اللغة العربية في الصين بثلاثة مراحل:

المرحلة الأولى:

كانت المرحلة الأولى في تعليم اللغة العربية وتعلمها في الصين منذ عقود طويلة حيث كانت البدايات مع تأسيس طريق الحرير البري التاريخي الذي يربط بين شرق آسيا وغربها وصولا للعراق وسورية وعبر طريق الحرير البحرير الذي كان يصل بين الصين وسواحل الخليج العربي كانت هذه المرحلة تتسم بالمحدودية و وكان الغرض العام من تعلمها لغايات تجارية بغية التواصل التجاري على طول هذا الطريق.

المرحلة الثانية:

مع انتشار الدين الإسلامي بدأت العلاقات الصينية العربية فصلا جديدا في عصر الخليفة المسلم عثمان بن عفان والإمبراطور الصيني قاو تسونغ من أسرة تانغ الملكية حيث تم تبادل المبعوثين والرسائل وعلى خلاف الصراع الذي نشأ بين العرب والحضارات الفارسية والرومانية كانت العلاقات العربية الصينية جيدة ولاسيما في عصر الدولة الأموية حيث كان لمعاوية بن أبي سفيان أسطولا بحريا يضم قرابة ألف سفينة يجوب البحار وصولا للصين وهذه العلاقات الجيدة ساهمت في دخول الاسلام إلى الصين عبر التجار العرب المسلمين الذين نقلوا معهم الدين الإسلامي واللغة العربية لتكون فترة الأزدهار في عهد أسرتي مينغ وتشينغ من عام 1368 م حيث انتشرت المساجد وافتتحت الكتاتيب ولتغدو اللغة العربية لغة رائجة في الصين وتمتد أغراض تعلمها من التجارية إلى الدينية و الثقافية..

المرحلة الثالثة:

بدأت المرجلة الثالثة مع قيام الصين الجديدة بعد أن تخلصت مع الاستعمار والسعي لإعادة هويتها الوطنية ونسج علاقات الدولية استاندا لتاريخها العريق فكانت أولى تطلعاتها إعادة ربط علاقاتها مع البلاد العربية فكانت مصر وسورية أولى من أقامت العلاقات مع جمهورية الصين الشعبية وكان لهذا انعكاسا مباشرا على تعليم اللغة العربية حيث كان للطلاب العائدين من الأزهر في مصر الدور المهم في تأسيس أقسام اللغة العربية في الصين عبر معهد اللغات الشرقية الوطنية في بنانكين لينتقل لاحقا هذا المعهد إلى بكين العاصمة الحديثة للصين تبعا لتوجيها وزارة التربية والتعليم الصينية التي اهتمت اهتماما عاليا باللغة العربية عبر تقديم تسهيلات كبيرة لتعليمها ليتم لاحقا افتتاح قسم للغة العربية في جامعة الدراسات الأجنبية في بكين وجامعة اللغات والثقافة في بكين وجامعة الدراسات الدولية في بكين وجامعة التجارة والاقتصاد في بكين وجامعة الدراسات الأجنبية في شنغهاي ليصل عدد أقسام اللغة العربية حتى يومنا هذا إلى 66 قسما على امتداد الجغرافيا الصينية جنبا إلى جنب مع معاهد ومدارس تعليم اللغة العربية.

اعتمدت الصين في تعليمها للغة العربية على المعلمين الصينين العائدين من البعثات فكان أولهم نا تشونغ عبد الرحمن العائد من جامعة الأزهر في مصر حيث ألف كتابا منهجيا في تعليم اللغة العربية ليتبعه في ذلك زميله محمد مكين العائد أيضا من الأزهر الذان يعتبران من مؤسسي أقسام اللغة العربية في الصين الحديثة لتواصل بعد ذلك ابتعاث الطلاب الجدد إلى مختلف البلاد العربية مصر سورية السودان المغرب السعودية الكويت العراق..وكذلك تعتمد على المعلمين العرب في التعليم في الجامعات الصينية كما قامت بتصميم مناهج خاصة لها أشهرها الكتاب الجديد للغة العربية كما قامت جامعة الدراسات الأجنبية ببكين بإصدار قاموس عام 1966 تحت مسمى ((معجم العربية الصينية)) لتصدر لاحقا عام 1989 قاموسا أخراً تحت مسمى ((معجم الصينية العربية)) كما حظيت اللغة العربية برعاية فائقة مع اطلاق قناة CGTN الناطقة باللغة العربية مع إجراء مسابقة سنوية للغة العربية يشارك فيها متعلمو اللغة العربية والتي تحظى بتغطية اعلامية وحكومية خاصة وحضور دبلوماسي عربي كل هذه الجهود جعلت من اللغة العربية ضيفا مرموقا على الصين لتتجاوز أغراض تعلما الأعراض الدينية فأصبح للأغراض الثقافية والسياحية والسياسية والإعلامية والاقتصادية جمهور من المتعلمين[11]

تعليم اللغة العربية في إندونيسيا:

تختلف الأراء عن الوجهة الأولى التي انطلقت منها رسالة الإسلام واللغة العربية إلى أندونيسيا :

الرأي الأول يقول بأن سواحل شبه الجزيرة العربية كانت المنطلق لنشر اللغة العربية لأندونيسيا عبر البحار العرب الذين ذهبوا لأندونيسيا وبالتحديد إلى نوسانتارا بغرض التجارة والتي كانت تربطهم بها علاقات منذ ما قبل الإسلام.

أما الرأي الثاني يقول بأن الصين كانت هي التي نقلت اللغة العربية إلى اندونيسيا عبر التجارالمسلمين الذين هاجروا في القرن الرابع عشر إلى سواحل أندونيسيا ومن ثم إلى نوسانتارا ودليلهم على ذلك وجود مساحد قديمة في جزيرة جاوى ذات طراز صيني . وهناك رأي ثالث يقول بأن الهند وبالتحديد من منطقة غوجارات هم الذين جاؤوا بالإسلام لأندونيسيا في القرن الرابع عشر ميلادي وتم عن طريقهم نقل الاسلام ولاحقا دخول اللغة العربية

أما الرأي الرابع يقول بأن الإسلام جاء من بلاد فارس واستند أصحاب هذا الرأي لدخول مفردات كثيرة ذات أصل فارسي للغة الأندونيسية . ومن مما سبق نجد بأن الإسلام دخل إندونيسيا من عدة جهات بغض النظر لمن كان السبق وهذا أيضا جعل لتعليم اللغة العربية في إندونيسيا مدارس وطرق عدة ومتنوعة وجعل من تعليم اللغة العربية في اندونيسيا حالة فريدة حيث كان الحرف العربي ولوقت متأخر هو الحرف المستخدم في اللغة الأندونيسية ومن هنا يمكننا تقسيم تعليم اللغة العربية تاريخيا إلى مرحلتين:

المرحلة الأولى:

من المقدمة السابقة نلحظ بأن رغم أن بداية انتشار اللغة العربية كانت لأغراض تجارية إلا أن الغرض الديني لاحقا أصبح هو الغرض الأول للأندونسيين حيث كان للتمازج والتواصل بين

العرب وغيرهم من المسلمين ممن نقلوا اللغة العربية إلى أندونيسيا لتفقيههم في أمور دينهم وتزويدهم بتعاليم الدين الإسلامي من صلاة وعبادات وقراءة القرآن وحفظه وامتدت هذه المرحلة من القرن الرابع عشر حتى السابع عشر الذي وصل فيه الاستعمار الهولندي.

المرحلة الثانية:

في تلك المرحلة برز دور الاستعمار الهولندي ومحاولته تغيير الثقافة الاندونيسية ومضايقته لدور التعليم وهذا ما أدى لرد فعل قوي من خلال ازدياد عدد الخلوات ودور التعليم في اندونيسيا التي كانت تعلم الشريعة الاسلامية واللغة العربية ودفع الكثير من الأندونيسين لطلب العلم حارج اندونيسيا متوجهين للبلاد العربية كمصر والحجاز وغيرها من مراكز التعليم الشرعي وهذا ما جعل للغة العربية والعلوم الشرعية نواة صلبة ساهمت لاحقا في طرد الاستعمار الهولندي لاحقا.

المرحلة الثالثة :

منذ الستينيات ؛ إذ إن وزارة التربية والتقافة أدخلت اللغة العربية في منهاج الدراسة للمدارس الثانوية العامة، كمادة اختيارية. ومنذ ذلك الوقت بدأ تعليم اللغة العربية في المدارس الثانوية العامة، حكوميةً كانت أم أهليةً. ويتزايد عدد المدارس الثانوية العامة التي تدرس اللغة العربية عقدًا بعد عقدٍ إلى يومنا هذا.

أما المدارس الدينية الإسلامية، في عصر الاستعمار وفي أوائل الاستقلال، فكلها مدارس أهلية، وفي عام 1958 مبدأتحكومة جمهورية إندونيسيا بإنشاء مدارس دينية إسلامية حكومية، تتكون من ثلاث مراحل، وسميت بالمدرسة الابتدائية، والمدرسة الثانوية والمدرسة العالية. وتدرس اللغةالعربية في هذه المدارس الدينية الإسلامية في جميع مستوياتها ؛ الابتدائية، والإعدادية، والثانوية. ويبلغ عدد المدارس الدينية الإسلامية في إندونيسيا اليوم: 23164 مدرسة ابتدائية تتكون) 6.4% حكوميةو، 93.6% أهلية (، و 11756 مدرسة ثانوية)تتكون من 10.6 %حكومية و 89.4 % أهلية(،و 4439 مدرسة ثانوية)تتكون من 13 % حكومية و 87 % أهلية(. ومن هنا نلحظ بأن التعليم الأهلي في أندونيسيا هو الأبرز وصاحب الحصة الأكبر في نشر اللغة العربية

تقسم الجامعات في إندونيسا إلى قسمين جامعات تابعة لوزارة التربية والثقافة وجامعات تابعة للشؤون الدينية نجد أقسام اللغة العربية في كليات وجامعات تتنوع اختصاصاتها بين الشرعي واللغوي والأقتصادي والاعلامي وكان أول قسم لغة عربية أسس في إندونيسيا في جامعة جاكرتا وكاسم اسمه آداب آسيا الغربية وذلك في عام 1960 ويليه قسم الأدب العربي بجامعة سونان كاليجا الاسلامية عام 1961 وجامعة كاجة مادا 1962 وأما أقسام تعليم اللغة العربية فأول قسم أسس في جامعة شريف هداية الله الإسلامية في جاكرتا عام 1960 ثم قسم تعليم اللغة العربية في جامعة سونان كاليجا 1961 ثم قسم تعليم اللغة العربية بجامعة مالانج الحكومية عام 1965 ثم في جامعة جاكرتا الحكومية 1965.[12]

تجارب في بناء أطر مرجعية للغة العربية للناطقين بغيرها:

تجربة وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة:

بنت دولة الإمارات العربية المتحدة وثيقة وطنية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لجميع المراحل الدراسية كما قام الدارسون بتحديد معايير وتوقعات لجميع المستويات والمراحل لتكون مرجعا أساسيا للمعلمين ومصممي المناهج واعتمدت الوثيقة على المرتكزات الآتية:

- المبادئ الواردة في دستور دولة الإمارات العربية المتحدة.
- رؤية إدارة المناهج ورسالتها وأهدافها.
- تراث الدولة وتاريخه بوصفة جزءا من التراث العربي والإسلامي.
- استحداث صيغ جديدة للتعليم لمواكبة التطورات العالمية.
- رؤية 2021 التي تهدف إلى إعداد جيل مسلح بالعلم والمهارات والكفايات.

تجربة معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة :

أعد معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وثيقة منهج لتأليف مقررات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها حيث اهتمت هذه الوثيقة بالمتعلمين للغة العربية ذوي الأغراض الدينية وقد تضمن الوثيقة أربعة أجزاء رئيسة كما يأتي:

الجزء الأول:

الإطار العام للوثيقة وتضمن مقدمة وموضوع البحث وحدود البحث وأهمية البحث وأسباب اختيار موضوع البحثوالدراسات السابقة وأهداف البحث وخطة البحث ومنهجة.

الجزء الثاني:

تقرير البحث وتضمن الفصل الأول الإطار النظري للبحث وفي هذا الفصل عرضت عدة موضوعات هي: مقدمة تمهيدية عن اللغفة العربية لغير الناطقين بغيرها وواقع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها والأهداف العامة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بغيرها ومعايير منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ومعايير محتوى تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ومعايير محتوى العلوم الشرعية والنظريات والتوجهات الحديثة ..

الجزء الثالث:

وثيقة منهج مقررات معهد تعليم اللغة العربية وتضمن المحتوى اللغوي وأهداف تدريس مهارات اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ومستويات أهداف المهارات اللغوية ومصفوفة مؤشرات مهارات اللغة العربية ومصفوفة توزيع معايير المحتوى ومصفوفة مجالات مؤشرات المهارات اللغوية والوحدات التعليمية المقترحة لسلسة كتب تعليم اللغة العربية والمحتوى والأهداف العامة لتعليم العلوم الشرعية.

تجربة معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة أم القرى بمكة المكرمة:

أعد معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة أم القرى وثيقة لبناء منهج

اللغة العربية لغير الناطقين بها تضمنت عددا من العناصر وكان تركيزهاعلى أسس بناء المناهج ومصفوفة المدى والتتابع للمقررات وعناصر اللغة ومهاراتها ثم عرضت الوسيقة المداخل التربوية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها والأنشطة واستراتيجيات التدريس النشط ومهارات التفكير وأنماط الذكاء المتعدد والتقنيات الحديثة والتقويم ومصاحبات الكتاب ومراحل إعداد الكتاب .

الإطار المعياري العربي لعلي مدكور:

قد انطلق من تنمية الكفاءة اللغوية والكفاءة التواصلية والكفاءة الثقافية لكل منهاالثلاثة معايير يجب الإلتزام بها من حيث الأهداف، وأساليب التعليم والتعلم، وأساليب التقويم كما أن المدخل التواصلي يركز على فنون اللغة،والتفاعل بين مستخدميها. مع تنظيم استراتيجيات التعليم والتعلم في ضوء المواقف الاتصالية والمنهج المتبع للتدريس هو المنهج الكلي الذي يربط بين الكفاءات الثلاثة .[13]

الإطار المرجعي الصيني لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

المستوى الابتدائي:

وفي هذا المستوى يتمكن الطالب من نطق الحروف العربية وحكاتها ويغرف مخارج الحروف وصفاتها ويجيد نطق الصوامت والصوائت مع الحركات والسكون والمد واللين من خلال مقاطع صوتية تظهر تلك الأصوات المذكورة ويفطن إلى الفروق الصوتية بين الأصوات المتجانسة والمتقاربة مع ملاحظة النبر والتنغيم ويدرس الطالب بعض المحادثات البسيطة والنصوص القصيرة البسيطة والمطلوب من الطلاب في هذا المستوى استيعاب 854 كلمة وحوالي 80 تعبيرا واستيعاب تصريف الأفعال في أزمنتها الثلاثة الماضي والمضارع والأمر مع اللواحق التي تلحق بها من ضمائر التكلم والخطاب والغيبة بفرعي التذكير والتأنيث.

التدريب الصوتي :

أما بالنسبة للتدريب الصوتي فيتركز في نطق الحروف العربية 28 وذلك يتم من خلال شرح قواعد النطق لكل حرف منفردا ومتصلا بمقاطع الكلمات ويقوم الطالب بالتدريبات على نطق الأفعال في تصريفاتها المختلفة ثم التدريب الصوتي على العبارات البسيطة تمهيدا لدخول مرحلة المحادثة والتعبير البسيط فأولى القضايا التي تشكل صعوبة للدارسين مسألة الأصوات العربية فهناك مجموعة أصوات مشتركة مع لغات الطلاب في الغالب ليست في مخارج لغات الدارسين الصوتية وأصوات تستحق أن نطلق عليها إشكالا في تعليم اللغة العربية ويلحظ فيها مدى صعوبة تعلم بعض الطلبة لبعض هذه الأصوات ويتخلل هذه المسألة بعض الظاهر الصوتية التي تؤدي إلى نفور بعض المتعلمين لما تتطلبه من جهد لغوي كبير من الطالب والمعلم في الوقت نفسه كالصوائت القصيرة والطويلة والتنوين وتعدد تأدية الأصوات كاتفخيم والترقيق والتسهيل والتخفيف وإلصاق أل التعريف بنوعيها الشمسية والقمرية والنطق باللام وعدم النطق بها وهمزتا الوصل والقطع وأداؤهما الصوتي.

التدريب الحواري:

فهناك عبارات وحوارات يومية بشكل بسيط في موضوعات التحية والتعارف والتعريف بالذات والتعبير عن السرور باللقاء والسؤال عن الأشخاص والأماكن والتعريف بالأسرة والفصل الدراسي والموضوعات الدراسية والزيارة وتبادل الزيارات وكتابة الرسالة والمطعم والسكن والرحلة والزيارات الخارجية بالإضافة إلى ذلك يركز على تدريب الطلاب على الكتابة الصحيحة للحروف العربية منفردة وملتحقة .

التدريب القرائي :

وفي الدروس الأخيرة من هذا المستوى يدرس الطالب بعض النصوص البسيطة تركز على التدريب الصوتي وخاصة قراءة الوصل مع بعض القواعد النحوية الأساسية والمطالعات البسيطة ثم من خلال التدريبات بعد الدرس بتدريب الطلاب على الاستماع البسيط وذلك يتم عن طريق السؤال والأجابة أو إجراء المحادثة بين الطلاب أو إجراء تمثيل بينهم وتلخيص الدرس شفويا أو حفظه ثم التدريبات التحريرية التي تركز على تدريب الطلاب على استيعاب مختلف أشكال الاسم في العربية مثل التذكير والتأنيث المفرد والمثنى والجمع وكذلك تصريف الأفعال (الماضي والمضارع والأمر) وتكوين الجمل البسيطة والتدريب على تشكيل الكلمات وتحسين الخط وكذلك القيام بترجمة بعض العبارارت البسيطة أو الجمل البسيطة وهذا المستوى يتطلب القراءة الجهرية للمفردات والعبارات والنصوص البسيطة، وتدريب أنفسهم على تلخيص بعض ظواهر قواعد اللغة العربية وملاحظة الفروق بينها وبين اللغة الأم. وليس للطالب في بداية هذا المستوى مقدرة وظيفية حقيقية على التواصل والتكلم إلا أنه من خلال ما يحفظ في دروسه الأولى من أسماء الأشياء والأفعال العامة الأساسية وحروف الجر والضمائر قد يستطيع تبادل التحية والتعريف بنفسه وتسمية عدد من الأشياء المألوفة في بيئته المباشرة والإجابة عن ؟أسئلة معهودة لديه بإجابات محفوظة وليس باستطاعته أداء وظائف لغوية أو معالجة مواضيع تتجاوز هذه المواضيع ولذلك لا يستطيع المشاركة في حوار تام.

المستوى الابتدائي 2:

يركز هذا المستوى من خلال النصوص والحوارات على تدريب الطلاب لاستيعاب بعض مهارات التعبير وخاصة في مجال العلاقات العامة والحياة اليومية والدراسة وأحوال الدول والثقافة والمجتمع بحيث يتمكن الطالب من الكلام عن السفر والعائلة والذهاب إلى المستشفى والترحيب بالضيوف والقصة القصيرة والهوايات ورسالة الأستاذ إلى الطالب واستخدام القاموس العربي والصداقة والحكايات العربية و المترجمة إلى العربية والوطن العربي والحكم و الأمثال بهدف تطبيق مادرسه من القواعد والتعبيرات وفي هذه المرجلة يتطلب استيعاب 1300 كلمة من ذ060 كلمة مهمة و 96 تعبيرا وفي كل درس هناك بعض النصوص للتدريب الإملائي والاستماع وهذه المرحلة تركز على تدريب الطلاب لاستيعاب قواعد اللغة ومهاراتها مع الاهتمام بمعرفة ما يتعلق باللغة من الثقافة وغير ذلك من المعلومات الخلفية وهذا ما شأنه مساعدة الطلاب على فهم الظواهر اللغوية

والتعبيرات اللغوية والتعبيرات اللغوية فهما جيدا ثم التدريب الصوتي في هذه المرحلة يتطرق إلى ظواهر صوتية مهمة كالنبر والتنغيم في مختلف التغيرات الشفوية وهناك تدريبات لإعادة حكاية الطالب ما ورد في النصوص وتمثيل الحوار والمناقشة بين الطلاب حول ما ورد في النص بهدف تدريبهم على المحادثة والتعبير عن معلوماتهم وإبداء آرائهم والتعبير عن أفكارهم باللغة العربية وكذلك التعريف بالذات وما سمع في الإذاعة وما شاهد في التلفزيون من الأخبار والمعلومات والقصص بهدف إثراء التدريس بغنصر المتعة والتنوع.ويستطيع الطالب في بداية هذا المستوى التواصل بأدنى درجات التواصل مستعملا عددا من الكلمات المتفرقة وربما المرتبة والعبارات المحفوظة وحين توجه إليه أسئلة قد يرد بكلمة أو كلمتين وربما بإجابة محفوظة وقد لا يفهم إلا بصعوبة باللغة ويلجأ إلى التكرار أو استخدام مفردات من لغته الإم وتدريجيا يمكن الطالب في هذا المستوى القيام ببعض المهام التواصلية البسيطة في موقف حياتي غير معقد ويقتصر كلامه دائما على الموضوعات المألوفة الضرورية وعادة ما يستحدم تراكيب شائعة مجفوظة من مخزونة الدراسي ويستطيع أن يصوغ بعض ال؟أسئلة على شكل عبارات محفوظة ويتركب كلامه في الغالب من جمل قصيرة يغلب عليها زمن المضارع وقد تكون مستترة أو غير كاملة بها تردد أو عدم دقة في القواعد أو الترتيب وقد تؤثر لغته الأم على طريقة لغته ومفرداته وتراكيبه تأثيرا واضحا.

القواعد النحوية المطلوبة في المستوى الإبتدائي 1و2:

أما القواعد النحوية فالمبدأ في ترجمتها في شرحها الاعتماد على البساطة والاحتصار بحيث يقلل المنهج ما أمكن من النظريات النحوية ويكثر من التطبيقات الوظيفية والمطلوب في هذا المستوى معرفة استيعاب :(الضمائر والجملة العربية وأنواعها الاسمية والفعلية وصيغ الاستفهام الأولية وأسماء الاستفهام الأولية وأسماء الإشارة والتذكير والتأنيث والإفراد والتثنية والجمع والتعريف والتنكير وأنواع الجر في العربية كالجر بالحرف وبالإضافة والجملة الاسمية المقلوبة والظروف الزمانية والمكانية وأدوات النفي وأنواع جموع التكسير والجموع السالمة والأعداد الأصلية وتركيب كم والفعل اللازم والمتعدي والاسم المبني والمعرب والممنوع من الصرف والمشتقات بأنواعها وأنواع الفعل من حيث التجرد والزيادة ومن حيث الصحة والاعتلال والمصدر وإن وأخواتها والمفعول له والأسماء الخمسة والأفعال الناسخة والفعل المبني للمجمهول والأسماء الموصولة والحال والعدد والبدل وأسلوب والتوكيد والمفعول المطلق.

المستوى المتوسط 1:

يركز هذا المستوى من خلال النصوص والحوارات على تدريب الطلاب لاستيعاب بعض مهارات التعبيرات في موضوعات (الدراسة والعمل والتسوق والحياة في الخارج والصحة والرياضة والثقافة الحضارية العربية والفنون العربية وبعض القضايا والمشكلات العامة مع الاهتمام بالقواعد السليمه لاستخدام اللغة ومراعاة الخصائص المرنه لاستخدام اللغة بحيث لا يجمد الطالب أم القواعد ومعرفة الطلاب بعض التعبيرات الشائعة عند العرب ونصوص هذه المرحلة تمتاز بالعصرية والامتناع وتهتم بتعريف الطلاب بخصائص المجتمع العربي وثقافته وأحواله وعاداته وتقاليده

توسيعا لدائرة معارف الطلاب وارتقاء بمستوى سلوكياتهم ومعارفهم وفي ذلك المستوى يتطلب من الطلاب حفظ بعض الأمثال والحكم العربية منها ما هو مشهور منذ القدم ومنها ما جاء في كتابات الكتاب المعاصرين من عيون الشعر العربي والحكمة. وبالنسبة للتدريب فنركز على استيعاب بعض التعبيرات المتميزة في كل نص مع التوضيح ببعض الأمثلة المنقولة من النصوص العربية الأصيلة وتعريف الطلاب بما يتعلق بقواعد اللغة من عادات العرب في كلامهم وأساليبهم في الخطاب مع عرض بعض التعبيرات النظيرة لها بهدف تنويع الأسلوب والتدريب علة استعماله بصور شتى وبعد كل درس هناك مرفق بملاحظات يشرح فيها الظواهر والتعبيرات اللغوية المهمة الواردة في النص وهناك تدريبات لإعادة حكاية الطالب ما ورد في النصوص وتمثيل الحوار والمناقشة بين الطلاب حول ماورد في النص بهدف تدريبهم على المحادثة والتعبير عن معلوماتهم وابداء آرائهم والتعبير عن أفكارهم باللغة العربية من خلال ما درسواه من التعبيرات والمهارات وكذلك التعريف بالذات.

أما التمرينات التحريرية فتركز على ماتمت دراسته في الدرس من القواعد والمفردات والتعبيرات وكذلك تدريب الطلاب على تلخيص ظواهر اللغة وقواعدها الواردة في كل درس ومحاكاة تعبيرات الكتاب العرب وملاحظة الفروق اللغوية واستيعابها ويشتمل كل درس على مطالعة موسعة معظمها مقتطف من الكتب أو المجلات العربية الأصلية مع شرح بعض المفردات الغريبة والمطلوب من الطلاب فهم نصوص المطالعة فهما عاما من خلال استخدام القواميس وتخمين المعاني من السياق لأن الهدق هو الإكثار من المطالعة وليس المطلوب فهم كل ماورد من النص من المفردات والمعلومات . ويستطيع الطالب في هذا المستوى القيام بعدد من المهام التواصلية البسيطة غير المعقدة كالحوارات المألوفة المحسوسة المحتوية على مواقف بسيطة ضرورية للعيش في مجتمع اللغة المدروسة ويستطيع طرح بعض الأسئلة المتعلقة بالحصول على معلومات بسيطة تلبي حاجات أساسية ويستطيع التعامل مع مواضيع يطلب منه فيها أداء وظائف معينة وقد يجد صعوبة في ربط بعض الأفكار وفي معالجة الزمن وتصريف الفعل واستخدام المصادر وقد يحتوي كلامه على فترات توقف وإعادة صياغة وتصحيح ذاتي فيما يبحث عن المفردات المناسبة للتعبير وصياغتها نحويا ونطقيا بشكل سليم.

المستوى المتوسط2:

ويتطلب وهذا المستوى أنيكون الطالب قادرا على التعبير والمحادثة والاستيعاب القرائي في موضوعات (الرياضة والصحة والحضارة العربية والاسلامية والثقافة والعلوم الحديثة والتقدم العلمي والتكنولوجي والدول العربية وزيارتها وقضاء العطلة فيها والفنون والأداب وتشمل : (فن الخط والسينما والرواية والروائيين والخطابة العربية والشعر العربي والأخلاق والسلوكيات العربية مع مراعاة طول النصوص ومناسبتها لطبيعة المستوى وشرح بعض المرادفات بالعربية. ويستطيع الطالب في هذا المستوى أداء مهام تواصلية عديدة غير معقدة وبإمكانه الثبات في مواقف اجتماعية تقتضي تبادل معلومات بسيطة تتعلق بالدراسة والعمل والهوايات والاهتمامات الخاصة ويفهم

الناطقون باللغة الممارسين لتعليمها لكن يبدو عليه بعض التلعثم في الخطاب وربما يقع في اللغة البينية وهي المرحلة التي يستعمل فيها الطالب ما حفظه من اللغة مع استخدام نظام لغته الأم في تركيب الجمل وقد يضعف لديه الخطاب فيقصر عن إطالة الفقرات أو تتراجع لديه سعة المفردات ومناسبتها للموضوع.

القواعد النحوية المطلوبة في المستوى المتوسط 1و2:

تطبيقات أوسع في الضمائر واستعمالاتها والتذكير والتأنيث والمفرد والمثنى والجمع والبناء والإعراب في الأسماء وعلامات الإعراب والمصادر العامة والخاصة والمشتقات واستعمالاتها والإضافة واللفظية والمعنوية وأنواع الاسم من حيث الاغتلال والصحة والعدد الأساسي والترتيبي وكنايات الأعداد.

المستوى المتقدم1:

ويتطلب هذا المستوى أن يكون الطالب قادرا على التعبير والمحادثة والاستيعاب القرائي في موضوعات (الصحة والفن القصصي والروائي والمسرحي والخطابة العربية والمقالات العربية والتكنولوجيا الرقمية والإعلام الجديد والثقافة الرياضية والرموز الحضارية والنصوص الدينية) وعند اختبار النصوص لهذا المستوى ينبغي الاهتمام بالمضمون العلمي والعصري والإمتاع وأن تتسم بمعيار التنسيق والتنظيم في الاختيار مع الاهتمام بزيادة النصوص المختارة من أعمال كتاب العصر الحديث في مجالات مختلفة كما سلف آنفا مع تعريف بسيط بالكاتب والإشارة إلى مصادر النصوص تسهيلا على الطلاب للرجوع إلى تلك المصادر لمن أراد التوسع وكذلك شرح المفردات والنقاط الصعبة الواردة في الدروس باللغتين العربية والأم مع تركيز الاهتمام بالمعلومات الثقافية وخلفيات النصوص.

بالنسبة للتدريبات فالتدريبات الشفوية من خلال السؤال والإجابة والوصف للأشياء وتمثيل بعض المواقف والمناقشة بين الطلاب والمعلم وكذلك المناظرة والحوار الصحفي بهدف تدريب الطلاب على التعبير عن افكارهم و آرائهم باستخدام ما درسوه من المادة اللغوية.

أما التدريبات التحريرية فتركز نسبة التدريبات على تمييز الفروق بين المترادفات اللغوية والاستخدامات المختلفة والمتنوعة للمفردات والعبارات الجديدة ومساعدة الطلاب على استخلاص القواعد اللغوية والتفكيرية العربية والقدرة على الدراسة الذاتية مع تركيز الاهتمام بالترجمة المتبادلة بين العربية والإنشاء العربي وفي هذا المستوى ينبغي أن تزيد نسبة المطالعة خارج الدروس النظامية بهدف توسيع دائرة معارف الطلاب ورفع مستواهم في القراءة من حيث الفهم والاستيعاب بهدف تطور مهارات الألقاء المتنوعة بالأساليب العربية المعهودة وتكون نصوص المطالعة معظمها مختارات من الكتب والمجلات العربية الأصيلة وهذه النصوص تدور حول موضوع الدرس، مع شرح بعض المفردات الغريبة، والمطلوب من الطلاب فهم نصوص المطالعة فهما عاما من خلال استخدام القواميس وتخمين المعاني من السياق لأن الهدف هو الإكثار من المطالعة وليس المطلوب فهم ماورد من النص من المفردات والمعلومات.وتتصف لغة

الطالب في هذا المستوى بالغزارة ولديه تمكن من التراكيب الأساسية والمفردات العامة بما يمكن أبناء اللغة من فهمه ويستطيع الطالب في هذا المستوى المشاركة بصورة تفاعلية لايصال معلومات شخصية والكلام في موضوعات ذات صبغة اجتماعية ووطنية ودولية بشكل ملموس يمس الواقع والماضي والمستقبل ويمكنه التعامل مع مواقف اجتماعية معقدة وبقدرته الشرح التفصيلي والسرد المطول واستعمال جميع الأزمنه بدقة لغوية وقد يبدو في أسلوبه وكلامه لكنه متأثرة بلغته الأم وافتقار البيان العربي الذي قد يتمتع به الناطق باللغة مما ينقص عنده خاصية الإيجاز فتوقعه إطالة الكلام في أخطاء لغوية ونحوية متنوعة.

المستوى المتقدم2 :

ويتطلب هذا المستوى أن يكون الطالب قادراعلة التعبير والمحادثة والاستيعاب القرائي في الموضوعات الآتية (شخصيات عامة، التعامل مع الناس، المشاكل البيئية ، الفلسفة الروحية ، الروح الوطنية ،أماكن طبيعية، السياسة، خصائص الفنون الإسلامية، الإقتصاد والتجارة، مقالات فكرية وأدبية، من الحكايات الكلاسيكية، من السير الذاتية، روايات عالمية ومحلية، نصوص دينية)

ويستطيع الطالب في هذا المستوى استعمال اللغة بمهارة وطلاقة ودقة لغوية وفاعلية ويتصف بكونه مثقفا وبليغا وبإمكانه مناقشة عدد كبير من قضايا اجتماعية وسياسية وفكرية وتاريخية عامة وشمولية ذات مفاهيم مجردة بصورة ملائمة من الوجهة الثقافية كما يمكنه أن ينتج خطابا كتابيا وشفهيا مستفيضا راقيا منسق الأفكار متسلسل الفقرات موجز المضمون مستخدما الرموز والدلالات الثقافية والحضارية مع تمكنه من طرح خطاب مقنع يسمح له بالدفاع عن وجهة نظره في أسلوب سردي مطول متماسك يتسم بالسلاسة والطلاقة والدقة اللغويةكما أن الأخطاء اللغوية والنحوية الأساسية الشائعة في طالب هذا المستوى تتسم بالقلة والندرة غير أنه قد يكون متأثرا ببعض الأنماط النحوية من لغته الأم تختلف مع أنماط اللغة المدروسة إلا أنها قليلة ولا تؤثر في عملية التواصل.

القواعد النحوية المطلوبة في المستوى المتقدم 1و2:

تطبيقات موسعة من حروف المعاني واستخداماتها والأدوات الناسخة ولا النافية للجنس وما يعمل عمل ليس وحروف المصدرية والحروف النافية والناهية والنواصب والجوازم وحروف التوكيد وحروف النداء وحروف الطلب وأنواع الجمل العربية من حيث الإسمية والفعلية ثم من حيث الخبرية والإنشائية ثم من حيث البساطة والتركيب وعناصر الجملة ركن الجملة ومتعلقاتهامن المبتدأ والخبر والفعل والفاعل والترتيب في كل وأسلوب الاختصاص والتحذير والإغراء والمصادر النائبة عن الفعل والجملة المركبة والجمل الشرطية والقسيمة والطلبية والتوكيد والبدل والاستثناء والحال وأنواعه والمفاعيل والمفعول فيه والمفعول له والمفعول معه والمفعول المطلق.[14]

الإطار المرجعي الأندونيسي المقترح لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

يعرض هذا المقترح مواصفات لكفايات لغوية للخريجين والذين أتموا تعليمهم للغة العربية وصنفها في جدول على أقسام حسب المهارات والكفايات وفق ما بين الجدول التالي:[15]

المهارات	الكفايات الفرعية		
	الجانب المعرفي	الجانب المهاري	الجانب الابتكاري
الاستماع	ان يعرف الخريج: 1. أصول علم الاصوات و ا للهجا ت . 2. اصول القواعد الصرفية. 3. اصول القواعد النحوية. 4. خصائص اللغة العربية.	ان يتمكن الخريج من: 1. التمييز بين الاصوات المتشابهة والمتقاربة في المخارج والكلمات والجمل. 2. الاستيعاب الدقيق للمسموع.	ان يستنبط المعاني من السياقات والموافق الكلامية المختلفة.
الكلام	ن يعرف الخريج: 1. مجموعة من المفردات والتراكيبوالاساليبالعربية. 2. اصول القواعد الصرفية. 3. اصول القواعد النحوية. 4. مستويات الخطاب و ا لمو ا قف .	ان يتمكن الخريج من: 1. نطق الخروج من مخارجها الصحيحة. 2. اداء المفردات وتراكيب الجمل بالطريقة الصحيحة. 3. التعبير عن الاغراض والمشاعر حسب المواقف ومستويات الخطاب. 4. متابعة الحوار بطلاقة. 5. المواءمة بين التعبير اللفظي وغير اللفظي.	ان ينتج الخريج الكلام بطريقة متنوعة للتاثير والاقناع.
القراءة	ان يعرف الخريج: 1. مجموعة من المفردات والتراكيبوالاساليبالعربية. 2. اصول القواعد الصرفية. 3. اصول القواعد النحوية. 4. مستويات الخطاب و ا لمو ا قف . 5. اصول الوقف والوصل.	ان يتمكن الخريج من: 1. تحويل الرموز الكتابية العربية الى الاصوات الملائمة. 2. الاداء الصوتي للتراكيب حسب القواعد الصرفية والنحوية. 3. تلخيص الافكار الرئيسية وغير الرئيسية والجزئية والكلية للفقرة. 4. اداء القراءة عن طريق استخدام النبر والتنغيم بطلا قة .	ان يتمكن الخريج من: 1. ابداء وجهة النظر الخاصة في المقروء. 2. التفاعل مع النص المقروء من خلال استثمار الخبرات السابقة. 3. التذوق من الاعمال ذات الصبغة الادبية.

المهارات	الكفايات الفرعية		
	الجانب المعرفي	الجانب المهاري	الجانب الابتكاري
الكتابة	ان يعرف الخريج: 1. مجموعة من المفردات والتراكيب والاساليب العربية. 2. اصول القواعد الاملائية. 3. اصول قواعد الخط العربي والترقيم. 4. اصول القواعد الصرفية. 5. اصول القواعد النحوية. 6. مستويات الخطاب والمواقف.	ان يتمكن الخريج من: 1. كتابة الاملاء العربي بالصورة الصحيحة. 2. كتابة النص بالصورة الصحيحة.	1. ان ينتمىء الخريج نصا مكتوبا يعبر به عن افكاره ومشاعره. 2. ان يحول نصا من سياق الى سياق اخر.
المعلومات العامة التى تساعد على الاتقان للمهارات السابقة	1. التاريخ الاسلامي 2. الجغرافية العربية 3. الثقافة الاسلامية		

عرض للمستويات المقترحة في كل من الإطار الاندونيسي المقترح والإطار الصيني لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

تعد تقسيمات من القضايا المهمة في تصميم الأطر المرجعية وحيث نالت تلك القضية الكثير من البحث ونجد أن هناك تباين في التقسيمات بين الإطار الصيني لتعليم اللغة العربية والبمقترح الأندونيسي حيث يبين لنا الجدول التالية الرؤية التي يعتمدها كل إطار:[14][15]

الإطار المرجعي الإندونيسي للغة العربية		الإطار المرجعي الصيني للغة العربية
التأسيس A1	أدنى	المستوى المبتدئ ١
	أوسط	
	أوسط	
المبتدئ A2	أدنى	المستوى المبتدئ ٢
	أوسط	
	أوسط	

الإطار المرجعي الإندونيسي للغة العربية		الإطار المرجعي الصيني للغة العربية
المتوسط B1	أدنى	المستوى المتوسط ١
	أوسط	
	أوسط	
المتقدم B2	أدنى	المستوى المتوسط ٢
	أوسط	
	أوسط	
المتقدم C1	أدنى	المستوى المتقدم ١
	أوسط	
	أوسط	
المتميز C1		المستوى المتقدم ٢

خاتمة:

من خلال ما تقدم نلحظ أن أغراض تعلم اللغة العربية وتعليمها تفرض مواصفات معينة تجعلنا أمام أطر متباينة في المواصفات والمستويات وهذا ما ينعكس على المناهج المصممة والمحتوى التعليمي والاختبارات الموضوعة مما يضعنا أيضا أمام كفاءات مختلفة وكذلك يحقق سياسات لغوية مختلفة ولعل من أهم الخصائص التي يتطلبها الإطار العربي مراعاة الشمولية والخصوصية على حد سواء مما يجعل منه أداة ووسيلة قابلة للتطبيق والتعميم .

النتائج:

توصل البحث إلى النتائج التالية:

وجود حاجة ملحة لوجود إطار مرجعي عربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وضع الإطار المرجعي الصيني مواصفات محددة لكل مستوى مستوعبا المهارات اللغوية ومستويات اللغة في النحو والصرف بينما اكتفى الإطار الأندونيسي وضع معايير للكفايات اللغوية والمهارية والابتكارية للخريجين.

إن الإطار الصيني يعطي مساحة أكبر لثقافة اللغة العربية بشكل عام على صعيد الفنون والأدب.

نلحظ اختلاف تقسيم المستويات اللغوية بينها إذ أفرد الإطار الأندونيسي تقسيمات جزئية

داخل كل مستوى من المستويات الستة .

من خلال عرض الإطارين نلحظ تباين في الكفايات التي يصبو إليها كل إطار والمخرجات التي يسعى للوصل إليها.

التوصيات:

يوصي البحث بضرورة اعتماد إطار مرجعي عربي يراعي مختلف أغراض المتعلمين للغة العربية من الناطقين بغيرها.

دعوة الباحثين والمؤسسات العلمية المعنية لتوسيع البحث في الحاجات اللغوية للمتعلمين للغة العربية من الناطقين بغيرها والمؤسسات التعليمية التي تعمل على تعليم للطلاب بغية الوصول لإطار يتلائم مع أهدافهم.

المصادر والمراجع:

(1) جاك سي ريتشارد،وجون بلات،وهايدي بلات،سي ان كالدلين 2007م معجم تعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي ترجمة محمود فهمي حجازي درشدي طعيمة القاهرة الشركة المصرية العالمية للنشر، ط1. ص593.

(2) رشدي أحمد طعيمة 1985م دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، ص41

(3) 3.إيمان أحمد هريدي 2015م تقويم برامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المعايير الدولية لجودة إعداد معلم اللغات الأجنبية مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ع،21،ج2،نوفمبر 2015 ص 162.

(4) حسين سيد شحاتة وزينب النجار 2003 معجم المصطلحات التربوية والنفسية مرجع سابق ص 52

(5) مجلس أوربا 2008م الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات ص 15

(6) أكتفل إرشادات المجلس الأمريكي للغات ص1.

(7) علي أحمد مدكور 2016 م الإطار المعياري العربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تعليم –تعلم-تقويم مرجع سابق ص 28.

(8) قسم تعليم اللغة العربية، وثيقة بناء منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الطبعة الأولى، جامعة أم القرى: معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها ، 1436هـ

(9) زركشي أحمدهدايةالله .واقع تعليم اللغة العربية في المعاهد والمدارس في اندونيسيا, جامعةدارالسلامالإسلامية,مركز الملك عبدالله الدولي لخدمة اللغة العربية أبحاث منشورة ص83

(10) ماو شياو مينغ،شعبان مصطفى ،الإطار المرجعي الصيني لتدريس اللغة العربية لغة أجنبية،مشروع دراسات التربية والتعليم لجامعة القوميات بشمال غربي الصين،2017م.

(11) مصطفى تولوس،الإطار المرجعي الاندونيسي لتعليم اللغة العربية في ضوء الإطار المرجعي الأوربي المشترك لتعليم اللغات.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

(1) 陈琦 /国际汉语教学通用课程大纲框出版社:孔子学院总部/教育部对外汉语教学发展中心架社出版年:2008 .

(2) American Council On The Teaching of Foreign Language: Standards For Foreign Language:Standards For Foreign Language

(3) Karen E Breiner, P a rdee Lowe, jr. John Miles, Elcira Swender 1999:ACTEFL Proficiency Guideliese-Speaking Revised 1999,Foreign Language Annals.vol 33,NO.1

(4) .12*Cheng Hong, Prosiding Seminar Antarabangsa Pengajaran Bahasa Arab 2011 (SAPBA'11): Wawasan dan Cabaran Malaysia-China* • disunting oleh: Maheram Ahmad, Mohd Shukari Hamzah, Moktar Hussain, Zhang Hong @ Ammar, Xue Qing Guo @ Bassam, Hakim Zainal & Suhaila Hj. Zailani • © Unit Bahasa Arab, Fakulti Pengajian Islam, Universiti Kebangsaan Malaysia, Bangi, Selangor • ISBN 978-967-5478-45-1.

تصميم برنامج مقترح قائم على الكفايات لتدريب معلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة (ولاية البحر الأحمر- السودان أنموذجا)

د. سناء محمد أحمد النيل

أستاذ مساعد - الكلية الجامعية للأم والعلوم الأسرية - عجمان الإمارات العربية المتحدة

مستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى تصميم برنامج لتدريب معلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة يمكن استخدامه في ولاية البحر الأحمر .استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. اعتمدت الدراسة في تصميم البرنامج التدريبي لمقترح على بناء معيار تطويري والذي يمكن استخدامه في تصميم برامج تدريبية في مناطق أخرى. وقد استخدمت الدراسة في تصميم البرنامج التدريبي «برامج» ومجمعات (Modules)الموديولات أو الوحدات التعليمية المصغرة التي تستند إلى تفريد التعليم وأساليب التعلم الذاتياشتمل البرنامج التدريبي المقترح على وحدتين، الوحدة الأولى وحدة طبيعة طفل الروضة وتضم أربعة موديول هي (نمو الأطفال في مرحلة الروضة وحاجاتهم وتصنيفاتهم - أساليب تعليم الأطفال في مرحلة الروضة - مشكلات الأطفال واضطراباتهم النفسية - الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة). أما الوحدة الثانية وحدة الكفايات المهنية لمعلمة الروضةوتشمل وحدة الكفايات المهنية لمعلمة الروضة داخل القاعة التي تضم ثمانية موديول ووحدة الكفايات المهنية للمعلمة خارج القاعة وتضم ثلاثة موديول أسفرت الدراسة عن تحديد الأهداف العامة والخاصة، المحتوى، الأنشطة الاستراتيجيات التدريبية والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم لكل وحدة من وحدات البرنامج التدريبي المقترح .

الكلمات المفتاحية :برنامج تدريبي - معلمة رياض الأطفال - التدريب أثناء الخدمة - الاتجاهات العالمية المعاصرة

Abstract:

This study aimed to design a program to train kindergarten teachers during the service in the light of contemporary global trends that can be used in the Red Sea State. The study used the descriptive analytical method. The study relied on designing the training program for a proposal to build a developmental standard that could be used in designing training programs in other re-

gions. The study was used in designing the training programmer and complexes (Modules) Modules or mini-learning modules that are based on the individualization of teaching and self-learning methodsThe proposed training program included two units, the first unit being the nature of the kindergarten child, and it includes four modules (kindergarten children's growth, needs and classifications). – Methods of teaching children in kindergarten – Children's problems and psychological disorders –children with special needs). The second unit is the professional competency unit for the kindergarten teacher, which includes the unit the professional competencies of the kindergarten teacher inside the hall Which includes eight modules and the unit of professional competencies for the teacher outside the hall and includes three modules The study resulted in defining general and specific objectives, content, activities, training strategies, teaching aids, and evaluation methods for each unit of the proposed training program.

Keywords: training program - kindergarten teacher – In-service training – Contemporary Global Trends

مقدمة:

تعد مرحلة الطفولة المبكرة من أخطر وأهم فترات الحياة الإنسانية بما يحدث فيها من نمو يصعب تعديله أو تقويمه في مستقبل حياة الفرد ، وتتميز هذه المرحلة بسرعة النمو خاصة النمو العقلي والمعرفي فيما ما يقارب 70% من النمو العقلي للفرد الذي يتم بصورة نهائية خلال الطفولة المبكرة.

أن مرحلة رياض الأطفال مرحلة تعليمية هادفة ، لا تقل أهمية عن المراحل التعليمية الأخرى ،كما أنها مرحلة تربوية متميزة وقائمة بذاتها لها فلسفتها التربوية وأهدافها السلوكية وسيكولوجيتها التعليمية الخاصة بها. لذلك تركز الأهداف الحالية على احترام ذاتية الأطفال وفرديتهم واستثارة تفكيرهم الإبداعي المستقل، وتشجيعهم على التعبير دون خوف، ورعاية الأطفال بدنياً وتعويدهم العادات الصحيحة السليمة ،ومساعدتهم على المعيشة والعمل واللعب مع الآخرين، وتذوق الموسيقي والفن وجمال الطبيعة، وتعويدهم التضحية ببعض رغباتهم في سبيل صالح المجتمع . ومن الاتجاهات الحديثة التي تتبناها أهداف رياض الأطفال تنمية القيم الخلقية والاجتماعية باعتبارها الأساس في تكوين الشخصية ، وخاصة القيم المتصلة بالجد والمثابرة والدقة والاستقلال الذاتي إلى جانب الصفاء والإخلاص والالتزام وتنمية الروح الجماعة والمشاركة الجماعية

والتفاعل الاجتماعي وحب العمل واحترام العاملين وتنمية الضمير، ويري بعض الباحثين أن التعلم الاجتماعي والتفوق الاجتماعي للأطفال من الأهداف الأساسية لرياض الأطفال. وتؤكد الأدبيات التربوية الحديثة أن من أهم أهداف رياض الأطفال تحقيق الذات والابتكارية وملاءمة الخبرة ومستواها ولقد أسهمت الاتجاهات الحديثة في تحديد أهداف رياض الأطفال في سيادة النظرة المتكاملة للطفل وخصائصه ومظاهر نموه، وضرورة التعامل في إطار كلي لا يتجزأ، وأصبح تحقيق النمو المتكامل هدفاً أساسياً في جميع رياض الأطفال. واتفق المربون على ضرورة أن تستهدف جميع رياض الأطفال تحقيق النمو الاجتماعي والنفسي والعاطفي والأخلاقي والعقلي والجسمي والحركي لكل طفل .

الاتجاهات الحديثة ورياض الأطفال :

كما تؤكد الاتجاهات التربوية الحديثة في أهداف رياض الأطفال ضرورة مراعاة مبدأ الفروق الفردية، من خلال تقديم الخبرات والأنشطة وأساليب التقويم .[1] وتعد مرحلة رياض الأطفال من أهم المراحل لما فيها من خبرات ومهارات يتم تنميتها عن طريق معلمة واعية ولأهمية المرحلة ، قادرة على تهيئة البيئة التربوية التي تساعد على نمو الطفل نمواً متكاملاً. فمعلمة رياض الأطفال هي جوهر العملية التعليمية ، وعند الحديث عن تطوير هذه العملية فإن المعلمة الكفء تمثل شرطاً أساسياً في نجاحها[2]

معلمة الروضة هي أهم عنصر في العلمية التربوية فهي التي تتعامل مع الأطفال ، وهي التي تنفذ المنهج ، وتكيف الموقف التعليمي وتختار طريقة التعلم المناسبة ، وتثري موقف الخبرة باستخدام التقنيات التربوية. فمهما كان المنهج جيداً ، ومهما كانت أدوات التنفيذ ووسائله متوافرة فإن ذلك لا يجدي شيئاً مع معلمة غير مؤهلة تأهيلاً جيداً. لذا فإن اختيار معلمة الروضة وحسن إعدادها وتدريبها من أهم العوامل التي تساعد الروضة على تحقيق أهدافها. وترى أبو حمدة [3] أن معلمة الأطفال هي العنصر الأساس في برنامج التعليم في مرحلة رياض الأطفال، حيث يتطلب ذلك أن تقوم بأدوار مختلفة لتحقيق الأهداف التربوية ،فلا تستطيع الروضة المزودة بأحدث وسائل التعليم وأرقى الإمكانات أن تحقق أهدافها دون معلمة متخصصة ــ ومؤهلة تأهيليا علميا وتربويا في جميع المجالات المهنية والأكاديمية والثقافية .

أن معلمة الروضة في بحاجة ماسة إلى رفع مستوى الأداء لديها ذلك لان تحقيق الأهداف المرغوبة في تلك المرحلة مرهون بدرجة كبيرة بنوعية المعلمة، والنماذج الحديثة للمنهج ، وفي الوقت نفسه مهما كان المنهج جيدا فسوف يصبح عديم الجدوى دون توافر المعلمة القادرة على تنفيذه بشكل جيد ـ إضافة إلى تعدد مستويات المعلمات من حيث المؤهلات ، والخبرات التدريسية، وعدد الدورات التدريبية ،كل ذلك يفرض تدريبا مستمر أثناء الخدمة ويستوجب تقويما مستمرا لإدخال التحسينات على الواقع التعليمي.

ترى المواضية[4] لابد من وضع برامج منظمة، ودقيقة، بنائية وتكوينية مستمرة تستهدف فئة مربيات رياض الأطفال من أجل تمكن معلمات رياض الأطفال من تحسين وتجويد كفاياتهم

الفكرية والمهنية في ضوء معايير الجودة العالمية . وترى الباحثة أن معلمة رياض الأطفال تعتبر ركنا أساسيا من أركان العملية التعليمية ونجاحها ، لذا يجب البرامج التدريبية المعاصرة لتدريبها أثناء الخدمة ، لتستطيع أن تحقق أهداف مرحلة رياض الأطفال التي تتماشى مع طبيعة العصر وتطوره .

أهمية تدريب معلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة :

يعتمد نجاح معلمة رياض الأطفال في أداء دورها على إعدادها الجيد للعمل مع هذه المرحلة واستمرار التدريب لصقل القدرات والمهارات بالإضافة إلى توجيهات وإرشادات الهيئة الإشرافية وذلك للوصول إلى أفضل مستويات الأداء المهني[5].

أيقنت الدول الأوربية ماهية التدريب ووضعته في قمة أولوياتها، فعلي سبيل المثال اعتبرت المملكة المتحدة التدريب أثناء الخدمة مسئولية مشتركة تسهم فيها الوزارة والجامعات ومعاهد وكليات التربية والسلطات التعليمية المحلية ومنظمات المعلمين ، كما أنها مسئولية المعلم نفسه كفرد على أساس أنها مسئولية يلزم بها بحكم انتمائه إليها لتحسين مستوي أداء عمله المهني . أما الولايات المتحدة الأمريكية ارتأت في إستراتيجيتها عام (2000م) أن تنشئ أكاديمية خاصة لتدريب المعلمين وإتباع سياسة ثابتة للتدريب.[6]

أما على مستوي العالم العربي فقد زاد الاهتمام بتدريب المعلمين أثناء الخدمة في مايو 1997م حيث قام مكتب الأمم المتحدة للثقافة والعلوم (اليونسكو) ، في لبنان بتنظيم الاجتماع الذي عقد في بيروت لخبراء التربية العرب وعمداء كليات التربية في العالم لدراسة برامج تدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة كمنحني تتبناه جميع الأقطار المشاركة [7]

كما أكدت العديد من الدراسات على ضرورة تدريب المعلمات واستمراريته للتزود بالمعارف والاطلاع على ما هو جديد في مجال الطفولة وأكد على ما يلي:

- أن يكون التدريب شرطاً للترقي والحصول على الوظائف وعدم ترك أمر هذه الدورات وحضورها لرغبة المعلمة.
- إن برامج التدريب ستؤدي إلى زيادة الوعي التربوي للمعلمات شريطة ألا تتسم هذه البرامج بالشكلية وأن يعد لها جيداً على أن تتولي جهات التخصص مثل كليات رياض الأطفال وشعب الطفولة بكلية التربية تنظيم هذه البرامج والإشراف عليها.
- أهمية التدريب على برامج رياض الأطفال للارتقاء بمستوي الأداء وتعد مشاركة الكليات المتخصصة في إعداد وتنفيذ هذه البرامج يسمح بإتباع أسلوب منظم في التخطيط أو التنفيذ والتقويم بما يعود بالفائدة على البرامج التدريبية اللاحقة وبالتالي الاستفادة القصوى من قبل المعلمات.

أن التعليم الجيد مرتبط بمعلم يمتلك كفايات تدريسية حديثة تمكنه من تقديم تعليم نوعي متميز ، فامتلاك المعلم للكفايات التدريسية وممارسته لها يعد حجر الزاوية في عملية التطوير والتحديث التربوي الفاعل .[8]

لقد ظهرت حديثا العديد من الدراسات التربوية مثل دراسة (مرعى 2013، دراسة دراسة شريف 2011)التي تركز على كفايات معلمة رياض الأطفال والتي حددت الكفايات التعليمية الأساسية العامة لمعلمات في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة ، والتعرف على طرق تطوير برامج إعداد وتدريب معلمات رياض الأطفال ، وزيادة كفاياتهن التعليمية والمهنية [9] ، ولقد حدد دراسة المزين، غراب [10] ودراسة يحيى أبو جروب [11] التي حددت الكفايات التدريسية الرئيسية والفرعية اللازمة لمعلمات مرحلة ما قبل المدرسة كي يتمكن من تنفيذ مناهج حديثة , والتفاعل البناء مع الأطفال.

أما دراسةبلقيس[12] وضعت قائمة بالشروط المعيارية لبناء وتصميم البرنامج التدريبي المقترح وبناء برنامج تدريبي قائم على الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال..بينما قدمت دراسة عبير [13] برنامج تدريبي برنامجاً وقائياً وارشادياً يركز على تدريب المعلمة أثناء الخدمة كيفية التعامل مع الطفل وتوجيه سلوكه.

أكدت دراسة كل من لوسويجمان[14] أن برامج التدريب التي أصبحت من أهم متطلبات المعلمين لزيادة كفاءتهم وقدرتهم على تنمية التعليم للأطفال وخاصة للأطفال في عمر السنتين من أصول عرقية وثقافات مختلفة في مراكز الرعاية النهارية، ودراسة سوزان،كماأكدت دراسة ألين [15] تأثيرات كل من التدريب والتغذية الراجعة المستخدمة علي زيادة معدلات التفاعل إلى المستويات المرغوبة .

أهم الأساليب الشائعة الاستخدام في برامج إعداد وتدريب المعلم القائم على الكفايات في ضوء الاتجاهات المعاصرة.

كان من أهم أسباب اتجاه معاهد إعداد المعلمين في أمريكا للأخذ ببرامج إعداد المعلم القائمة على الكفايات، إن هذه البرامج تستند إلى تفريد التعليم وأساليب التعلم الذاتي وهي متعددة الأشكال فتسمي «برامج» ومجمعات (Modules) أو حقائب تعليمية (Learning Packag-es) وأطقم تعليمية (Kits) ودورات مصغرة (Minicourses) وتوليفات (Clusters) .[16]

ومهما اختلفت المسميات أو الأشكال فإنها جميعها تتضمن:

- الأهداف التعليمية.
- الاختبارات القبلية.
- محتوى تعليمياً وأنشطة مناسبة للأهداف.
- الاختبارات البعدية لقياس مدى تحقيق الأهداف المرغوبة.

وقد اعتمدت الباحث في تصميم البرنامج التدريبي المقترح لتدريب معلمات رياض الأطفال على برامج ومجمعات (Modules).

تعد الوحدات التعليمية (Modules) من أهم وسائط التعلم التي تقوم على نظام التعلم الذاتي، كما أنها تعد أداة رئيسية للتعلم في برامج إعداد وتدريب المعلمين القائمة على الكفايات، ومن ثم نالت اهتماماً أكبر في كثير من الدراسات التربوية المهتمة بهذا النوع من البرامج. .

يعرف هيوستونوهوسام(Houston and Howsan)(الموديول التعليمي بأنه يشمل مجموعة من الأنشطة تهدف إلى تيسير التعلم وتحصيل الطالب لهدف معين من بين مجموعة من الأهداف، وهو أي الموديول وحدة متكاملة ذاتياً تهدف إلى تحقيق جزء محدد (هدف) من نظام تعليمي أوسع وأشمل، ويختلف من برنامج تدريبي إلى آخر، ففي بعض البرامج يركز الموديول على أهداف محددة تحتاج في تنفيذها إلى وقت قصير، بينما تكون الموديلات في برامج أخرى واسعة الحجم وتتطلب أسابيع أو شهوراً لإتمام دراستها.[17] ويقدم فارنت(Farrant)تعريفاً آخر للموديلات التعليمية فيقول: يقصد بها وحدات دراسية ذاتية المحتوى مستقلة عن بعضها البعض وتعتبر جزءاً من مقرر الوحدات التي يسهم كل منها بمفرده إسهاماً خاصاً في تعليم الطلاب، وباستمرارية تعلمه لوحدة تلو الأخرى يشكل تراكمها معرفة متكامل. ثم يضيف أن الموديلات التعليمية يمكن أن تأخذ أشكالاً وصوراً مختلفة مثل الكتيبات والعلب التي تحتوي على مواد التعلم الذاتي، مجموعة الألعاب التعليمية والمواد التعليمية التي يلحق بها تمارين واختبارات تفيد في عملية التعلم الذاتي.

تتفق معظم الأدبيات التربوية مع المكونات التي حددها كل من هال وجونز (Hall &Jonse)للموديلات التعليمية وهي: [18]

- الأهداف العامة لدراسة الموديول.
- الأهداف السلوكية والتي تمثل مخرجات عملية التعلم.
- الاختبارات القبلية.
- الأنشطة المساعدة على تحقيق الأهداف.
- الاختبارات البعدية.

مشكلة الدراسة:

أذا تتبعنا واقع تدريب معلمات رياض الأطفال في السودان لم يكن هناك اهتمام بإعداد وتدريب معلمات رياض الأطفال كما كشفت ندوة تربية الطفل المنعقد في الخرطوم 1977م عن أن عدداً قليلًا من معلمات رياض الأطفال هن على دراية منظمة وكافية في مجال تربية الطفل[19]

والاهتمام بمرحلة رياض الأطفال حديثا حينما صدر القرار رقم (1799) لسنة 1990م من مجلس الوزراء بجعل التعليم قبل المدرسي مرحلة أساسية وجزءً من السلم التعليمي إنفاذاً لهذا القرار وتأسيساً على خطة التعليم قبل المدرسي في الإستراتيجية القومية الشاملة (1992م- 2000م). وقد وضع قسم التعليم قبل المدرسي بوزارة التربية والتعليم برنامج لتدريب موجهي ومعلمات التعليم قبل المدرسي عام(2000م)(20)(يتكون من كتابين يشتمل كلٌ منهما على محاضرات في أهمية مرحلة رياض الأطفال – مشكلات الأطفال- نمو الأطفال – الأركان التعليمية- تقويم الطفل.وحديثاً في عام 2009-2008م أصبحت خمسة كتب للتدريب حيث تم إضافة كتابين عن ذوي الاحتياجات الخاصة ، وكتاب عن التنمية الشاملة لمرحلة الطفولة المبكرة، وكتاب عن التدريب التشاركي. ولكن هذا التدريب قاصر على ولاية الخرطوم وبعض الولايات، والتدريب قبل الخدمة وليس

أثناءالخدمة ، حيث تخضع معلمات رياض الأطفال لهذا التدريب قبل بدء العمل في الرياض،كما أنه ليس بصورة مستمرة وشاملة.

أما الولايات بصورة عامة وولاية البحر الأحمر بصورة خاصة تفتقر إلى وجود برامج تدريبية لمعلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة، حسب علم الباحثة، عدا ومحاضرات وبعض الدورات البسيطة التي لا تفي باحتياجات المعلمات للتطور المهني وقيامهنّ بالأدوار المنوطة بهنّ. وتأسيساً لما سبق رأت الباحثة ضرورة تصميم برنامج مقترح لتدريب معلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة بولاية البحر الأحمر علي ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة

يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي (ما هي مكونات ومواصفات البرنامج المقترح لتدريب معلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. وتتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الاتية:

أسئلة الدراسة :

- ما هي الأهداف العامة والخاصة للبرنامج المقترحلتدريب معلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة؟
- ما هو المحتوي المناسب للبرنامج المقترح. لتدريب معلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة
- ما هي طرق التدريس والأنشطة والوسائل التعليمية المناسبة للبرنامج المقترح لتدريب معلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة.
- ما هي الأساليب التقويمية المناسبة للبرنامج المقترحلتدريب معلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة

مصطلحات الدراسة :

البرنامج Program:

التعريف الإجرائي للبرنامج في هذه الدراسة مجموعة الأهداف والأنشطة والخبرات التربوية المخططة والمنظمة التي تقدملمعلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة لرفع كفاءة هؤلاء المعلمات وتنمية قدراتهنّ ، ولإحداث تغيير وتطوير وتفعيل أدائهن في المواقف التعليمية في رياض الأطفال.

تدريب المعلم Teacher Training:

يقصد به العمليات الإنمائية التي يتلقاها المعلم أثناء الخدمة بضمان مواكبة التطوير الذي يطرأ على المنهج وطرق التعليم نتيجة للتطوير الاجتماعي والتقني المستمر

التدريب أثناء الخدمةIn-ServiceTraining:

التعريف الإجرائي للتدريب أثناء الخدمة هو أنه تدريب نشاط مخطط يهدف إلى إحداث تغير لدي معلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة عن طريق الخبرات والأنشطة التدريبية التي تشترك فيها المعلمة بهدف زيادة معلومات وتنمية مهاراتها وهو اتجاه نحو تحسين الأداء المهني

وتنمية المهارات والكفايات في الحصول على المزيد من الخبرات الثقافية ، ورفع كفاءتها الإنتاجية ورفع مستوي عملية التعليم والتعلم.

رياض الأطفال Kindergarten :

التعريف الإجرائي لرياض الأطفال أنها مؤسسة تربوية ذات مواصفات خاصة يلتحق بها الطفل من سن أربع إلى ست سنوات وتهدف إلى تحقيق النمو المتكامل متمثلة في أبعاده الجسمية والحركية والحسية والعقلية واللغوية والانفعالية والاجتماعية إلى أقصى حد تسمح به قدراته للالتحاق بمرحلة التعليم النظامي .

وقد استخدمت الباحثة في هذه الدراسة مصطلح (رياض أطفال) (تعليم قبل المدرسي) ، و (الروضة) كمترادفات .

معلمة رياض الأطفالKindergarten Teacher:

ويقصد بمعلمة الروضة في الدراسة الحالية : هي المعلمة التي تقوم بتنفيذ برنامج رياض الأطفال من خلال تربية وتنشئة الأطفال وتعليمهم.

الاتجاهات التربوية المعاصرة :

التعريف الإجرائي للاتجاهات التربوية المعاصرة هي مواكبة الآراء والنظريات والأفكار الحديثة والمتطورة التي تدور حول العالم من حولنا والعصر الذي تعيش فيه والأخذ بالصالح منها وترك ما هو غير مرغوب.

ولتحقيق أهداف هذه الدراسة والاجابة على اسئلتها استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي.

إجراءات الدراسة :

أداة الدراسة :

معيار تطويري ومن المعروف أنه لا تصح دراسة تطويرية دون معيار تطويري. وبناءاً عليه قامت الباحثة بتصميم المعيار التطويري وتحكيمه ، حيث تم عرضه على مجموعة من الخبراء والمختصين بكليات التربية بالجامعات بالسودان ووزارة التربية والتعليم ، وخبراء بكليات راض الأطفال والتربية بجمهورية مصر العربية ، وخبراء بوزارة التربية والتعليم بدولة الامارات العربية المتحدة ، ثم قامت بإجراء التعديلات التي أشار اليها الخبراء ، واستخدمته في تطوير برنامج مقترح لتدريب معلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة

مصادر بناء المعيار :

ومن أهم المصادر التي اعتمدت عليها الباحثة في اشتقاق المعلومات والشروط المعيارية لتصميم البرنامج المقترح والتي تضمنها المعيار للدراسة الحالية ما يأتي :

أ. اطلاع الباحثة على إستراتيجية عمل لإعداد المنهج القومي للتعليم قبل المدرسي : تأسيساً على خطة التعليم قبل المدرسي في الإستراتيجية القومية الشاملة (1992- 2002)،

أقيمت ورشة في الفترة ما بين 9-6 مارس لإعداد المنهج القومي للتعليم قبل المدرسي عبر عدة محاور (الأهداف – الخبرات – المعلمة ....الخ) ومن خلال هذه الإستراتيجية تم الاطلاع على أهداف التعليم قبل المدرسي في السودان، كما اطلعت الباحثة من خلال محور المعلمة إلى خصائص معلمة الروضة وصفاتها وتدريبها .

ب. إطلاع الباحثة على منهج تدريب معلمات رياض الأطفال بوزارة التربية والتعليم _ إدارة التعليم قبل المدرسي ، بالإضافة إلى المقابلات التي تمت مع المختصين في قسم التعليم قبل المدرسي بالوزارة الاتحادية بالخرطوم- والوزارة الولائية ببحري _ وإدارة التعليم قبل المدرسي ببورتسودان

ت. الاطلاع على الاتجاهات الحديثة في مجال تدريب معلمات رياض الأطفال في كل من (أمريكا-المملكة المتحدة-اليابان- الصين- ألمانيا- فرنسا. بالإضافة لبعض الدول العربية مثل مصر- الإمارات العربية المتحدة)

ث. الاسترشاد بالخبراء والمختصين خارج السودان : حيث استفادت الباحثة من المعلومات التي جمعتها من مقابلة المختصين في مجال رياض الأطفال خارج السودان من جمهورية مصر العربية بكلية رياض الأطفال بالدقي – ومركز تدريب معلمات رياض الأطفال بمدينة نصر بالقاهرة- قسم رياض الأطفال بجامعة الأزهر. بالإضافة إلى المختصين من دولة الامارات العربية المتحدة في مركز تطوير رياض الأطفال برأس الخيمة – وزارة التربية والتعليم بدبي

ج. الاطلاع على أدبيات البحث والإطار النظري والدراسات السابقة : لقد أسهمت الأدبيات من كتب ودوريات ورسائل وغيرها من التعرف على خصائص مرحلة رياض الأطفال،وخصائص معلمة رياض الأطفال وأدوارها ، وتدريب معلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة ،في اشتقاق معلومات المعيار المقترح.

ح. خبرة الباحثة : تكونت خبرة الباحثة من خلال دراستها في قسم التعليم قبل المدرسي- بكلية التربية - جامعة الخرطوم،ثم حصولها على درجة الماجستير في العلوم الأسرية تخصص تربية وتعليم ما قبل المدرسي- كلية التربية –جامعة الخرطوم ، ثم عملها كمحاضر بكلية التربية –جامعة البحر الأحمر ، أستاذ مساعد بقسم رياض الأطفال بكلية التربية - جامعة البحر الأحمر. فقد كانت هذه الخبرة أحد المصادر التي اعتمدت عليها الباحثة في تصميم المعيار المقترح .

تحكيم معيار بناء البرنامج المقترح:

قامت الباحثة بإعداد معيار تطويري معتمداً على المصادر التي ذكرت في الفصل السابق.

الصورة الأولية للمعيار:

تكون المعيار في صورته الأولية من المحاور الأربعة الآتية :

المحور الأول : أهداف البرنامج التدريبي المقترح ويشتمل على (12عبارة)

المحور الثاني : محتوى البرنامج التدريبي المقترح ويشتمل على (9عبارات)

المحور الثالث : طرائق التدريس والأنشطة والوسائل التعليمية للبرنامج التدريبي المقترح ويشتمل على (13عبارة)

المحور الرابع : أساليب التقويم في البرنامج التدريبي المقترح ويشتمل على (8عبارات) .

قامت الباحثة بعرض المعيار الذي يحتوي على الشروط المعيارية الخاصة بتصميم البرنامج المقترح في صورته الأولية على (9محكمين) من الخبراء والمختصين في التربية والتعليم قبل المدرسي- المناهج و طرق تدريس، وعلم النفس ، بكل من جامعة الخرطوم -جامعة السودان - جامعة الأحفاد -جامعة البحر الأحمر ، جامعة الزعيم الأزهري, جامعة الأمام الهادي ، وزارة التربية والتعليم -قسم التعليم قبل المدرسي.

وقد وافق جميع المحكمين على المعيار مع إجراء بعض التعديلات ، والتي كانت كالآتي :

- تصحيح بعض الأخطاء اللغوية .
- تعديل صياغة بعض العبارات.

وبإجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون أصبح المعيار التطويري في صورته النهائية الشروط المعيارية للبرنامج المقترح لتدريب معلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة بولاية البحر الأحمر على ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة

المحور الأول: أهداف البرنامج التدريبي المقترح يجب أن

العبارة	مدى انتماء العبارة للمحور		مدى صحة العبارة علمياً		مدى أهمية العبارة علمياً				
	تنتمي (1)	لا تنتمي (1)	صحيحة (1)	غير صحيحة (1)	مهمة جداً (4)	مهمة (3)	مهمة نوعاً ما (2)	مهمة برجة قليلة (1)	غير مهمة إطلاقاً (صفر)
2) تشتق من البيئة السودانية									
3) تواكب الإتجاهات العالمية المعاصرة									
4) تكون شاملة لجوانب الخبرة (معرفية، وجدانية، مهارية)									
5) تؤكد على الجوانب العملية التطبيقية .									

العبارة	مدى انتماء العبارة للمحور		مدى صحة العبارة علمياً		مدى أهمية العبارة علمياً				
	تنتمي (1)	لا تنتمي (1)	صحيحة (1)	غير صحيحة (1)	مهمة جداً (4)	مهمة (3)	مهمة نوعاً ما (2)	مهمة برجة قليلة (1)	غير مهمة إطلاقاً (صفر)
6) تصاغ صياغة سلوكية قابلة للقياس									
7) تكون واقعية يمكن تحقيقها									
8) تكون مرنة قابلة للتعديل									
9) تراعى الأهداف الفروق الفردية بين المعلمات المتدربات									
10) تؤدى إلى حث المعلمات المتدربات على البحث والتقصي									
11)تؤدى إلى حث المعلمات المتدربات على التفكير الابتكارى									
12)تؤدى إلى إكساب المعلمات الخبرات والمهارات المتعلقة بالأطفال والتعامل معهم									
13) تؤدى المقترح إلى إكساب المعلمات أهم الكفايات والمهارات التدريسية									

المحور الثاني: محتوى البرنامج التدريبي المقترح يجب أن

العبارة	مدى انتماء العبارة للمحور		مدى صحة العبارة علمياً		مدى أهمية العبارة علمياً				
	تنتمي (1)	لا تنتمي (1)	صحيحة (1)	غير صحيحة (1)	مهمة جداً (4)	مهمة (3)	مهمة نوعاً ما (2)	مهمة برجة قليلة (1)	غير مهمة إطلاقاً (صفر)
1) يرتبط بأهداف البرنامج المقترح									
2) يكون من واقع البيئة السودانية									
3)يواكب محتوى البرامج العالمية الحديثة في مجال تدريب معلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة									
4) يتميز بالتتابع والتدرج في الموضوعات									
5) يحتوي على خبرات متنوعة (معرفية، وجدانية، نفسحركية)									
6) يراعي الفروق الفردية بين المعلمات المتدربات									

العبارة	مدى انتماء العبارة للمحور		مدى صحة العبارة علمياً		مدى أهمية العبارة علمياً				
	تنتمي (1)	لا تنتمي (1)	صحيحة (1)	غير صحيحة (1)	مهمة جداً (4)	مهمة (3)	مهمة نوعاً ما (2)	مهمة برجة قليلة (1)	غير مهمة إطلاقاً (صفر)
7) يحقق مبدأ التعلم الذاتي للمعلمات المتدربات									
8) يحقق للمعلمات المتدربات الفرصة للبحث والتفكي									
9) يؤكد على النمو الشامل المتكامل للمعلمات المتدربات									
10) يؤكد على الخبرات والمهارات المتعلقة بالأطفال والتعامل معهم									
11) يؤكد على الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمة رياض الأطفال									
12) يكون سهل التنفيذ									

العبارة	مدى انتماء العبارة للمحور		مدى صحة العبارة علمياً		مدى أهمية العبارة علمياً				
	تنتمي (1)	لا تنتمي (1)	صحيحة (1)	غير صحيحة (1)	مهمة جداً (4)	مهمة (3)	مهمة نوعاً ما (2)	مهمة بدرجة قليلة (1)	غير مهمة إطلاقاً (صفر)
1) تناسب الأنشطة وطرائق التدريس والوسائل التعليمية للبرنامج مع الأهداف والمحتوى									
2) تتماشى مع الإتجاهات الحديثة									
3) تراعي الفروق الفردية بين المعلمات المتدربات									
4) تتيح المشاركة بين المتدربات									
5) تحث الانشطة وطرائق التدريس والوسائل التعليمية فى البرنامج المعلمات المتدربات على التفكير الابتكارى.									
6) تتنوع الأنشطة لتلبي ميول وحاجات المعلمات المتدربات									
7) تؤكد على المهارات المتعلقة بالأطفال والتعامل معهم									
8)تؤكد على مهارات وكفاءات استخدام التقانة والوسائل التعليمية(التكنولوجيا لتعليمية)									

العبارة	مدى انتماء العبارة للمحور		مدى صحة العبارة علمياً		مدى أهمية العبارة علمياً				
	تنتمي (1)	لا تنتمي (1)	صحيحة (1)	غير صحيحة (1)	مهمة جداً (4)	مهمة (3)	مهمة نوعاً ما (2)	مهمة بدرجة قليلة (1)	غير مهمة إطلاقاً (صفر)
9) تنمي مهارات وكفاءات استخدام التقويم وأساليب التقويم في مرحلة رياض الأطفال									
10) تتنوع طرق التدريس (مثل تعلم التعاون–التعلم الذاتي)									
11) تتميز الوسائل التعليمية بالجاذبية والتشويق									
12) تتنوع الوسائل في أشكالها وألوانها حسب الأنشطة									
13) تزيد الوسائل التعليمية من دافعية المعلمات المتدربات									
14) تتوافر شروط السلامة والأمان وسهولة الاستخدام									
15) تشترك المتدربات في إعداد الوسائل التعليمية من الخامات البيئية المتاحة									

المحور الثالث: الأنشطة وطرائق التدريس والوسائل التعليمية فى البرنامج المقترح يجب أن
المحور الرابع: أساليب التقويم فى البرنامج التدريبى المقترح يجب أن

العبارة	مدى انتماء العبارة للمحور		مدى صحة العبارة علمياً		مدى أهمية العبارة علمياً				
	تنتمي (1)	لا تنتمي (1)	صحيحة (1)	غير صحيحة (1)	مهمة جداً (4)	مهمة (3)	مهمة نوعاً ما (2)	مهمة برجة قليلة (1)	غير مهمة إطلاقاً (صفر)
1) ترتبط أسايب التقويم بأهداف البرنامج المقترح									
2) تراعي الفروق الفردية بين المعلمات									
3) تكون شاملة لكل مكونات البرنامج									
4) تشجع التقويم الذاتى للمعلمات المتدربات									
5) تتسم بالموضوعية									
6) تقوم على أسس علمية									
7) تكون مستمرة									
8)تقيس مهارات التفاعل مع الأطفال للمعلمات المتدربات									
9) تواكب الاتجاهات العالمية الحديثة									

تصميم البرنامج التدريبي المقترح:

وبعد أن توصلت الباحثة إلي الصورة النهائية للشروط المعيارية ، قامت الباحثة بتصميم البرنامج التدريبي المقترح والذي تكون من الأجزاء التالية :

1 - منطلقات البرنامج

2- أهداف البرنامج (الأهداف العامة والخاصة للبرنامج)

3- محتوى البرنامج

4- طرائق التدريس والأنشطة والوسائل التعليمية في البرنامج

5- أساليب التقويم في البرنامج .

1) منطلقات البرنامج التدريبي المقترح:

يستند البرنامج التدريبي المقترح على عدد من الأسس التالية

- الأسلوب العلمي في بناء برامج التدريب ، حيث يتم أولاً تحديد حاجات المتدربات للمهارات والكفايات التدريسية اللازمة لهن والتي تفتقر إليها برامج التدريب الحالية، ثم تحديد أهداف البرنامج التدريبي من خلال ترجمة الحاجات والمهارات والكفايات اللازمة للمعلمة لامتلاكها من خلال البرنامج .ثم تحديد عناصر البرنامج الأخرى من محتوى- أنشطة وطرائق التدريس ووسائل تعليمية- أساليب التقويم .
- تنويع الأنشطة التعليمية لمخاطبة أكثر من حاسة وتحقيق أكبر عائد تعليمي, لذا اعتمد على المدخل المتعدد الوسائط (Multi Media Approach).كإطار عام للتدريب.
- التكامل في الأنشطة التعليمية ،ولذا تم اللجوء إلي أسلوب الموديلات التعليمية في بناء الوحدات التعليمية الخاصة بكل مجال من مجال المهارات والكفايات التدريسية .
- إتقان المهارات والكفايات التدريسية موضوع التدريب كمعيار أساسي في الحكم على فعالية التدريب، ولذا أخذ بأسلوب الإتقان كأسلوب للتعلم وإتقان وحدات البرنامج.
- التقليد هو أحد أساليب اكتساب المهارات، ولذا تم بعض الدروس النموذجية والتي تتناول بعض المهارات والكفايات التدريسية .
- إيجابية المتدربة ونشاطها ، ولذا اعتمد على تقديم المساعدة والتوجيه في أضيق نطاق ممكن.

2) تحديد عناصر البرنامج التدريبي المقترح وتشمل:

تحديد أهداف البرنامج التدريبي:

تعتبر الأهداف أولى المكونات الأساسية لأي برنامج تعليمي و تدريبي سواء على المستوي التخطيطي أو المستوي التنفيذي.

أن تحديد الأهداف من العناصر المهمة التي لها تأثير واضح على المكونات الأخرى للبرنامج . لذا نجد إن أي برنامج تدريبي لابد أن يسبقه تحديد الأهداف فهي تساهم في اختيار المحتوي

التعليمي وأوجه النشاط وطرق التدريس المقترحة وتعمل على توجيه الأعمال والأنشطة وتساعد المتدربة على تقويم عملها ، والكشف على ما تحقق من الأهداف ومالم يتحقق منها .

وقد أوضح بيومي محمد (22) تحديد الأهداف « بأنها تحديد التغيير المطلوب إحداثه في أداء المعلمة الملتحقة بالتدريب ، ومن ثم ترجمته إلى سلوكيات متوقعة منها « .

يهدف البرنامج المقترح بصورة عامة إلتقديم برنامج مقترح لتدريب معلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة بولاية البحر الأحمر على ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة « يمكن أن يحتذي به في تصميم وتطوير برامج تدريب معلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة في السودان.

مساعدة المعلمات المتدربات على إتقان المهارات اللازمة للتعامل والتفاعل مع الأطفال والمهارات المتعلقة بادوار المعلمة داخل وخارج القاعة، والكفايات التدريسية اللازمة لممارسة عملهن بفاعلية ،والتي أظهرت الدراسة التقويمية لبرامج التدريب الحالية قصوراً في الاهتمام الكافي بها . وقد حددت الباحثة بعض الأهداف العامة والتي تتفرع من الهدفين العامين الرئيسيين أعلاه، ومن هذه الأهداف العامة التي سيعمل البرنامج على تحقيقها بشكل عام من خلال وحدتي البرنامج ما يلي:

الأهداف العامة للوحدة الأولي للبرنامج التدريبي المقترح :وحدة طبيعة طفل الروضة :

تهدف هذه الوحدة إلي إكساب المعلمات الملتحقات بالبرنامج التدريبي المقترح الخبرات والمهارات والمعلومات المتعلقة بالأطفال من خلال معرفة المعلومات التالية:

- خصائص نمو الأطفال وتصنيفاتهم، وحاجاتهم الأساسية في مرحلة الروضة ..
- أساليب تعليم الأطفال في مرحلة الروضة .
- الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وطرق تعليمهم .
- مشكلات الأطفال واضطراباتهم النفسية في مرحلة الروضة وكيفية التعامل معها .

الأهداف العامة للوحدة الثانية للبرنامج التدريبي المقترح : وحدة الكفايات المهنية لمعلمة الروضة :

الجزء الأول (أ): الكفايات المهنية لمعلمة الروضة داخل القاعة :-

يهدف هذا الجزء من الوحدة الثانية إلي إكساب المعلمات الملتحقات بالبرنامج التدريبي المقترح الكفايات المهنية اللازمة لمعلمة الروضة داخل قاعة النشاط أو قاعة الدراسة وتشمل :-

- كفاية تحديد الأهداف التعليمية وصياغتها.
- كفاية تخطيط وتنظيم الأنشطة .
- كفاية تنفيذ الأنشطة .
- كفاية طرح الأسئلة.
- كفاية التعزيز .
- كفاية إدارة قاعة التعلم والنشاط .
- كفاية استخدام والوسائل التعليمية.
- كفاية استخدام أساليب تقويم طفل الروضة.

الجزء الثاني (ب): الكفايات المهنية لمعلمة الروضة خارج القاعة:

ويهدف هذا الجزء من الوحدة الثانية إلي إكساب المعلمات الملتحقات بالبرنامج التدريبي المقترح الكفايات المهنية اللازمة لمعلمة الروضة خارج قاعة النشاط أو الدراسة (الصف) وتشمل :

- الأنشطة اللاصفية .
- التواصل مع الأسر ومؤسسات المجتمع .
- الأعمال الإدارية في الروضة.

أولا :الأهداف الخاصة (السلوكية) للبرنامج التدريبي المقترح :

ويمكن وصفها بأنها أهداف محددة وإجرائية تصف السلوك المتوقع من المعلمة المتدربة بعد الانتهاء من دراسة البرنامج ، وتتصدر هذه الأهداف بداية كل وحدة من الوحدات التعليمية المصغرة (الموديول، Modules) التي تضمها وحدات البرنامج الثلاثة أعلاه ،ويختلف عدد الموديلات من وحدة إلي أخري كما هي مفصلة في محتوى البرنامج أدناه .

هذه الأهداف السلوكية والتي تتصدر موديلات البرنامج التدريبي تصف المهارات والخبرات والكفايات التي ستكتسبها المتدربات في نهاية البرنامج وبعد دراسته ، لذلك فهي تشتمل على كل الخبرات والكفايات الفرعية للخبرات والكفايات الرئيسية التي تغطي مجال وحدتي البرنامج .

ثانيا :محتوى البرنامج المقترح:

تحديد المحتوي هو الخطوة التالية لتحديد الأهداف في تصميم البرنامج .ويتأثر محتوى أي برنامج تدريبي بنوعية الأهداف التي يسعي إلى تنميتها ، ويقصد بالمحتوي المعارف والخبرات والمهارات التي يقع عليها الاختيار والتي يتم تنظيمها بشكل معين لمواجهة الأهداف المرسومة. والمحتوي يتضمن بناء الموضوعات التي ستقدم خلال التدريب ، فالمادة العلمية هي أساس البرنامج التدريبي، والمعيار الأساسي في اختيارها هو مدي مساهمة هذه المادة أو الموضوعات في تحقيق أهداف البرنامج ويعتبر اختيار المحتوي الذي يجب أن يتضمن البرنامج من أصعب مراحل تصميم البرنامج نظرا لعدم وجود اتفاق حول الأسس التي ينبغي الأخذ بها لاختيار المحتوي المناسب لمقابلة أهداف معينة. ونظراً لكون هذا البرنامج المقترح كما سبق واتضح من تحديد الأهداف يسعي إلي تنمية الخبرات والمهارات اللازمة لمعلمة الروضة لفهم الأطفال والتعامل معهم بالإضافة الكفايات المهنية اللازمة لمعلمة الروضة داخل وخارج قاعة النشاط، فقد تم اختيار المحتوي في ضوءها ، ومن ثم فقد تضمن البرنامج من الوحدات التعليمية التي اعتمدت نظام الموديلات التعليمية، وقد كانت موزعة على النحو التالي :

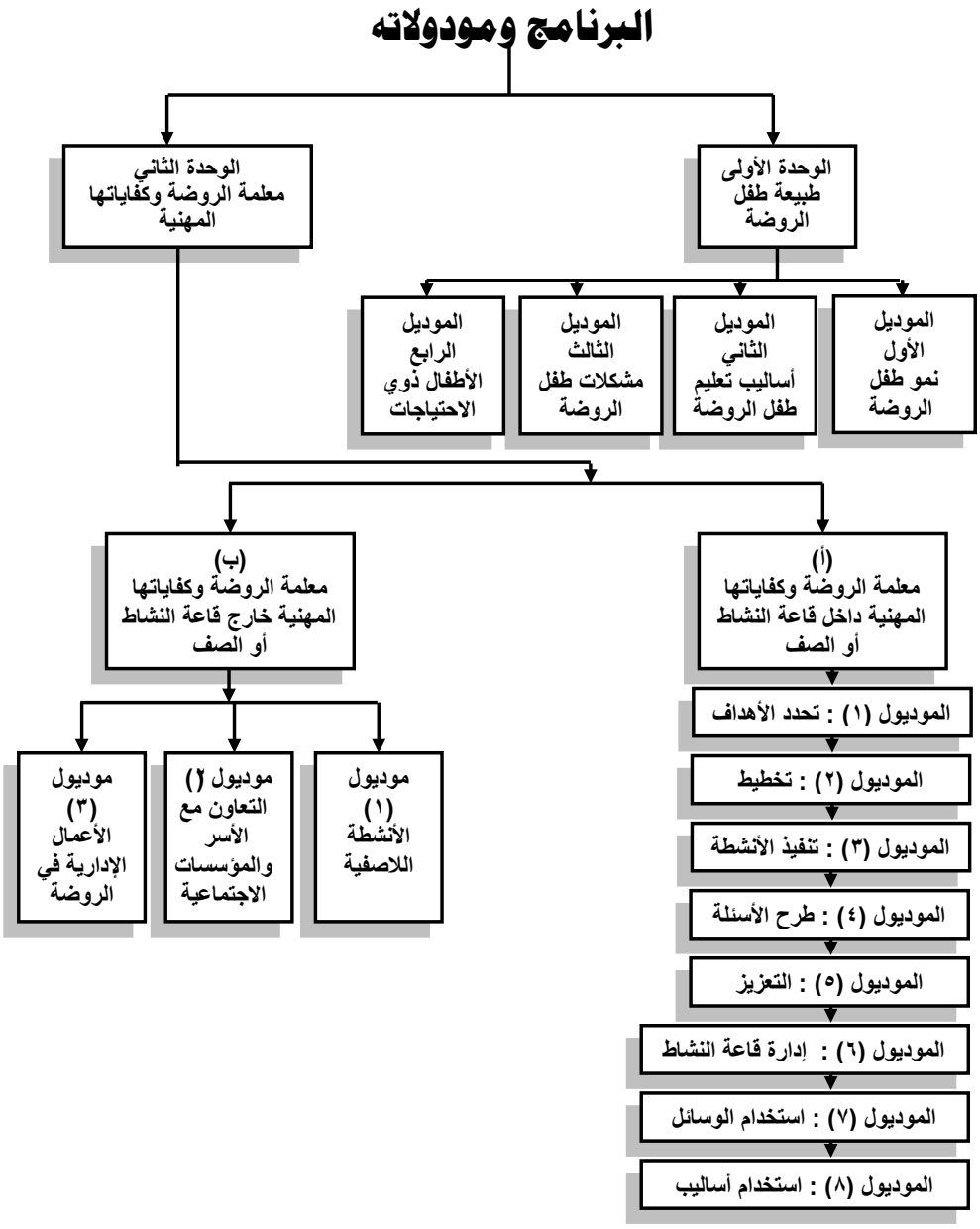
الوحدة الأولى :

وقد تم تنظيم محتواها ليغطي الخبرات والمهارات المتعلقة بفهم طفل الروضة والتعامل معه، وتشمل أربعة موديول هي (نمو الأطفال في مرحلة الروضة وحاجاتهم وتصنيفاتهم – أساليب تعليم الأطفال في مرحلة الروضة – مشكلات الأطفال واضطراباتهم النفسية – الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة).

الوحدة الثانية : وقد تم تنظيم محتواها ليغطي مجالين هما :

1. الكفايات المهنية لمعلمة الروضة داخل قاعة النشاط أو الصف وتشتمل على (ثمانية موديول).
2. الكفايات المهنية لمعلمة الروضة خارج قاعة النشاط أو الصف وتشتمل على (ثلاثة موديول).

وبعد التعديل اصبح البرنامج في صورته النهائية



ثالثا :الأنشطة التعليمية وطرائق التدريس والوسائل التعليمية للبرنامج المقترح :

وتشمل الأنشطة التدريبية كل ما تستطيع المتدربة أن تقوم به لكي تكتسب خبرات التعلم اللازمة لتحقيق أهداف البرنامج التدريبي وذلك من خلال أنشطة التعلم الذاتي وأنشطة التعلم التعاوني التشاركي.

اشتمل البرنامج المقترح على العديد من الأنشطة التي يمكن استخدامها لتدريب المعلمات الملتحقات بالبرنامج منها :

ورش تدريبية - المناقشات والحوارات – التدريس المصغر – العصف الذهني- زيارات ميدانية - مشاهدة أشرطة فيديو لأداءات سلوكية للمهارات والكفايات المهنية- ندوات ومحاضرات بعضها في صورة تسجيل صوتي أو في أسطوانات كومبيوتر - مواد مطبوعة للقراءات الذاتية توضح للمعلمات كيفية التعلم بصورة ذاتية وتمارين تمثل تقويماً ذاتياً – تمثيل الأدوار –التدريب العملي الميداني.

أما فيما يتعلق بطرائق التدريس فقد اشتمل البرنامج على العديد من الاستراتيجيات والأساليب المختلفة في التعلم والتدريب لتحقيق أقصي استفادة للمتدربات لما يقدم لهن من مواد تعليمية ومن طرائق التدريس المستخدمة في البرنامج : - المناقشة – حلقات الدراسة التشاركية والتعاونية – الدراسة الذاتية-

كما تم اختيار وسائل متنوعة في البرنامج التدريبي المقترح مثل :

المواد المطبوعة : مثل الكتب –النشرات – الصور – الرسوم بأنواعها وغيرها من المواد المطبوعة .

الوسائل التي تحتاج إلي أجهزة عرض معينة : وتشمل الأفلام الثابتة والمتحركة- الشرائح –الشفافيات

الوسائل السمعية : وتشمل التسجيلات الصوتية .

الأشياء الموجودة في البيئة:وتشمل الأشياء الموجودة في بيئة المتدربات .

التفاعل الإنساني : ما يحدث من تفاعل بين المتدربة وزميلاتها ،وبين المتدربة والمدربة .

رابعاً :أساليب التقويم المتبعة في البرنامج المقترح :

تمثل عملية التقويم جانباً مهماً من جوانب عملية التعلم ، ذلك أن التقويم هو العملية التي يقوم الفرد أو الجماعة بها لمعرفة مدي النجاح أو الفشل في بلوغ الأهداف العامة التي يتضمنها أي منهج أو برنامج .[23] ولما تحظي به عملية التقويم من أهمية بالغة في العملية التعليمية فإنه يقترح اتباع الأساليب التالية في تقويم المعلمات الملتحقات بالبرنامج التدريبي المقترح ، من خلال ذلك

التقويم القبلي :(Pre- Assessment):

يهدف للتعرف على مدي تمكن المتدربة من المتطلبات القبلية، وهي مجموعة من المعلومات والمهارات المرتبطة بالتعلم المراد تحقيقه من خلال الموديول .

التقويم البنائي (التكويني) : (Formative Evaluation)

يهدف إلي مساعدة المتدربة على التحقق من بلوغها مستوي الإنجاز للتعلم عن طريق التقويم الذاتي من قبل المعلمة المتدربة من خلال إجابتها على الأسئلة الموجودة في الموديول. (الاختبارات الموجودة في كل موديول)

التقويم النهائي(التجميعي) :(Summative Evaluation)

يتم في نهاية البرنامج ليحدد درجة الإتقان النهائية للمتدربة وقياسها على الدرجة المحددة للإتقان ،لمعرفة هل اجتازت المتدربة البرنامج ، والوقوف على مدي تحقق الأهداف المنوطة بها وذلك بالوقوف على مدي تقدم أداء المتدربات البعدي مقارنة بالأداء القبلي لهن وهذا الاختبار هو نفسه الاختبار القبلي

مقاييس الملاحظة :وتشتمل على بطاقات الملاحظة وتستخدم في التقويم(قبلي -- بعدي)

الهدف من بطاقة الملاحظة :

ينحصر الهدف الأساسي من إعداد هذه البطاقة في استخدامها لتحديد مستوي أداء المعلمة القبلي والبعدي للخبرات والمهارات والكفايات التي يتضمنها البرنامج المقترح ، وذلك لمعرفة فعاليته في تنميتها ، ومعرفي مدي جدوى البرنامج لاستخدامه لتدريب معلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة.

مكونات بطاقة الملاحظة :

تضم البطاقة المجالات الفرعية للخبرات والكفايات التدريسية لمعلمة الروضة والتي وردت في وحدات و موديولات البرنامج المقترح ، وتشمل :

- الخبرات والمهارات الفرعية المرتبطة بطبيعة طفل الروضة والتعامل معه.
- الكفايات المهنية لمعلمة الروضة داخل وخارج قاعة النشاط أو الصف.

أسلوب تسجيل الملاحظات الذي اتبع في بطاقة الملاحظة:

لما كانت بنود البطاقة التي تشمل الخبرات والكفايات الفرعية قد صنفت في صورة إجرائية أي في صورة أفعال تقوم بها المعلمة ، فقد وضع أمام كل عبارة من بنود البطاقة ثلاثة خانات لتقدير مدي أداء المعلمة لهذا البند توضع عليه الملاحظة علامة(\)،وتشتمل الخانات على التقديرات التالية (الأداء بدرجة عالية- بدرجة متوسطة – لم تؤدي) وتقابلها على التوالي أرقام لتقدير الأداء (2- 1- صفر).

ضبط بطاقة الملاحظة :

بعد أن أصبحت البطاقة في صورتها كان لابد من التأكد من صدقها وثباتها وقد أتبع في ذلك الخطوات التالية :

صدق البطاقة:

للتحقق من صدق بطاقة الملاحظة، اعتمدت الباحثة على صدق المحكمين بعرضها على مجموعة المحكمين الذين قاموا بتحكيم البرنامج المقترح,فقد وافق المحكمون على البطاقة مع إجراء بعض التعديلات شملت حذف بعض العبارات ، وإعادة الصياغة بعض العبارات، وتصويب الأخطاء اللغوية . وبإجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون على بطاقة الملاحظة ، أصبحت البطاقة فيصورتها النهائية

ثبات البطاقة:

لحساب ثبات البطاقة ، فقد استخدمت الباحثة طريقة اتفاق الملاحظتين والتي ترجع أساساً إلي ميدلي (Medley) حيث يقوم ملاحظان يستقل كل منهما عن الأخر بملاحظة نفس المعلم أثناء تدريسه باستخدام نفس أداة الملاحظة وفي فترة زمنية متساوية بحيث يبدأ الملاحظان معا وينتهيان معا ثم تحسب بعد ذلك عدد مرات الاتفاق .(24). وبناء على هذه الطريقة في حساب الثبات فقد قامت الباحثة وبمساعدة ملاحظة أخري (حاملة درجة الماجستير في مجال التربية والطفولة) بتطبيق بطاقة الملاحظة على خمسة معلمات . وبعد أن قامت الباحثة بحساب مرات الاتفاق وعدم الاتفاق بينها وبين الملاحظة الأخرى قامت بتطبيق المعادلة التالية :

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق+ مرات عدم الاتفاق}} \times 100$$

وعند تطبيق هذه المعادلة يمكن حساب الثبات كالتالي :

- إذا كانت نسب الاتفاق على مدي ثبات نظام الملاحظة (البطاقة) أقل من 70% فهذا يعبر عن انخفاض ثبات البطاقة .
- أما إذا كانت نسبة الاتفاق أعلي من 85 % فهذا يدل على ارتفاع ثبات بطاقة الملاحظة.

وفيما يلي جدول يوضح نسب الاتفاق بين الملاحظتين بالنسب للمعلمات الخمس اللآتي تمت ملاحظتهن :

جدول نسب الاتفاق بين الملاحظتين لحساب ثبات البطاقة

رقم المعلمة	النسبة المئوية للاتفاق
1	87.5
2	90.5
3	88.5
4	91.5
5	90

ويتضح من الجدول السابق أن أعلي نسبة اتفاق كانت 91.5 % وأن أقل نسبة اتفاق كانت 87.5%.

وان متوسط نسب الاتفاق المئوية كان :

$$\frac{447}{5} = 89.4\%$$

وهذه النسبة يمكن اعتبارها نسبة مطمئنة على مدي ثبات البطاقة . ومن ثم فإنه وبعد انتهاء الباحثة من إيجاد صدق وثبات البطاقة ،فإنه يمكن القول بأن البطاقة قد أصبحت

في صورتها النهائية .

اختبارات التقويم الذاتي :

عبارة أن أسئلة تتخلل أنشطة موديلات البرنامج تهدف إلي قياس مدي أداء المتدربة أثناء البرنامج .

قائمة بالمراجع والقراءات الإضافية:

لقد وضعت في نهاية كل موديول من موديلات البرنامج قائمة بالمراجع والقراءات الإضافية ذات الصلة بموضوع الموديول وقد حددت أرقام الصفحات المرتبطة بموضوع ،ولقد قامت الباحثة بتصوير بعض الموضوعات المرتبطة بالموديلات ووضعا كقراءات مختارة .

إعداد دليل المتدربة والمدربة :

تم إعداد دليل للمدربة به إرشادات عامة لتسترشد به في أداء الدور المطلوب منها في البرنامج وطبيعة تنفيذ البرنامج ,وأهدافه ووحداته وموديلاته، ومكان الدراسة.

بالإضافة إلى إعداد دليل للمتدربة يشتمل على إرشادات للمتدربة تتعلق بالبرنامج المقترح ومكوناته من توضيح لأهم المصطلحات و أهداف البرنامج ومحتواه وموديلاته وكيفية دراسته، ومكان الدراسة .

التأكد من صلاحية البرنامج المقترح :

للتأكد من صلاحية البرنامج قامت الباحثة بعرض البرنامج المقترح على (9 محكمين) من الخبراء والمختصين في مجال المناهج وطرق تدريس، تربية وتعليم ما قبل المدرسي في داخل السودان وعلم النفس في كل من جامعة الخرطوم-جامعة البحر الأحمر- جامعة السودان- جامعة الاحفاد-وزارة التربية والتعليم -إدارة التعليم قبل المدرسي- إدارة التدريب.أما خارج السودان فقد عرض البرنامج على محكمين بكلية رياض الأطفال بالقاهرة – وكلية البنات -جامعة عين شمس -ومركز إحباء الطفولة بالقاهرة – مركز تطوير معلمات رياض الأطفال بدولة الإمارات العربية المتحدة براس الخيمة- وزارة التربية والتعليم بدولة الامارات العربية المتحدة وقد وافق المحكمون على الإطار العام لمكونات البرنامج المقترح لتدريب معلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة ، مع إجراء بعض التعديلات التالية :

تعديل وحدات البرنامج من ثلاث وحدات هي (طبيعية طفل الروضة- ادوار المعلمة داخل القاعة- ادوار المعلمة خارج القاعة) والتي تم تعديلها إلى وحدتين (طبيعية طفل الروضة - الكفايات المهنية لمعلمة الروضة داخل وخارج قاعة النشاط).وضع اختبار تحصيلي لوحدتي البرنامج لتقييم مستوي المتدربات قبل وبعد البرنامج، بالإضافة لبطاقة الملاحظة. وضع مرفق مع البرنامج للنصوص المذكورة للقراءات الإضافية وصفحات المراجع المذكورة في البرنامج ،للاستعانة بها عند تنفيذ البرنامج .

بعض التعديلات حول صياغة بعض الأهداف السلوكية في موديلات البرنامج.

تعديل بعض المصطلحات الخاصة برياض الأطفال مثل :

- إدارة الفصل التي عدلت إلي إدارة قاعة النشاط .
- تخطيط الدرس والتي عدلت إلي تخطيط النشاط

الخاتمة :

تناولتالدراسة تصميم مقترح برنامج لتدريب معلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة ، وقد اعتمدت في بناء البرنامج المقترح علىتصميم معيار تطويري للشروط اللازمة لبناء مكونات البرنامجمن الأهداف والمحتوى والأنشطة والاستراتيجيات التدريبية والتقويم .وقد اعتمدت في بناء هذا المعيار علي عدة مصادر، وقد ركز البرنامج المقترح على تنمية الكفايات المهنية لمعلمة رياض الأطفال داخل وخارج غرفة النشاط وعلى كيفية التعامل مع طبيعة طفل مرحلة رياض الأطفال ،مستندا على الاتجاهات الحديثة في تدريب معلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة .

تم التأكد من صلاحية البرنامج المقترح بعرضه البرنامج المقترح على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال التربية وعلم النفس ورياض الأطفال داخل السودان وخارجه (دولة الامارات العربية -جمهورية مصر العربية).**وقد أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية:**

1. 1-وضع معيار تطويري للشروط المعيارية اللازمة لتصميم وبناء البرنامج التدريبي المقترح لتدريب معلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة .
2. بناء برنامج التدريبي المقترح لتدريب معلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة بولاية البحر الأحمر في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة ينتج عنه

(أ) البرنامج يتكون من وحدتين (طبيعة طفل الروضة- الكفايات المهنية لمعلمة الروضة داخل وخارج قاعة النشاط أو الصف) كل وحدة بها عدد من الموديولات (وحدة تعليمية صغيرة)

(ب) موديولات وحدة طبيعة طفل الروضة تهدف لتنمية خبرات ومهارات معلمة الروضة المتعلقة بفهم طبيعة طفل الروضة وهي(خصائص طفل الروضة-أساليب تعليم طفل الروضة-مشكلات طفل الروضة-الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة.

(ج) موديولات وحدة الكفايات المهنية لمعلمة الروضة داخل القاعة وتهدف لتنمية الكفايات المهنية لمعلمة الروضة داخل قاعة النشاط أو الصف مثل كفاية(تحديد الأهداف التعليمية- تخطيط الأنشطة -تنفيذ الأنشطة -طرح الأسئلة – التعزيز-أدارة قاعة النشاط-استخدام الوسائل التعليمية- استخدام أساليب تقويم طفل الروضة)

(د) موديولات وحدة الكفايات المهنية لمعلمة الروضة خارج القاعة وتهدف لتنمية الكفايات المهنية لمعلمة الروضة خارج قاعة النشاط أو الصف مثل كفاية (الأنشطة اللاصفية-التعاون مع الأسر ومؤسسات المجتمع.

(ه) البرنامج يواكب الاتجاهات المعاصرة في تدريب معلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة

مثـل :

1. أهداف البرنامج شاملة (معرفية –وجدانية –مهارية) لتحقيق التنمية الشاملة.
2. محتوي البرنامج يواكب محتوي برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في الدول المتقدمة
3. اسـتخدام طرائـق تدريـس حديثـة في البرنامـج مثـل التعلـم الـذاتي (الموديـولات) والتعلـم التشـاركي
4. اسـتخدام وسـائل تعليميـة حديثـة في البرنامـج مثـل عـرض البيانـات باسـتخدام برنامـج (Power Point)

- يحتوي البرنامج على العديد من الأنشطة وطرائق التدريس والوسائل

توصيات الدراسة :

في ضـوء النتائـج التـي أسـفرت عنهـا الدراسـة الحاليـة يمكـن للباحثـة تقديـم بعـض التوصيـات التـي قـد تسـهم في رفـع كفـاءة معلـمات ريـاض الأطفـال والتـي يمكـن إيجازهـا في الآتي :

1. العمل علي تطبيق البرنامج التدريبي الذي تم تصميمه في هذه الدراسة.
2. تأهيـل مدربـين متخصصـين في مجـال ريـاض الأطفـال مـن خـلال دراسـة متخصصـة بمسـتوي الماجسـتير والدكتوراة .
3. إنشـاء مركـز تدريـب عـلي مسـتوي الولايـة بمواصفـات علميـة مسـؤول عـن كافـة أوجـه تدريـب معلـمات ريـاض الأطفـال بالتنسـيق بـين كليـة التربية-بجامعـة البحـر الأحمـر ووزارة التربيـة والتعليـم بالولايـة وكافـة الـوزارات والجهـات المعنيـة.
4. التطويـر المسـتمر لبرامـج تدريـب معلمـة ريـاض الأطفـال مـن حيـث الأهـداف والمحتـوي والوسـائل والأسـاليب والتقويـم عـلي ضـوء التطـورات الحديثـة في هـذا المجـال..

المصادر والمراجـــــع:

(1) شبل بدران و حامد عمار، (2004م): نظم رياض الأطفال في الدول العربية والأجنبية (تحليل مقارن)، القاهرة ،الدار المصرية اللبنانية .

(2) طارق عبدالرؤوف، (2008م) معلمة رياض الأطفال (إعدادها – أدوارها- مهاراتها) القاهرة ، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع

(3) أبو حمدة فاطمة (2010) : الحاجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في محافظة العاصمة -عمان من وجهة نظر المعلمات أنفسهن ،أربد للبحوث والدراسات ،العدد(2) المجلد (13)281-332

(4) الموضية ، رضا (2011) .مدى توافر معايير جودة التنمية المهنية لدى مربيات رياض الأطفال بالمملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر مديرات الروضة ، مجلة رابطة التربية الحديثة، السنة الرابعة ،العدد (10) 131-169

(5) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، (1979م) : "ندوة تربية الطفل في السنوات الأولي", المنعقدة في الخرطوم خلال الفترة 22-17 \1977م. القاهرة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

(6) خالد طه الأحمد، (2005م) : تكوين المعلمين من الأعداد إلي التدريب ، العين، دار الكتاب الجامعي ..

(7) سهام عبد الرحمن الصويغ، (1998م) : "التدريب أثناء الخدمة وفعاليته في تطوير أداء معلمة الروضة في مدينة الرياض- دراسة تجريبية مقارنة" ، بحث مقدم للمؤتمر الدولي الأول لطفل الروضة بدولة الكويت، 15-13 أبريل 1998م، قسم علم النفس ،كلية التربية الأساسية، الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب ، الجزء الثاني

(8) سليمان المزين ، هشام غراب،(2005م) : "الكفايات الأساسية لمربيات رياض الأطفال بمحافظات غزة من وجهة نظر مديرات الرياض" ، www.gulfkids

(9) السيد ، هناء عبد الحميد (2013) : الكفايات المهنية اللازمة لدور معلمات راض الأطفال قي ضوء معايير الجودة .رسالة ماجستير في التربية النوعية ، رياض الأطفال ، جامعة بنها ،رياض الأطفال.

(10) سليمان المزين ، هشام غراب،(2005م) : "الكفايات الأساسية لمربيات رياض الأطفال بمحافظات غزة من وجهة نظر مديرات الرياض" ، www.gulfkids

(11) يحيي حسين ابوجروب (2005م) : الكفايات التدريسية لمعلمات مرحلة ما قبل المدرسة في ضوء تطوير نماذج المنهج للقرن الحادي والعشرين ، www. Gulfkids.com

(12) بلقيس بنت إسماعيل الدغستاني ،(2002م) : برنامج مقترح لتطوير الكفايات التدريسية لمعلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض ، رسالة دكتوراة ، كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

(13) دراسة عبير عبد العزيز السالم (2001م) : التي قدمت برنامج تدريبي برنامجاً وقائياً وارشادياً يركز على تدريب المعلمة أثناء الخدمة كيفية التعامل مع الطفل وتوجيه سلوكه

(14) Sweigman, LUO, (1994): practicum Report, Nova University

(15) Jacoby- Ruth, (1993): Improving Early Childhood Educators Understanding of Value of Indoor Play through a Teacher Training Program, practicum Report, Nova University.

(16) Walmsley, B. and comp, A. and walmsley, (1992), Teaching Kindergarten a developmentally Appropriate Approach,

(17) مباركة صالح علي الأكرف، (1990م) : تطوير برامج تدريب معلمة الفصل أثناء الخدمة بدولة قطر في ضوء مدخل الكفايات ، رسالة دكتوارة، كلية التربية ،جامعة قطر ،ص254).

(18) المرجع سابق ص10

(19) بلقيس بنت إسماعيل الدغستاني ،(2002م) : برنامج مقترح لتطوير الكفايات التدريسية لمعلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض ، رسالة دكتوراة ، كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

(20) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، (1979م) : "ندوة تربية الطفل في السنوات الأولي", المنعقدة في الخرطوم خلال الفترة 22-17 \1977م. القاهرة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

(21) وزارة التربية والتعليم ولاية الخرطوم ، إدارة التعليم قبل المدرسي الكتاب الأول لتدريب موجهي ومعلمات التعليم قبل المدرسي ،(2000م)الخرطوم، آفاق للطباعة والنشر

(22) بيومي محمد ضحاوي، (1992م) : "التدريب الذاتي للمعلمين أثناء الخدمة في استراليا وامكانية الأستفادة منه في جمهورية مصر العربية"- دراسة حالة – مجلة كلية التربية، العدد السادس عشر الجزء الثاني ،كلية التربية ،جامعة القاهرة ، ص96

(23) حلمي أحمد الوكيل ، (2000م)، تطوير المناهج (أسسه ، أساليبه، خطواته، معوقاته) ، القاهرة، دار الفكر العربي. ص246)

(24) Medley D.M.and Crook P.R.(1980)" Research in Teacher Competency and Teaching Tasks"Theoey and Practice,Autumn

استخدام السبورة التفاعلية في تحصيل الطلاب بمادة الرياضيات في السودان (دراسة تطبيقية على طلاب الصف الثالث الثانوي)

باحث

د. عبد الرحمن محمود محمد

مستخلص:

تهدف هذه الدراسة للتعرف على أثر استعمال تقنية السبورة الذكية في تحصيل تلاميذ الصف الثالث بالمرحلة الثانوية بمحلية الخرطوم في مقرر مادة الرياضيات. استعمل الباحث التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي لمجموعتين متكافئتين، إحداهما تجريبية والثانية ضابطة. اختار الباحث مدرسة عبدون حماد للموهبة والتميز من بين المدارس الأساسية التابعة لمحلية الخرطوم، حيث تم اختيار عينة البحث قصدياً ممثلة في تلاميذ وتلميذات الصف الثالث؛ قومها (36) تلميذ وتلميذة بواقع (18) تلميذ وتلميذة في المجموعة التجريبية والتي دُرست المادة العلمية باستعمال تقنية السبورة الذكية و(18) تلميذ وتلميذة في المجموعة الضابطة والتي دُرست المادة نفسها بالطريقة الإعتيادية. كُوفئت مجموعتي البحث في متغيرات: (العمر الزمني بالشهور، اختبار الذكاء وتحصيل أفراد العينة في مادة أعد الباحثان أهدافاً سلوكية محددة للمادة الدراسية المشمولة بالبحث، وفي ضوء ذلك تم إعداد الخطة الدراسية والاختبار التحصيلي لمجموعتي البحث، والذي تألف من ستة أسئلة من النوع الموضوعي تكونت من (29) فقرة، بعد تأكد الباحث من صدقه، وثباته، وفاعلية بدائله؛ تم تطبيق التجربة في الفصل الدراسي الثاني من العام (2014–2015م). وباستعمال المعالجات الإحصائية الملائمة: الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، معادلة ارتباط بيرسون، معامل ارتباط سبيرمان. تم التوصل إلى النتائج التالية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات تحصيل المجموعة التجريبية التي درست مادة العلم في حياتنا باستعمال تقنية السبورة الذكية، ومتوسطات درجات تحصيل المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الإعتيادية في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات تحصيل المجموعة التجريبية بين الذين درسوا مادة العلم في حياتنا باستعمال السبورة الذكية ومتوسطات درجات تحصيل المجموعة الضابطة بين الذين درسوا بالطريقة الإعتيادية في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات تحصيل المجموعة التجريبية بنات التي درست مادة العلم في حياتنا باستعمال السبورة الذكية، ومتوسطات درجات تحصيل المجموعة الضابطة بنات التي درست بالطريقة الإعتيادية في الاختبار

البعدي لصالح المجموعة التجريبية. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات تحصيل المجموعة التجريبية التي درست باستعمال السبورة الذكية في الاختبار البعدي تعزى لمتغير النوع.

الكلمات المفتاحية: السبورة التفاعلية/الوسائط المتعددة/الطريقة التقليدية/التحصيل الدراسي/التعلم

Abstract:

This research aims at identifying (The Effect of Using the Smart Board in the Acquisition for the Pupils in the 8th. Class of the Basic Education Stage at Khartoum locality in the Lesson of Science in Our Life).The researchers have used an experimental design with a partial control for both groups: experimental and control. The researcher have been chosen Abdoun Hammad School for Gifted and Excellence from basic schools at Khartoum locality. The sample has been selected purposely from the pupils of the 8th. Class of (36) boy and girl pupils; (18) in the experimental group who study the lesson of Science in Our Life (Microorganisms Units)by using the Smart Board and (18) in the control group who study the same material by ordinary method. An equivalence between the two groups is made in (age up to months, the IQ , and the midterm exam degree). The researchers have been prepared the behavioral objectives have been defined. The researchers have made an acquisition test for two groups considering of (29) MCQ items after measuring validity and reliability. After the researcher has made sure of its sincerity, stability, and effectiveness of its alternatives; The experiment was applied in the second semester of the year (2014-2015 AD). Using the appropriate statistical treatments: t-test for two independent samples, Pearson's correlation equation, Spearman's correlation coefficient. The following results were found: There are statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the average scores of the experimental group who studied science in our lives using the smart board technique, and the averages of the achievement scores of the control group that studied in the usual way in the post-test in

favor of the experimental group. There are statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the average achievement scores of the experimental group for boys who studied science in our lives using the smart board and the average scores of the control group for boys who studied in the usual way in the post-test in favor of the experimental group. There are statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the average achievement scores of the experimental group girls who studied science in our lives using the smart board, and the average achievement scores of the control group girls who studied in the usual way in the post-test in favor of the experimental group. There are no statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the mean scores of the experimental group that were studied using the smart board in the post test due to the gender variable.

Keywords: interactive whiteboard/multimedia/traditional method/scholastic achievement/learning

مقدمة :

العالم اليوم يشهد تسارعاً شديداً في جميع مجالات العلم والمعرفة أدى إلى ظهور ثورة التكنولوجيا، أدى هذا إلى إحداث تغيرات في جميع مناحي الحياة ، وعلية فلابد على النظم التعليمية أن تستجيب لهذه الأحداث, وتحاول وضع أسس ومعايير لاختيار أساليب تدريسية لتجديد التعليم وإنشاء بيئة تعليمية حديثة, ونظام تعليمي متوافق مع تلك التغيرات الحادثة، وأن يكون التعلم في النظام التعليمي قادراً على تنمية القدرات المعرفية والمهاريه للمتعلم، والتي يصعب تنميتها بواسطة وسائل تعليمية تقليدية. إننا بحاجة إلى عمل تغيير في نظامنا التعليمي وذلك للوصول إلى بعض الحلول للمشكلات والصعوبات التي تواجه عمليتنا التعليمية وذلك بالاستفادة من التكنولوجيا كمساعد على تحسين نوعية التعليم. ويؤكد الكثير من المشتغلين في هذا الميدان التربوي على أن اعتماد التقنيات التربوية يجعل التدريس علما له أصوله وأسسه ومرتكزا ته، إلى جانب كونه فناً يؤدي إلى تحديث التربية وتحسين نواتج التعلم .وتعتبر التقنيات التربوية فاعلة لعرض المفاهيم، والتكيف المستمر مع صعوبات التعلم لدى الطالب، وتقديم التغذية الراجعة الفورية وتسلسل تقديم الخبرة[1] .

أن الوسائط المتعددة تعد من التقنيات التعليمية الحديثة التي يمكن توظيفها في المواقف التعليمية بفاعلية، فقد حازت نظم الوسائط المتعددة اهتماماً كبيرًا في الآونة الأخيرة، نظرًا لشيوع

الأجهزة الالكترونية التي تقدم خدماتها عبر الوسائط المتعددة،

ومن أحد هذه الوسائل التعليمية والجديدة في مجال تكنولوجيا التعليم " **السبورة التفاعلية**" ***smart Board Interactive White Board***

وهي عبارة عن شاشة مسطحة حساسة الملمس، وتعمل بالتوافق مع أجهزة الحاسوب وجهاز عرض البيانات " داتا شو "وتحولها إلى أداة فعالة للتعليم، ولكن إدخال التجديدات والتقنيات الحديثة لا بد وأن يكون مدروسا، فبالرغم من مزاياها في اختصار الوقت والجهد إضافة إلى إمكانيتها في تنمية وتحسين المستوى العام للتحصيل الدراسي،ومساعدة المعلم والطالب في توفير بيئة تعليمية جذابة لا تعتمد على المكان أو الزمان، إلا أنها لها بعض السلبيات التي لابد أن نضعها بالاعتبار ونخضعها للدراسة . ولهذا سعت الكثير من البلدان العربية إلى إدخال السبورة التفاعلية إلى عملية التعليم كأداة تعليمية لتحسين العملية التعليمية وتوصيل المعلومات الرياضية بطريقة أفضل محاولة مواكبة التطور العلمي مثل السعودية والكويت وقطر ومصر .

إن السبورة التفاعلية في مجال التعليم يعتبر خطوة إلى استخدام جميع تقنياته الحديثة, وذلك لخلق بيئة تعليمية ممتلئة بالتشويق والإثارة وزيادة النشاط والحيوية لدى المتعلم من خلال الألوان والصور الواضحة و المتقنة التي توفرها السبورة التفاعلية مما يجعل التعليم أكثر متعة[2].

مشكلة الدراسة:

ان الرياضيات مادة اساسية في منهج المرحلة الثانوية ، ولاحظ الباحث من خلال عمله كمعلم للرياضيات التدني الواضح للطلاب في مادة الرياضيات في مستوي تحصيل الطلاب في هذه المادة وهذا ما دفع الباحث لحل المشكلة والتخفيف من حدة الضعف لدي الطلاب بالإجابة على التساؤلات التالية:

هل توجد فروقات ذات دالة إحصائية بين أداء المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار القبلي؟

هل توجد فروقات ذات دالة إحصائية بين أداء المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار ألبعدي(التحصيلي) ؟

أيهما أكثر فعالية : التدريس باستخدام البرنامج التعليمي بواسطة السبورة التفاعلية أم التدريس بالطريقة التقليدية ؟

هل التدريس باستخدام البرنامج التعليمي بواسطة السبورة التفاعلية أدى إلى تحسين مستويات الطلاب التحصيلية في جوانب المعرفة والفهم والمهارات المختلفة والى جانب حل المشكلات الرياضية ؟

- ماهي مميزات السبورة التفاعلية بالنسبة لمعلم الرياضيات ؟
- ماهي مميزات السبورة التفاعلية بالنسبة للمتعلم ؟
- ماهي المعوقات التي تحول دون استخدام السبورة التفاعلية في عملية التدريس بالمرحلة الثانوية بالسوان ؟
- هل هنالك سلبيات عند استخدام السبورة التفاعلية في عملية تدريس الرياضيات ؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة مما يلي:

إن السبورة التفاعلية قد تكون من الوسائل القادرة على حل المشاكل الخاصة بتدريس مادة الرياضيات

إن السبورة التفاعلية تسمح بالاستفادة منها بحسب سرعة أستيعاب الطالب أي يمكن الاهتمام بالفروق الفردية لدى الطلبة, بحيث يستطيع الطالب أن يعيد شرح المادة مره أخرى باستخدام القرص المضغوط CD Room في الحاسب الشخصي أو أي مكان أخر خارج غرفة الدراسة يوجد به حاسب هذا خطوة نحو التشجيع على التعلم الذاتي.

أهداف الدراسة:

لقد أكدت الكثير من الدراسات على أهمية التدريس باستخدام السبورة التفاعلية التي ستعطي أفضلية في متابعة عملية التعليم والتدريب ,كما سيؤدي إلى زيادة في نسبة التحصيل والسرعة في التعلم ,لذلك تحددت أهداف الدراسة بما يلي:

تطوير طرق واستراتيجيات أكثر فعالية وإنتاجية

تطوير قدرات ومهارات التعليم الذاتي لدى الطلبة .

إعداد الطالب بما يتوافق والتقدم التقني في قطاعات التعليم العالي والتقني والعسكري وسوق العمل المتنامي.

الاستفادة من مهارات الطالب في الحاسوب.

ابتكار وسائل وطرق أكثر مرونة ودقة وسرعة لتحرير التقارير الدورية.

إيجاد طرق وأساليب للاستفادة من الزمن المهدر في تكرار بعض الدروس.

فرضيات الدراسة:

يوجد فرق احصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام السبورة التفاعلية ، ودرجات المجم وعة الضابطة التي تدرس بالطريقة المعتادة على مهارات التفكير الرياضي لصالح المجموعة التجريبية.

يوجد فرق احصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام السبورة التفاعلية ، ودرجات المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة المعتادة على التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية.

مصطلحات الدراسة:

السبورة التفاعلية:

كما يشير إليها عبد الحكيم [3] عبارة عن شاشة الكترونية مسطحة،وتعمل بالتوافق مع أجهزة الحاسوب وجهاز عرض البيانات " داتا شو "وتحولها إلى أداة فعالة قوية للتعليم.

الوسائط المتعددة :

كما عرفتها إلفت [4] بأنها: " الاندماج بين كافة عناصر التقنية، فهي البرامج التي تجمع ما بين الصوت والصورة والفيديو والرسم والنص بجودة عالية، يضاف إليها توافر البيئة التفاعلية."

الطريقة التقليدية:

هي طريقة التدريس التي تعتمد أساساً على الإلقاء وعرض المعلومات من جانب المعلم (وهي الطريقة التي يكون فيها المعلم محور الفعالية التعليمية ، ويكون دور الطالب فيها متلقياً [ ] .

التحصيل الدراسي:

أورد شحاته وآخرون [5] عدة تعريفات للتحصيل الدراسي، ومنها " : أنه مجموعة من المعارف والمهارات المتحصل عليها والتي تم تطويرها خلال المواد الدراسية والتي عادة تدل عليها درجات الاختبار أو الدرجات التي يخصصها المعلمون أو بالاثنين معاً ."و: " هو مقدار ما يحصل عليه الطالب من معلومات أو معارف أو مهارات معبراً عنها بدرجات في الاختبار المعد بشكل يمكن معه قياس المستويات المحددة، ويتميز الاختبار بالصدق والثبات والموضوعية."

التعلم : عرف منصور [6] التعلم بأنه " تغير في الأداء نتيجة الخبرة والممارسة وحصيلة المهارات والمعارف والخبرات التي يكتسبها المتعلم لتمكنه من مواجهة مواقف الحياة»

أولاً: الإطار النظري:

مقدمة :

نحن نعيش في عصر ترقى فيه الأمم وتتقدم بقدر ما تحرزه من تطور في مجالات العلوم الإنسانية والتكنولوجية، ولم يكن التعليم بالمدارس والجامعات بعيداً عن ذلك التقدم، ففي خلال العقود الأخيرة تطور التعليم بالمدارس والجامعات بشكل سريع ليواكب التطور في كافة العلوم، وهذا التطور أمتد ليشمل إلى طرق ووسائل وتقنيات التعليم والتي تسهم إلى حد كبير في إيصال المعلومة بيسر للمتعلم. وفي الآونة الأخيرة أصبح استخدام الحاسوب ضروريا في حياتنا، وما نشاهده من تطور هائل وسريع في تكنولوجيا المعلومات ما هو إلا دليل على أهمية استخدامه، بالنسبة للتعليم فقد شهدت السنوات الماضية تطور للعلوم التربوية وظهور أزمة التجديد التربوي، مما أدى إلى وجود مصطلح" تكنولوجيا التعليم"، ومن الأجهزة الحديثة التي انتشرت بالمدارس والجامعات والمرتبطة بالكمبيوتر" **السبورة التفاعلية**. " والتي اختارها الباحث كاحدي الوسائط التفاعلية التي يمكن إستخدامها في تدريس مادة الرياضيات بالمرحلة الثانوية بالسودان .

تكنولوجيا التعليم :

إن التعليم بمفهومه القديم كان ذو نوعية خاصة مقارنة بالتعليم الحديث، فقد كان يقتصر على معلومات محددة وبسيطة، وكان هدفه نقل المعارف والمهارات من الجيل القديم إلى الجيل الجديد والمحافظة على التراث المعرفي

فالتدريس المعاصر كما يشير إليه (قنديل) [7] عبارة عن" مواقف مخططة تستهدف تحقيق مخرجات تعليمية مرغوبة لدى المتعلمين على المدى القريب تستهدف إحداث مظاهر تربوية متنوعة لديهم على المدى البعيد."وهذه المواقف تتطلب التخطيط المنظم لعملية التدريس من قبل المعلم واختيار الوسائل التعليمية المناسبة التي تساعد المعلم على إيصال المعلومة المطلوب تعلمها للمتعلم،ولما كانت وسائل وتقنيات التعليم تسهم إلى حد كبير في عملية تطوير التدريس لأنها تشكل أحد جوانب العملية التدريسية وتتكامل مع مكونات المنهج المدرسي (أهداف ومحتوى وطرق تدريس ووسائل وأنشطة وتقويم)، ولأن المعلم هو الصانع الأول لها وهو محور العملية التعليمية فإن تزويده بالمعرفة والمهارات اللازمة والمتعلقة بوسائل وتقنيات وتكنولوجيات التعليم يصبح أمراً ملزماً، وهذا إذا أردنا أن نصنع الطالب والمواطن المثقف تكنولوجياً. وقد يقع الخلط بين الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم بسبب أنه كلاهما إستراتيجية من الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلم للتدريس ولكن الفرق بينهما يكمن في أكثر وجه ومنها كما يراها(مندور عبد السلام) [8] : ويرى أيضاً (مندور عبد السلام) [9] أن تكنولوجيا التعليم تسعى إلى تحقيق أهداف معينة لتطوير عملية التدريس /التعليم ومنها : تحسين نوعية التعلم أو درجة الإتقان فيما سيتعلمه الطالب، واختصار الزمن الذي يستغرقه المتعلمون لبلوغ الأهداف المرجوة، وزيادة أمكانية المعلمين فيما يتصل بأعداد المتعلمين الذين يدرسونهم دون خفض لنوعية التعلم،وخفض التكاليف دون التأثير على النوعية. وفي هذا الشأن يشير هوبان إلى أن تكنولوجيا التعليم هي تنظيم متكامل يشتمل على خمس عناصر تعمل داخل إطار واحد وهي [10] :

الإنسان : وهذا أهم الأهداف المؤسسات التربوية إلى تحقيقها وتؤكد دور الإنسان سواء أكان باحثاً عن المعرفة أو مقدماً أو مستقبلاً أو ناشراً لها.

الآلة أو الآلات : وهي الآلة التي تساعد الإنسان في تحقيق غاياته وخدمته.

الآراء والأفكار : وهي الآراء والمعلومات التي تنتقل عن طريق الآلة.

أساليب العمل : وتعبر عن طريقة استخدام الإنسان الأفكار والآراء والآلات بطرق مختلفة ليستفيد منها أكبر قدر من الأفراد.

الإدارة:

وهي المنظومة المتكاملة للإنسان والتي تقوم على إطار كامل ووحدة لجميع عناصر تكنولوجيا التعليم. ومن خلال هذا التطور التكنولوجي تغيرت وجهة النظر في العملية التعليمية ككل وباختلاف مستوياتها [11]:

فعلى مستوى دور **المعلم** تغير دوره من معلم ملقي للمعلومة إلى دور مصمم للبيئة التعليمة،فيقوم بتصميم الدرس بناء على محتوى المادة ومستوى التلاميذ و أن يتابع تقدمهم بناء على المواد والأجهزة والوسائل التعليمية المتوفرة في البيئة. وعلى مستوى **المتعلم** فلم يعد هو المتلقي السلبي للمعلومة بل عليه أن يشارك فيما يتعلمه ولماذا يتعلمه.

على مستوى **المناهج الدراسية** فلم تعد هذه المناهج جامدة في محتواها بل على الطالب أن يطور هذه المناهج بما يلزم فتطورت المناهج بطريقة تجعل من المتعلم معلماً بالدرجة الأولى وأكسبت التلاميذ مهارات التعلم الذاتي.

على مستوى **معايير الجودة** تغيرت تقدير معايير الجودة من كمية المعلومات التي تعطى للطالب إلى قيمة المعلومات والإتقان بتعلمها.

التقنية في التعليم:

إن تكنولوجيا التعليم هي طريقة فكرية عملية، لها قاعدة متكاملة من العناصر الفاعلة،والوسائل التعليمية جزء من التقنيات التعليمية، أو تكنولوجيا التعليم، إنها نقلة مبتكرة تضفي على العملية التعليميّة أنماطاً جديدة من الحركة والتفاعل، لذا أصبح للوسائل التقنيّة التعليميّة دور مهم في عملية التعليم، والتعلّم المدرسي.

إن تقنيات التعليم بصورة عامة هي ليست فقط أجهزة وبرمجيات توفر في قاعة الدراسة، بل هي عبارة عن مسائل أخرى كاختيار التقنية والاستفادة منها وتصميمها وتطويرها، والتطبيق والتقييم في جميع أنواع بيئات التعليم و التعلم، فهي لم تلغي دور المعلم في العملية التعليمية إنما فقط غيرت من أدوار المعلم ومهامه من الملقّن للمعلومة إلى موجه ومرشد للتعليم، من خلال تخطيطه للموقف التعليمي باختيار مصادر التعلّم التي تتناسب مع الأهداف التي خطّط لها، وتسجيل ملاحظاته عن مدى تقدّم المتعلم ومن ثمّ توجيهه، وهو مطوّر وقائد للموقف التعليمي، ويتأتّى ذلك عن طريق تمكّنه من بعض مهارات تشغيل الأجهزة، ومصادر التعلّم، والمواد التعليمية، والبرامج، وكيفية إنتاجها،والقدرة على تقويمها،وقيادته للمناقشات الصفيّة، وذلك تحقيق الهدف العام من التعليم وهو إعداد المواطن ثقافياً وتربوياً وأخلاقياً ليقوم بدور ايجابي في خدمة المجتمع الذي يعيش فيه بالإضافة إلى صقل شخصيته

مفهوم الوسائط المتعددة:

تسهم الوسائط المتعددة بشكل كبير في المساعدة على توصيل المعلومات بدقة وعمق أكبر، مما يؤدي إلى رفع الكفاءة ومستوى الأداء.

إن مفهوم الوسائط التعليمية ارتبط منذ البدايات الأولى لظهوره بمدخل النظم فقد أورد الشرهان [12] بعض التعاريف المهمة للوسائط المتعددة وقد ذكر منها ما يلي:

تعريف زين العابدين١٩٩٦ م[١٣] :

أنها طائفة من تطبيقات الحاسب التي يمكنها تخزين المعلومات بأشكال متعددة تشتمل على النصوص والأصوات والرسوم والصور الساكنة والمتحركة وعرض هذه المعلومات بطريقة تفاعلية وفقاً لمسارات يتحكم فيها المستخدم.

تعريف بارون وأورويج (1995) Barron & Orwig[١٤]

مجموعة من الوسائط التي تشتمل على الصورة الثابتة والصورة المتحركة والصوت وتعمل جميعها تحت تحكم الحاسب الآلي.

الفوائد التربوية للوسائط المتعددة.

تعتبر الوسائط المتعددة وسيلة تعليم فعالة لأنها تتيح المجال للطلاب ليكون لهم دور فعال وإيجابي في وضع وإعداد ممارساتهم التعليمية الخاصة وفقا لرغباتهم وخياراتهم وأساليب التعليم التي يفضلونها، فقد أورد كل من الدايل وسلامة [15] بعضا من فوائدها التربوية وهي كما يلي- :

1. المتعة والتشويق :لما فيها من صور وحركة وصور حية وصور متحركة وهذا يخرج المتعلم من الروتين الدراسي.
2. تسهل عملية التعلم والتعليم.
3. توفر الجهد والوقت للمعلم والمتعلم.
4. اشتراك أكثر من حاسة في عملية التعلم عن طريق الوسائط المتعددة يساعد على تثبيت التعلم والاحتفاظ به.
5. حصول المتعلم على تغذية راجعة فورية مما يعطيه تعزيزًا ذاتياً وتقديرًا حقيقياً لمستواه دون مقارنته بزملائه.

مميزات استخدام الوسائط المتعددة في التعليم:

بالرجوع إلى الأدبيات التربوية ذات العلاقة بموضوع الوسائط المتعددة، وجد الباحث بأن التربويين عموماً يشجعون توظيف الوسائط المتعددة بأشكالها المختلفة في العملية التدريسية نظرا لوجود العديد من المميزات التي تخدم البيئة التعليمية ككل، ولعل من أبرز تلك المميزات وأشملها ما ذكره الشرهان [16] وهي كما يلي:

دعم عملية التعليم وتعزيزها من خلال عرض المعلومات بطرائق متنوعة لمصادر المعرفة المختلفة.

إثراء التعليم من خلال استخدام الحاسوب **Computer Enriched Learning**

تجعل العملية التعليمية ممتعة وشيقة لما تعرضه من صور ورسوم وأصوات ومؤثرات وأفلام فيديو متحركة تشد انتباه المستخدم(المتعلم).

تقدم المعلومات بشكل جذاب ومختصر عن طريق شرح المفاهيم باستخدام رسومات بيانية ثلاثية الأبعاد.

تعد الوسائط المتعددة بما تتضمنه من رسوم وصور وأشكال وأصوات، من الوسائل التعليمية المساعدة التي يستطيع المعلم استخدامها في تدريس إحدى المواد الدراسية وعرضها على الطلاب باستخدام شاشة العرض المربوطة بالحاسب الآلي Data Show في الفصل الدراسي.

تهيئ للمتعلم الوقت الكافي لمتابعة البرنامج بالسرعة التي تتوافق وقدراته العقلية وخبرته العلمية، كما أنها قد تزوده بالتغذية المرتدة أو الراجعة لمعرفة مستواه، ونتيجة لذلك تصبح هذه الوسيلة أداة للتقويم الذاتي لمستخدم البرنامج كما تمنحه فرصة إعادة عرض البرنامج لأكثر من مرة وفقا لحاجة المتعلم.

تمنح مستخدم البرنامج خصوصية عالية تسمح له بأن يجرب ويحظى باستخدام البرنامج دون أن يشعر بالحرج أو الخوف من الآخرين.

تهيئ للمستخدم أسلوب المحاكاة عن طريق استخدام برامج تتضمن عمليات يصعب إجراؤها عمليا بسبب كلفتها الباهظة أو لتعذر القيام بها لخطورة استخدامها مثل معرفة مكونات المواد المشعة أو التفاعلات النووية وغيرها.

للوسائط المتعددة دور فعال في التدريب لما تحتويه من بيئات تدريبية خاصة تجمع بين التفاعلية ومميزات جهاز الحاسب الآلي.

تتصف بعض البرامج التدريبية للوسائط المتعددة بلغات مختلفة تهيئ للمستخدم اختيار اللغة التي تناسبه.

الحاسوب :

يأتي الحاسب الآلي في مقدمة الأجهزة التي يمكن توظيفها في إعداد وعرض برمجيات الوسائط المتعددة، ومن ضمنها الوسائط المتعددة ذات العلاقة بمادة الرياضيات.

استخدام الحاسوب في مجال التربية والتعليم:

تزداد الحاجة إلى الحاسبات الآلية في العملية التعليمية حيث لم يعد الاقتصار على الطرق والوسائل التعليمية التقليدية .بل إن من المرجح أن يصبح التعليم في المستقبل معتمداً على التعليم الإلكتروني القائم على توظيف التقنيات الحديثة مثل الحاسبات الآلية، والشبكات الداخلية والإنترنت .ولذا فإن التعليم المعتمد فقط على نقل المعلومات من المعلم إلى الطالب لم يعد مجدياً في الوقت الحاضر.

مميزات استخدام الحاسوب في التعليم :

تزايد الاهتمام في الآونة الأخيرة بالحاسب الآلي وبرامجه ووسائطه المتعددة في مجال التربية والتعليم نظراً للتطورات العلمية والتكنولوجية المتلاحقة بحيث أضحى تطبيق مثل هذه التقنيات في التعليم من أولويات المهتمين بتحسين نوعية التعليم والتعلم في جميع أنحاء العالم. ولقد شهدت العقود الثلاثة الماضية زيادة كبيرة في استعمال الحاسبات الآلية في التعليم وبخاصة في المدارس والجامعات .ومن مزايا استخدام الحاسب الآلي في التعليم ما يلي:

قدرته الكبيرة على إجراء العديد من العمليات ، وتخزين المعلومات واستعادتها في وقت قياسي وقت الحاجة لها، مما يوفر الوقت والجهد.[17]

يؤدي الحاسب الآلي دوراً مهماً في الفصل ، فهو ليس مجرد وسيلة تعليمية واحده بل هو أكثر من وسيلة تعليمية تعمل في آن واحد وذلك لأن الحاسب قادر على تقديم المحتوى الدراسي وتعزيزه بالألوان والصور الثابتة والمتحركة والصوت مما يجعل عملية عرض المادة العلمية ممتعاً ومشوقاً[18].

تنمية اتجاهات الطلاب الإيجابية نحو المواد التي يرونها صعبة ومعقدة مثل الرياضيات والفيزياء والكيمياء واللغات وغيرها من المواد الدراسية.

يراعي الحاسب الآلي الفروق الفردية بين المتعلمين وبالتالي فهو يوفر لهم فرص التعلم الفردي حسب استعداداهم وسرعتهم في التعلم.[19]

يمتاز الحاسب الآلي بقدرته على تنوع الأساليب في تقديم المعلومات وكذلك تقويمها مما يوفر بيئة تعليمية نشطة وتفاعلية بين الإنسان والآلة تمتاز بالإثارة والتشويق. [20]

يعد الحاسب الآلي وسيط فعال يسمح بنقل عملية التعليم والتعلم من المدرسة إلى المنزل. ولذا، فهو يشجع على التعلم الذاتي ويعمل أيضاً كمدرس خصوصي. [21] .

تقليل زمن التعلم مقارنة بزمن التعلم للمحتوى نفسه باستخدام الطرق التقليدية مما يوفر قدر كبير من الوقت.

معالجة الحاسب الآلي مشكلة الخجل التي تلازم بعض المتعلمين بحيث يتمكن المتعلم من التفاعل مع المادة العلمية بكل ثقة [22]

ويضيف الباحث أن استخدام الحاسب الآلي في التعليم يسهم بشكل كبير في تنمية مهارات المعلم وقدراته الإبداعية بشكل يبرز شخصيته في مجال تصميم الدروس وعرضها بطريقة منظمة ومشوقة تحفز الطلاب نحو التعلم وهذا بدوره يسهل على المعلم تحقيق أهداف مادته التعليمية.

الرياضيات:

يذكر عقيلان [23] أن الرياضيات هي" علم تجريدي من خلق و إبداع العقل البشري و تهتم من ضمن ما تهتم به تسلسل الأفكار و الطرائق و أنماط التفكير و يمكن النظر إلى الرياضيات على أنها طريقة أو أنها لغة تستخدم تعابير و رموز محددة بدقة أو أنها معرفة منظمة في بنية أو أنها فن يتمتع بجمال في تناسقها أو أنها تعني بدراسة الأنماط."

أهمية استخدام التقنيات التعليمية في الرياضيات:

ترجع أهمية استخدام التقنيات التعليمية في الرياضيات إلى الآتي:

استثارة اهتمام الطلاب و إشباع حاجاتهم نحو التعلم [24]

تساعد على تنويع أساليب التعليم مما يجعلها فاعلة في علاج مشكلة الفروق الفردية بين الطلاب[25]

تساعد على نقل المعرفة الرياضية و تثبيتها لأن الرياضيات بطبيعتها تتعامل مع الرموزو المفاهيم المجردة [26]

تساعد التقنيات في زيادة دافعية التلاميذ إلى التعليم و المشاركة و الانتباه [27].

السبورة التفاعلية: (Smart Board Interactive White Board) :

تتطلب عملية تعلم الطلاب حدوث تفاعلات متعددة أثناء الموقف التدريسي،منها ما يكون بين الطلاب والمعلم، أو بين الطلاب ويعضهم البعض،أو بين الطلاب والمادة التعليمية، وفي هذه التفاعلات المتنوعة يستخدم المعلم والطلاب أدوات ومواد مختلفة ، ولهذا فإن تخطيط الدرس ينبغي أن يصف التفاعلات المتوقع حدوثها في أثناء الموقف التدريسي،مع الأخذ بالاعتبار أهداف الموقف التعليمي،والإمكانات اللازمة لتحقيق الأهداف،والمدة الزمنية الكافية، والمكان المناسب

لتحقيق الأهداف، ومن هذا المنطلق بدأ المهتمون بالعلوم التكنولوجية والتعليم بابتكار وسائل تساعد المعلم في التخطيط للمواقف التعليمية ومن هذه الوسائل

السبورة التفاعلية (Smart Board Interactive White Board) :

مفهوم ومكونات السبورة التفاعلية :

السبورة التفاعلية كما يشير إليها عبد الحكيم العبادلة [28] عبارة عن شاشة الكترونية مسطحة،وتعمل بالتوافق مع أجهزة الحاسوب وجهاز عرض البيانات " داتا شو "وتحولها إلى أداة فعالة قوية للتعليم، وتقدم صورة واضحة للحاسوب بحيث يمكن ضبطها ببساطة على حجمها الكبير، وبواسطة اللمس، ويمكن التحكم في عمل الحاسوب واستخدام قلم من حافظة القلم الذكية أيضاً، ولأن هذه السبورة تعمل باللمس من قبل المستخدم، فيستطيع المرء إيضاح الصفحات وتغييرها بشكل سريع في عرض رسوم برامج البوربوينت، أو أي تطبيقات أخرى بمجرد اللمس،، وهي مزودة بجهاز عرض، يعرض الصور المتغيرة بمجرد أن يتم تنفيذ الأمر على كمبيوتر المحاضر المحمول، والسبورة الجديدة محصنة ضد التخريب، إذ يمكن تعليقها قريباً من السقف بعيداً عن متناول الأطفال. و هي من أحدث الوسائل التعليمية المستخدمة في تكنولوجيا التعليم، وهي نوع من الألواح الالكترونية التي تستخدم بالمدارس والجامعات بديلاً عن السبورة العادية ولتمييزها عن السبورة السوداء التقليدية سميت بالسبورة التفاعلية أو السبورة البيضاء أو السبورة الذكية (*smart board*) تستخدم السبورة التفاعلية كبديل لطرق الكتابة التقليدية للسبورة السوداء أوالبيضاء(*blackboard*) أو الكتاب الورقي (*flipchart*) أو وسائل العرض كالتسجيلات المرئية ، الوثائقية والفيديو وتستخدم في الصف الدراسي،وفي الاجتماعات والمؤتمرات والندوات وفي التواصل من خلال الانترنت.

مفهوم ومكونات السبورة التفاعلية :

السبورة التفاعلية كما يشير إليها عبد الحكيم العبادلة [29] عبارة عن شاشة الكترونية مسطحة،وتعمل بالتوافق مع أجهزة الحاسوب وجهاز عرض البيانات " داتا شو "وتحولها إلى أداة فعالة قوية للتعليم، وتقدم صورة واضحة للحاسوب بحيث يمكن ضبطها ببساطة على حجمها الكبير، وبواسطة اللمس، ويمكن التحكم في عمل الحاسوب واستخدام قلم من حافظة القلم الذكية أيضاً، ولأن هذه السبورة تعمل باللمس من قبل المستخدم، فيستطيع المرء إيضاح الصفحات وتغييرها بشكل سريع في عرض رسوم برامج البوربوينت، أو أي تطبيقات أخرى بمجرد اللمس،، وهي مزودة بجهاز عرض، يعرض الصور المتغيرة بمجرد أن يتم تنفيذ الأمر على كمبيوتر المحاضر المحمول، والسبورة الجديدة محصنة ضد التخريب، إذ يمكن تعليقها قريباً من السقف بعيداً عن متناول الأطفال.

متطلبات العرض :

متطلبات أساسية:

- جهاز حاسب آلي.
- جهاز عرض البيانات Data Show موصل بالحاسب.
- سلك خاص للتوصيل بين السبورة وجهاز الحاسب.
- برنامج السبورة الذكية يتم تحميله على جهاز الحاسب.

متطلبات ثانوية:

الكاميرا، والنظام الصوتي (سماعات ومضخم صوت) والطابعة.

دور السبورة التفاعلية في المواقف التعليمية:

على ضوء التقنيات الحديثة والتطور الهائل في علوم النفس التربوية، فقد فرض على المعلم أدوراً متعددة أثناء الدرس بالفصل الدراسي، لذا فإن السبورة التفاعلية تساعده على تقسيم أدواره داخل الحصة بطريقة تفاعلية وشيقة من خلال مراحل الأعداد للدرس:

في مرحلة التخطيط للدرس:

يساعد استخدام السبورة التفاعلية المعلم على تحديد الأهداف المراد تحقيقها بالدرس،تحديد البرامج التعليمية الكمبيوترية المناسبة،أو كتابة محتوى البرنامج،تحديد خصائص المتعلمين،تنظيم محتوى الموقف التعليمي،تحديد المتطلبات القبلية للموقف التعليمي،تحديد السلوك المدخلي التعليمي للطلاب،تنظيم الوقت المتاح لعملية التعلم حسب وقت الحصة،إعداد البيئة التعليمية من حيث ترتيب المكان،التحكم في الإضاءة والتهوية والتحكم في درجة الصوت الملائمة، اختيار مهارة الغلق والتقويم المناسبة لكل موقف تعليمي.

مرحلة تنفيذ الدرس :

يساعد استخدام السبورة التفاعلية المعلم على شرح الدرس وتعريفهم بالمفاهيم والخبرات،إشراك التلاميذ بالمناقشة وطرح الأسئلة لاستثارة التعلم، ومن الممكن تقديم مواد إضافية.

٣-مرحلة التقويم للتدريس :

يساعد استخدام السبورة التفاعلية المعلم على تحديد مدى تحقيق الأهداف من خلال أسئلة التقييم،تحديد الأنشطة التعليمية، تقديم الملخص للدرس من خلال إعادة عرض الشرائح التعليمية.

أهمية السبورة التفاعلية :

أن للوسائل التعليمية التكنولوجية دوراً مهماً على العملية التعليمية، وذلك لقدرتها المتفاوتة على تحقيق الأهداف التعليمية بما يساهم في تقبل الطلاب للمادة الدراسية، وترجع أهمية السبورة التفاعلية في إمكانياتها لعرض الأفلام التعليمية والصور بكفاءة عالية،فتشجع المتعلم على التوصل إلى المستوى المطلوب من الأهداف والمهارات على المستوى المعرفي وعلى مستوى التذكر والفهم والانتباه والتقبل . وفي رأي الباحث إن أي وسيلة تربوية صنعت من قبل الإنسان، لا

يمكنها إعطاء نتائج مؤثّرة ومتكاملة، إلا بمساعدة الإنسان نفسه، فالمعلم هو العامل الأول والحاسم في العملية التربوية ، ومهما كانت أهمية وسائل التكنولوجيا في العملية التربوية إلا أنها لها من ايجابيات يجب أن ندعم ونطور، وأيضاً عليها بعض المآخذ أو السلبيات يمكن الحد منها بما يخدم العملية التربوية

ايجابيات السبورة التفاعلية التكنولوجية في المواقف التعليمية :

التعبير عن موضوع الدرس بكلمات قليلة للتركيز على أفكار رئيسية محددة بدلاً من الكتيب الورقي أو وسائل أخرى.

عرض أجزاء متكاملة تراكمية طبقية يتم عرضها بشكل مراحل بدلاً من استخدام الشفافيات التراكمية .الطبقية مثلاً، درس انتقال السوائل عبر القناة الهضمية في مادة العلوم .

توضح المفاهيم التي تعتمد على حركة الأشياء مثل عرض مواد عن طريق الفيديو أو الأفلام السينمائية.

توضيح أشكالاً تخطيطية chart كبيرة بدلاً من استخدام المخططات واللوحات التعليمية .

توضيح صوراً أو مشاهد ثابتة أو مشاهد لفيديو أو علاقات أو أشكالاً تخطيطية معقدة نسبياً وتحتاج إلى أداء يتزامن مع صوت.

تسمح بالتحكم بالرسوم والصور والكتابات من حيث حجم العرض ليسهل فهمها وقراءاتها.

سهولة استخدامها إذا تم التدرب على إمكانياتها جيداً، وهي لا تحتاج إلى وقت كبير بالتدريب.

يمكن استخدامها للمجموعات الصغيرة والكبيرة.

يمكن استخدامها مع البطاقات أو المعلقات المغناطيسية على اللوحة أو وسائل أخرى حسب حاجة المعلم .

لا تحتاج إلى مواد تنظيف أو إثارة غبار من الطباشير مثل الطريقة العادية التي قد تؤذي المعلم والطالب صحياً.

تحل مشكلة نقص الكادر الوظيفي للمعلمين والمعلمات بالمدارس فيمكن عن طريق الانترنت والكاميرا نقل الدرس بين مدرستين أو أكثر.

ايجابيات السبورة التفاعلية بالنسبة للمعلم في المواقف التعليمية :

تساعد المعلم على تحديد الفكرة وإبراز الأفكار الرئيسية وتبسيطه، بحيث تتناول فكرة واحدة أو هدفاً محدداً واضح المعالم لكل شريحة عرض.

سهولة استخدامها مع الوسائل التعليمية الأخرى، فهي تجمع بين الصورة الثابتة والحركية والصوت مثل تحميل الفيديو أو تحميل التسجيلات الصوتية أو إضفاء عنصر الحركة مثل إنتاج حركات وهمية داخل الصور.

إمكانية العرض دون إظلام الغرفة آلياً، مما يجعل العرض أفضل لمتابعة ردود أفعال الطلاب وسلوكهم أثناء الدرس، وبالتالي يحصل المعلم على تعزيز فوري لأعماله وأنشطته المختلفة.

يوفر بيئة تعليمية ذات اتجاهين حيث يكون هناك تبادل وتفاعل بين المعلم و المتعلم.

يمكن بسهولة حجب الصوت أو إعادة جزء من المادة المعروضة أو إيقاف العرض في فترات المناقشة في أي وقت، أذا احتاج المعلم ذلك أثناء الدرس.

عرض مواد تعليمية متتالية الأحداث وبصورة بسيطة.

عرض الموضوع أو الفكرة بشكل متكامل وفي تسلسل منطقي باستخدام الصور والرسوم والأشكال البسيطة.

يشجع المعلم على استخدام معظم الوسائل التعليمية ذات المداخل البصرية والحركية والسمعية بكل سهولة من خلال عرض الصور أو شرائط الفيديو أو الأصوات.

قطع رتابة المواقف التعليمية فغالباً ما يقوم المعلم بدور الملقي للمعلومة.

زيادة انتباه الطلاب لأنه يستخدم أكثر من حاسة أثناء الموقف التعليمي وهذا يدفع التلميذ إلى التركيز والتدقيق ومتابعة الأحداث ويزيد من نشاطه.

توليد الحاجة للتعلم فمثلاً شرح درس بمادة العلوم يحتاج إلى تنوع بالوسائل التعليمية لإثارة التشويق والاهتمام وإثارة الأسئلة عنها، مما تزيد كمية الإنتاج بالمعارف والمهارات و المساهمة في التعلم الذاتي والمستمر وجعل التعلم أبقى أثراً والتقليل من النسيان.

توفير إمكانية تعلم الظواهر الخطرة والنادرة أو الظواهر المعقدة.

توفير وقت وجهد وطاقات المعلمين فبدلاً من استغراق المعلم بشرح الدرس بطريقة لفظية يستطيع المعلم شرح الدرس عن طريق السبورة بجهد أقل وبوقت أقصر كما تشير (نانسي)[30]

أسهل في التداول والنسخ بين المعلمين . واستخدامها مرات عديدة عن طريق حفظها على الأقراص المغنطة (CD) كما يشير إليه (قلوف وميللر)[31] وحفظها بمكان آمن.

تتناسب مع جميع المراحل و المناهج الدراسية ، حسب المحتوى التعليمي للدرس، كما تشجع المعلمين على استخدام التكنولوجيا كما يشير إليه (سميث) [32] في دراسته على أثر السبورة التفاعلية في التعليم.

تساعد المعلم على التنويع في مصادر التعلم بما يناسب حاجة كل طالب كما يشير إليه (بل)[33].

إيجابيات السبورة التفاعلية بالنسبة للطالب في المواقف التعليمية :

وضوح الخطوط(الكتابات) المستخدمة في السبورة، وتباين ألوانها عن ألوان الرسوم التي يتضمنها المصور مما يساعد على عملية تحسين عملية التعلم أو درجة الإتقان.

شد انتباه الطلاب وذلك عند استخدام الألوان المعبرة الواضحة، وتركيز الانتباه في مساحة ضوئية معينة وفي اتجاه معين، وهذا يساعد على استيعاب الدرس بشكل أفضل.

يساعد استخدام الصوت والصورة بجذب انتباه الطالب ومن خلال توظيف أساليب مختلفة بالصوت والصورة.

تحفظ الدرس للطلاب المتغيبين عن الدرس.

يستطيع الطالب الاحتفاظ بما قام به الطالب من كتابات على السبورة عن طريق طبعها مما يساعده على الثقة بنفسه.

تساعد في توسيع خبرات المتعلم وتيسير بناء المفاهيم واستثارة اهتمام المتعلم وإشباع حاجته للتعلم لكونها تعرض المادة بأساليب مثيرة ومشوقة وجذابة، مما يحقق المتعة والتنوع المطلوبين في مواقف التعلم بالنسبة للطالب.

تبعد عامل الرتابة والملل عن الطلاب وترغمهم على الانخراط في فعاليات الصف.

تمكن من تفاعل جميع المتعلمين مع الوسيلة خلال عرضها وذلك من خلال إتاحة الفرصة لمشاركة بعض المتعلمين في استخدام الوسيلة ويترتب على ذلك بقاء أثر التعلم.

تزيد من مشاركة الطلاب فيما يتعلمونه وإشباع رغبتهم بالمشاركة أكثر مع المعلم والطلاب الآخرين، كما تزيد من مشاركة الطلاب بالمناقشات الجماعية مما تزيد من ثقة الطلاب بأنفسهم كما يشير (ليفي) [34] .

سلبيات السبورة التفاعلية التكنولوجية في المواقف التعليمية :

- تحتاج إلى وجود الكهرباء للتشغيل.
- صعوبة النقل من مكان إلى آخر.
- عالية التكاليف مقارنة بالوسائل الأخرى.
- قد يتعطل الجهاز نتيجة لتشغيلها لفترة طويلة لأن ذلك قد يؤثر على مصابيح العرض
- اللوحة المغناطيسية معرضة للتلف وتحتاج إلى المحافظة عليها في مكان مناسب وصيانتها باستمرار.
- لا تتناسب مع وضعها بكل الأماكن فلابد من وضعها بطريقة معينة بحيث لا تعكس أشعة الشمس عليها كما يشير (ليفي) [35]

سلبيات السبورة التفاعلية بالنسبة للمعلم في المواقف التعليمية :

تحتاج من المعلم التدريب على استخدام الكمبيوتر أو استخدام البرامج أو تقنيات المستخدمة مع السبورة التفاعلية، وطرق الاستفادة من مميزاتها، كذلك تحتاج إلى وجود الأخصائي التشغيل بصورة مستمرة وخاصة في بداية مراحل التدريب، وهذا ما أشارت إليه دراسة(ميللر وقلوفر) [36].

تحتاج من المعلم المحافظة على الأقراص الممغنطة C. D التي تحتوي على المادة التعليمية لتكرار استخدامها.

نقص التسهيلات المادية مثل التشويش الميكانيكي أو عدم وضوح الصورة أو نقص الإضاءة في الغرفة.

ثانياً : الدراسة الميدانية:

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة واختبار الفرضيات اتبع الباحث المنهج التجريبي

مجتمع الدراسة عينتة:

قام الباحث باختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية ،من مجتمع طلاب المدارس الثانوية بولاية الخرطوم وهم طلاب الصف الأول ثانوي بمدرسة الخرطوم العالمية الثانوية

أداة الدراسة:

أولاً: السبورة التفاعلية

وهي وسيلة تعليمة تقدم بواسطة الحاسوب تتضمن حساب المثلثات في مادة الرياضيات للصف الأول الثانوي

ثانياً : اختبار تحصيلي:

تصميم الدراسة ومتغيراتها:

يتكون تصميم البحث- التجريبية –من مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة واختبار تحصيلي قبلي وبعدي،

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية:

دروس من الوحدات المقررة في كتاب الرياضيات المرحلة الثانوية لمعرفة اثر استخدام السبورة التفاعلية كوسيلة علي تحصيل الطلاب في هذا المقرر

الحدود الزمانية: العام الدراسي

الحدود المكانية: اقتصر تطبيق الدراسة الحالية على عينة من طلاب الصف الثالث ثانوي تم اختيارها بالطريقة القصدية من مدرسة الخرطوم العالمية الثانوية بالخرطوم.

إجراءات وأساليب التحليل :

مقارنة بين درجات الخام للإمتحان القبلي لطلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية:

يمكن إجراء مقارنة بين الدرجات الخام للإمتحان القبلي لطلاب المجموعة الضابطة والتجريبية باستخدام اختبار (ت) (T-Test) .

جدول (1) يبين القيم الإحصائية للدرجات الخام في الاختبار القبلي لطلاب المجموعة الضابطة والتجريبية :

المجموعة	عدد الطلاب	الوسط الحسابي م	الإنحراف المعياري (ع)	قيم (ت)	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
الضابطة التجريبية	30 30	26.1 26.4	5.4 3.2	ت المحسوبة 0.256 ت الجدولية 3.46،1.67	58	0.06	غير دالة إحصائية عند المستويين 0.05 أو 0.01

من الجدول (1) :

الوسط الحسابي للمجموعة الضابطة = 26.1

الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية = 26.4

الإنحراف المعياري للمجموعة الضابطة = 5.4

الإنحراف المعياري للمجموعة التجريبية = 3.2

قيم (ت) الجدولية 1.67 وهي الحد الأدنى عند المستوى 0.05

قيم (ت) الجدولية 3.46 وهي الحد الأدنى عند المستوى 0.01

يبين الجدول اعلاه عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعتين في الاختبار القبلي وبالتالي تشير إلى تماثل أداء المجموعتين حيث اعتبر الباحث المجموعة الأولى (مجموعة ضابطة) والمجموعة الثانية (مجموعة تجريبية).

مقارنة بين نتيجتي المجموعة الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي (التحصيلي)

جدول(2) يبين القيم الإحصائية للدرجات الخام للإختبار البعدي التحصيلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية :

المجموعة	عدد الطلاب	الوسط الحسابي م	الإنحراف المعياري (ع)	قيم (ت)	درجات الحرية	القيمة الإحتمالية	الدلالة الإحصائية
الضابطة التجريبية	30 30	29.2 32.5	3.32 3.2	ت المحسوبة 3.85 ت الجدولية 1.67 3.46	58	0.001	قيمة (ت) المحسوبة 3.85 ذات دلالة إحصائية عند المستويين (0.5 ، 0.01)

من الجدول (2) :

الوسط الحسابي للمجموعة الضابطة = 29.2

الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية = 32.5

الإنحراف المعياري للمجموعة الضابطة = 3.32

الإنحراف المعياري للمجموعة التجريبية = 3.2

قيم (ت) الجدولية كما يلي : ت = 3.85 عند مستوى الدلالة .

ومن الجدول اعلاه يتبين على وجود فروقات ذات دلالة إحصائية واضحة في أداء المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على كفاءة السبورة التفاعلية في عملية التدريس .

مقارنة بين أداء المجموعة الضابطة قبل التدريس وبعد التدريس باستخدام الطريقة التقليدية :

جدول (3) يبين القيم الإحصائية للدرجات الخام للإختبار القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة :

المجموعة	الوسط الحسابي م	الإنحراف المعياري (ع)	قيم (ت)	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
قبل التدريس بعد التدريس	26.1 29.2	5.4 3.32	ت المحسوبة 1.82 ت الجدولية 1.67	58	0.001	دلالة إحصائية عند المستوى 0.05 فقط

من الجدول (3)

الوسط الحسابي قبل التدريس = 26.1

الوسط الحسابي بعد التدريس = 29.2

الإنحراف المعياري قبل التدريس = 5.4

الإنحراف المعياري بعد التدريس = 3.32

قيم (ت) المحسوبة = 3.85

ت المحسوبة = 1.82 .

الجدول اعلاه يبين إلى عدم وجود فرق في الدلالة الإحصائية وبالتالي يؤكد عدم فعالية الطريقة التقليدية في تحسين المستوى التحصيلي للطلاب

مقارنة بين أداء المجموعة التجريبية قبل التدريس وبعد التدريس باستخدام السبورة التفاعلية .

جدول (4) يوضح القيم الإحصائية للدرجات الخام للإختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية :

المجموعة	الوسط الحسابي م	الإنحراف المعياري (ع)	قيم (ت)	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
قبل التدريس بعد التدريس	26.4 32.5	3.24 3.2	ت المحسوبة 7.02 ت الجدولية 3.46.1.67	58	0.001	دلالة إحصائية عند المستويين 0.05، 0.01

من الجدول (4)

الوسط الحسابي قبل التدريس = 26.4

الوسط الحسابي بعد التدريس = 32.5

الإنحراف المعياري قبل التدريس = 3.24

الإنحراف المعياري بعد التدريس = 3.2

قيم (ت) المحسوبة = 7.02

نتيجة الجدول اعلاة توضح على وجود فرق ذا دلالة إحصائية واضحة بين أداء المجموعة في الاختبار القبلي والاختبار البعدي بعد التدريس بواسطة السبورة التفاعلية وهذا يشير إلى التحسين الذي طرأ في أداء تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي (التحصيلي) ويعزى ذلك إلى تميز طريقة التدريس بمساعدة السبورة التفاعلية وفعاليتها في التحصيل الدراسي وتفعيل الجوانب الوجدانية لدى الطلاب.

القيم الإحصائية لدرجات الطلاب في الاختبار البعدي (التحصيلي) في جوانب المعرفة والفهم والمهارات المختلفة :

تحليل درجات طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لجوانب المعرفة والفهم والمهارات المختلفة .

ومن الدرجات الخام والتي حصل عليها طلاب المجموعة الضابطة في هذه الجوانب يمكن إيجاد الربط الحسابي والانحراف المعيار وقيمة (ت)كمايلي:

جدول (5) يبين القيم الإحصائية لدرجات الطلاب في الاختبار البعدي للمجموعتين في جوانب المعرفة والفهم والمهارات المختلفة

المجموعة	عدد الطلاب	الوسط الحسابي م	الإنحراف المعياري (ع)	قيم (ت)	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
الضابطة	30	20.6	2.3	ت المحسوبة 4.16	58	0.001	دلالة إحصائية عند المستويين -0.05 0.01
التجريبية	30	23.1	2.27	ت الجدولية 3.46.1.67			

من الجدول اعلاة والذي يمثل القيم الإحصائية لدرجات الطلاب للمجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي في جوانب المعرفة والفهم والمهارات:

الوسط الحسابي للمجموعة الضابطة = 20.6

الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية = 23.1

الإنحراف المعياري للمجموعة الضابطة = 2.3

الإنحراف المعياري للمجموعة التجريبية = 2.27

قيم (ت) المحسوبة = 4.16 .

وهـذا يـدل عـلى وجـود فروقـات ذات دلالـة إحصائيـة واضحـة في أداء المجموعتـين الضابطـة والتجريبيـة في الاختبـار البعـدي في جوانـب المعرفـة والفهـم والمهـارات لصالـح المجموعـة التجريبيـة ويعـزى ذلـك لاسـتخدام السـبورة التفاعليـة في تدريـس المجموعـة التجريبيـة . .

جدول رقم (6) يوضح الاهداف عند مستوى الفهم والتطبيق

أن يحدد الطالب موقع الضلع بالنسبة للزاوية الحادة في المثلث القائم الزاوية	إذا كانت ن (0.6 ، 0.8) تقع على دائرة الوحدة ومر بها الضلع النهائي لزاوية حادة قياسها هـ وكانت في وضع قياسي فإن قيم جا هـ ، جتا هـ ، ظا هـ ، ظتا هـ على التوالي هي:	فهم وتطبيق
أن يجد الطالب النسب المثلثية في مثلث قائم الزاوية بمعرفة طولي ضلعين منه او بمعلومية أحدى النسب المثلثية	إذا علمت أن هـ زاوية حادة ، جا هـ = 1 فإن جتاهـ ، ظاهـ ، ظتا هـ على التوالي تساوي:	فهم وتطبيق
أن يجد الطالب قيمة زاوية حادة من معادلة مثلثية معطاه	قيمة الزاوية هـ الموجبة التي تحقق المعادلة 4جا^{2}هـ3 – = 0 تساوي	فهم وتطبيق
أن يجد الطالب قيم النسب المثلثية لزاوية باستخدام الآلة الحاسبة.	باستخدام الآلة الحاسبة نجد أن جا74 تساوي تقريبًا:	فهم وتطبيق ومهارة

جدول رقم (7) يوضح الاهداف على مستوى التطبيق والتحليل

أن يثبت الطالب المتطابقة	أثبت صحة المتطابقة التالية :- $\frac{جا5س - جاس}{جتا5س + جتاس}$ = ظا2س	تطبيق تحليل
أن يحل الطالب تطبيقاً باستخدام الدوال الدائرية لمضاعفات الزوايا.	إذا كانت ظا ا = 2؛% 1؛ ، 180° حمس ا حمس 270° ، جا ب = *7؛ 1؛ ، 90° حمس ب حمس 180° فاوجد ما يلي : : 1~ جتا2ب2 ~ جتا { ا – ب) 3 ~ جا { ا + ب }	تطبيق تحليل
يحل مثلثاً بمعلومية عناصر كافية باستخدام قاعدة الجيوب.	إذا كان سلم سيارة إطفاء طوله٣٠ م ويصل إلى سطح مبنى ارتفاعه١٥ م عن سطح الأرض . فإن الزاوية التي يكونها السلم مع سطح الأرض تساوي	تطبيق تحليل

القيم الإحصائية لدرجات الطلاب في الاختبار البعدي في جانب حل المشكلات الرياضية على مستوى التطبيق والتحليل:

1. وقد قام الباحث بتحليل درجات طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي في جانب حل المشكلات الرياضية عند مستوى التطبيق والتحليل .

- وهي أسئلة حل المشكلات الرياضية على مستوى التطبيق والتحليل والتي تمثل (30%) في الاختبار البعدي .

2- ثم قام بمقارنة بين أداء المجموعتين في الاختبار البعدي في جانب حل المشكلات الرياضية على مستوى التطبيق والتحليل واستخدام الباحث اختبار (ت) لإجراء المقارنة كما في الجدول التالي:

جدول (8) يبين القيم الإحصائية لدرجات الطلاب في الاختبار البعدي في جانب حل المشكلات الرياضية على مستوى التطبيق والتحليل للمجموعتين

المجموعة	عدد الطلاب	الوسط الحسابي م	الإنحراف المعياري (ع)	قيم (ت)	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
الضابطة التجريبية	30 30	8.5 9.7	1.15 1.02	ت المحسوبة 0.256 ت الجدولية 1.67.3.46	58	0.001	دلالة إحصائية عند المستويين 0.01 - 0.05

من الجدول اعلاة والذي يوضح مقارنة بين طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية في جانب حل مشكلات الرياضيات على مستوى التطبيق والتحليل نجد أن :

الوسط الحسابي للمجموعة الضابطة = 8.5

الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية = 9.7

الإنحراف المعياري للمجموعة الضابطة = 1.15

الإنحراف المعياري للمجموعة التجريبية = 1.02

قيم (ت) الجدولية 1.67 وهي الحد الأدنى عند المستوى 0.05

قيم (ت) الجدولية 3.46 وهي الحد الأدنى عند المستوى 0.01

هذه النتيجة توضح ان مستوى الدلالة الإحصائية في أداء المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية في جانب حل المشكلات الرياضية في مستوى التطبيق والتحليل وذلك يدل على مدى كفاءة استخدام السبورة التفاعلية في تدريس الرياضيات .

مناقشة نتائج الدراسة :

لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار القبلي وهذا اجابة للسؤال الأول هل توجد فروقات ذات دالة إحصائية بين أداء المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار القبلي .

توجد فروقات ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية والتي تم تدريسها بالسبورة التفاعلية وهذه اجابة السؤال الثاني هل توجد فروقات ذات دالة إحصائية بين أداء المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار ألبعدي(التحصيلي) .

التدريس باستخدام البرنامج التعليمي بواسطة السبورة التفاعلية اكثر فعالية من التدريس بالطريقة التقليدية وهذه اجابة السؤال الثالث أيهما أكثر فعالية : التدريس باستخدام البرنامج التعليمي بواسطة السبورة التفاعلية أم التدريس بالطريقة التقليدية .

التدريس باستخدام السبورة التفاعلية أدى إلى تحسين مستويات الطلاب التحصيلية في جوانب المعرفة والفهم والمهارات المختلفة وإلى جانب حل المشكلات الرياضيةعلى مستوى التطبيق والتحليل وهذه اجابة السؤال الرابع هل التدريس باستخدام البرنامج التعليمي بواسطة السبورة التفاعلية أدى إلى تحسين مستويات الطلاب التحصيلية في جوانب المعرفة والفهم والمهارات المختلفة والى جانب حل المشكلات الرياضية عند مستوى التحليل والتطبيق.

هنالك مميزات كثيرة للسبورة التفاعلية بالنسبة لمعلم الرياضيات منها :

تساعد المعلم على تحديد الفكرة وإبراز الأفكار الرئيسية وتبسيطه، بحيث تتناول فكرة واحدة أو هدفاً محدداً واضح المعالم لكل شريحة عرض.

سهولة استخدامها مع الوسائل التعليمية الأخرى، فهي تجمع بين الصورة الثابتة والحركية والصوت مثل تحميل الفيديو أو تحميل التسجيلات الصوتية أو إضفاء عنصر الحركة مثل إنتاج حركات وهمية داخل الصور

إمكانية العرض دون إظلام الغرفة آلياً، مما يجعل العرض أفضل لمتابعة ردود أفعال الطلاب وسلوكهم أثناء الدرس، وبالتالي يحصل المعلم على تعزيز فوري لأعماله وأنشطته المختلفة.

يوفر بيئة تعليمية ذات اتجاهين حيث يكون هناك تبادل وتفاعل بين المعلم و المتعلم .وهذه اجابة السوال الخامس ماهي مميزات السبورة التفاعلية بالنسبة لمعلم الرياضيات ؟

هنالك مميزات كثيرة للسبورة التفاعلية بالنسبة للمتعلم منها :

وضوح الخطوط(الكتابات) المستخدمة في السبورة، وتباين ألوانها عن ألوان الرسوم التي يتضمنها المصور مما يساعد على عملية تحسين عملية التعلم أو درجة الإتقان.

شد انتباه الطلاب وذلك عند استخدام الألوان المعبرة الواضحة، وتركيز الانتباه في مساحة ضوئية معينة وفي اتجاه معين، مما يجعل الرسوم واقعية وممتعة وهذا يساعد على استيعاب الدرس بشكل أفضل.

يساعد استخدام الصوت والصورة بجذب انتباه الطالب ومن خلال توظيف أساليب مختلفة بالصوت والصورة.

تحفظ الدرس للطلاب المتغيبين عن الدرس.

يستطيع الطالب الاحتفاظ بما قام به الطالب من كتابات على السبورة عن طريق طبعها مما يساعده على الثقة بنفسه وهذه اجابة السؤال السادس ماهي مميزات السبورة التفاعلية بالنسبة للمتعلم ؟

هنالك بعض المعوقات التي تحول دون استخدام السبورة التفاعلية في عملية التدريس بالمرحلة الثانوية بالسوان وهي:

تحتاج إلى وجود الكهرباء للتشغيل.

صعوبة النقل من مكان إلى آخر.

عالية التكاليف مقارنة بالوسائل الأخرى وهذه اجابة السؤال السابع ماهي المعوقات التي تحول دون استخدام السبورة التفاعلية في عملية التدريس بالمرحلة الثانوية بالسوان .

هنالك سلبيات عند استخدام السبورة التفاعلية في عملية تدريس الرياضيات منها:

تحتاج من المعلم التدريب على استخدام الكمبيوتر أو استخدام البرامج أو تقنيات المستخدمة مع السبورة التفاعلية

كذلك تحتاج إلى وجود الأخصائي التشغيل بصورة مستمرة وخاصة في بداية مراحل التدريب هذه اجابة السؤال الثامن هل هنالك سلبيات عند استخدام السبورة التفاعلية في عملية تدريس الرياضيات .

الخاتمة:

هدفت الدراسة إلى استخدام السبورة التفاعلية في مادة الرياضيات المرحلة الثانوية الصف الأول، ومعرفة مدى فعالية استخدام السبورة التفاعلية في تحسين المستوى التحصيلي للطلاب في مادة الرياضيات مقارنة مع التحصيل الدراسي للطلاب باستخدام الطريقة التقليدية. وقد اتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج التجريبي بتصميم برنامج لوحدة دراسية محددة (مادة الرياضيات للمرحلة الثانوية) وقد تم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين متساويتين في العدد ومتجانستين في المستوى الاكاديمي مجموعة تجريبية تم تدريسها باستخدام السبورة التفاعلية ومجموعة ضابطة تم تدريسها باستخدام الطريقة التقليدية . ولقياس التحصيل الدراسي للطلاب في المجموعتين تم إجراء اختبار قبلي واختبار بعدي (تحصيلي) للمجموعتين، وقد تمت معالجة نتائج الاختبارات إحصائياً وذلك باستخدام بعض من المقاييس الإحصائية المتمثلة في الوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعادلة جيتمان واختبار (ت) (T. test) للمقارنة بين أداء المجموعتين.

النتائج:

بناءً على تحليل معلومات الدراسة ونتائجها توصل الباحث الى النتائج التالية:

وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسط تحصيل الطلاب في المجموعة التجريبية وبين متوسط تحصيل الطلاب في المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى التذكر .

وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسط تحصيل الطلاب في المجموعة التجريبية وبين متوسط تحصيل الطلاب في المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى الفهم .

وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسط تحصيل الطلاب في المجموعة التجريبية وبين متوسط تحصيل الطلاب في المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى حل المشكلات عند مستوى التطبيق وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسط تحصيل الطلاب في المجموعة التجريبية وبين متوسط تحصيل الطلاب في المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى حل المشكلات عند مستوى التحليل .وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسط تحصيل الطلاب في المجموعة التجريبية وبين متوسط تحصيل الطلاب في المجموعة الضابطة في الاختبار الكلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

التوصيات:

- بناءً على ماتوصل اليه الباحث من نتائج يوصي بالآتي :
- تبني استخدام السبورة التفاعلية في تدريس مادة الرياضيات بصفة خاصة لأنها مادة تعتمد بنسبة كبيرة على الحاسوب .
- تدريب المعلمين على استخدام السبورة التفاعلية والبرمجة وتصميم البرامج للمساعدة في استخدامها كوسيلة تعليمية فاعلة في التدريس .
- تدريب الطلاب على استخدام البرامج التعليمية بواسطة الحاسوب .
- اتاحة الفرصة لمعلمي المرحلة الثانوية بالسودان لحضور المؤتمرات و الندوات و ورش العمل الخاصة باستخدام الوسائط التفاعلية في عملية التدريس .
- انشاء مراكز متطورة تدريبية لاستخدام الوسائط المتعددة و منها السبورة التفاعلية و اقامة دورات تدريبية للمعلمين و الطلاب .
- توعية المعلمين بأهمية الوسائط المتعددة ودورها في إكساب وتنمية مهارات التعامل مع الحاسوب .
- الزام الدولة بتوفير الوسائط التعليمية الحديثة في المدارس بالمراحل المختلفة في السودان .

المصادر والمراجع:

(1) رنا حمدالله درويش أبو زعرور (2003م)،" أثر استخدام لغة فيجوال بيسك على التحصيل الآني والمؤجل لطلبة الصف السابع الأساسي ودافع إنجازهم في تعلم الرياضيات في مدينة نابلس"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين. ص..36

(2) أحمد سالم(2009).الوسائل وتقنيات التعليم (2)المفاهيم- المستحدثات-التطبيقات.الرياض،مكتبة الرشد. ص302.

(3) عبد الحكيم عثمان العبادلة (2007م) ، أجهزة في تقنيات التعليم الحديثة، دار الكتاب الجامعي، العين. ص205.

(4) ألفت فودة (1423هـ) الحاسب الآلي واستخداماته في التعليم، ط2 ، مطابع هلا، الرياض. ص320.

(5) حسن شحاتة ؛ والنجار، زينب (1424هـ) معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط1 ، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة. ص300

(6) طلعت منصور ، التعلم الذاتي من أكثر من منظور،1977،ص26-38.

(7) يس قنديل (1999م) الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، ط2 ،دار النشر الدولي، الرياض،ص12.

(8) منـدور عبد السلام (2007م) ، وسائل وتقنيات التعليم،ط2 ،مكتبة الرشد، المملكة العربية السعودية، الرياض. ص198.

(9) منـدور عبد السلام (2007م) ، وسائل وتقنيات التعليم،ط2 ،مكتبة الرشد، المملكة العربية السعودية، الرياض. ص198

(10) جمال الشرهان (2003م) ، الوسائل التعليمية ومستجدات تكنولوجيا التعليم، ط3 ، مطبعة الجريد، المملكة العربيةالسعودية،ص70.

(11) جمال الشرهان (2003م) ، الوسائل التعليمية ومستجدات تكنولوجيا التعليم، ط3 ، مطبعة الجريد، المملكة العربيةالسعودية،ص70.

(12) جمال الشرهان (2003م) ، الوسائل التعليمية ومستجدات تكنولوجيا التعليم، ط3 ، مطبعة الجريد، المملكة العربيةالسعودية،ص171.

(13) بشيرعابدين(1997م) " استخدام الحاسوب في حل بعض القضايا في مادة الرياضيات . " رسالة ماجستير غير منشورة . الخرطوم : كلية التربية ، جامعة الخرطوم،ص82.

(14) بارون وأوريج(1995)Barron & Orwig، الوسائط

(15) سعد الدايل ؛ وسلامة، عبد الحافظ (2004م) مدخل إلى تكنولوجيا التعليم، دارالخريجي للنشر والتوزيع، الرياض. ص131.

(16) جمال الشرهان (2003م) ، الوسائل التعليمية ومستجدات تكنولوجيا التعليم، ط3 ، مطبعة الجريد، المملكة العربيةالسعودية،ص173.

(17) كمال يوسف اسكندر وغزاوي محمد ذيبان . (1414هـ) . مقدمة في التكنولوجيا التعليمية. الطبعة الأولى . الكويت : مكتبة الفلاح.ص447.

(18) جودت احمد سعادة والسرطاوي . (2003م) . استخدام الحاسوب والإنترنت في ميادين التربية والتعليم . الطبعة الأولى . عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع.ص205.

(19) عبدالله سالم المناعي (1992م) " اتجاهات عينة من طلبة وطالبات كلية التربية بجامعة قطر نحو استخدام الكمبيوتر في التعليم . " مجلة مركز البحوث التربوية . العدد الأول . قطر :جامعة قطر . ص253.

(20) عبدالله بن حسن العبد القادر (1410هـ) " آثار تدريس واستخدام الحاسبات على اتجاهات الرأي لدى الطلبة الجامعيين " ، دراسة ميدانية. (رسالة الخليج . العدد34(). ص75.

(21) جمال الشرهان (2003م) ، الوسائل التعليمية ومستجدات تكنولوجيا التعليم، ط3 ، مطبعة الجريد، المملكة العربيةالسعودية،ص121.

(22) عبد الرحمن عبدالله الجمهور (1999م) " .فاعلية الحاسوب في تدريس اللغة الإنجليزية لطلاب الصف الأول ثانوي . " عالم الكتب . مج (22)،ص 529.

(23) ابراهيم محمد عقيلان،مناهج الرياضيات واساليب تدريسها، دار المسيرة للنشر،2002،ص11.

(24) حسين حمدى الطوبجي، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، دار القلم-الكويت،1987،ص44.

(25) عبدالله سالم المناعي (1992م) " اتجاهات عينة من طلبة وطالبات كلية التربية بجامعة قطر نحو استخدام الكمبيوتر في التعليم . " مجلة مركز البحوث التربوية . العدد الأول . قطر :جامعة قطر . ص58.

(26) الدهش، عبد الله أحمد عبد العزيز:فاعلية برنامج الانشطة التعليمية ، كلية التربية بجامعة عين شمس، القاهرة،العدد(34)الجزء(2)،2001م،ص17.

(27) عبدالله سالم المناعي (1992م) " اتجاهات عينة من طلبة وطالبات كلية التربية بجامعة قطر نحو استخدام الكمبيوتر في التعليم . " مجلة مركز البحوث التربوية . العدد الأول . قطر :جامعة قطر . ص62.

(28) عبد الحكيم عثمان العبادلة (2007م) ، أجهزة في تقنيات التعليم الحديثة، دار الكتاب الجامعي، العين. ص10.

(29) عبد الحكيم عثمان العبادلة (2007م) ، أجهزة في تقنيات التعليم الحديثة، دار الكتاب الجامعي، العين. ص10.

(30) Nancy Knowlton، CEO، Researchers conclude interactive whiteboards produce significant result . In http://www.ameinfo.com.P.15.

(31) GLOVER،D. and MILLER، D. 2003. Running with technology: the pedagogic impact of the large-scale introduction of interactive whiteboards in one secondary school. Journal of

(32) Information Technology for Teacher Education، 10 (3) ، p.22.

(33) SMITH، A(1999). Interactive whiteboard evaluation. Miranda Net. In http://www.mirandanet.ac.uk/pubs/smartboards.htm (Accessed 22 January 2003) .P11.

(34) BELL، M. A. (2002) .Why use an interactive whiteboard? A baker's dozen reasons!،Teachers.Net Gazette v 3 , n 1. In http://teachers.net/gazette.P.60.

(35) LEVY، P. (2002). Interactive Whiteboards in learning and teaching in two Sheffield schools: a

(36) developmental study .Sheffield :Department of Information Studies،University of Sheffield.P.11.

(37) LEVY، P. (2002). Interactive Whiteboards in learning and teaching in two Sheffield schools: a

(38) developmental study .Sheffield :Department of Information Studies،University of Sheffield.P25.

(39) MILLER، D.J.، & GLOVER، D. (2007) . Into the unknown: the professional development induction experience of secondary mathematics teachers using interactive whiteboard technology، Learning، Media and Technology، Volume 32، Issue.P.15.

فاعلية البرنامج الارشادي لأمهات الأطفال المعاقين ذهنياً القابلين للتعلم لتنمية التفاعل الاجتماعي لأبنائهم بمراكز التربية الخاصة بولاية الخرطوم

د. دعاء صلاح بشرى عثمان

باحثة - قسم علم النفس - كلية الآداب
جامعة إفريقيا العالمية

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح لأمهات الأطفالالمعاقين ذهنياً القابلين للتعلم لتنمية التفاعل الاجتماعي لدى أبنائهم بمراكز التربية الخاصة بولاية الخرطوم ، اتبعت الدراسة المنهج شبة التجريبي بتصميم المجموعتين المتكافئتين، وبلغ حجم العينة (16) أم منهم (8) أمهات بمركز التأهيل الطوعي لحماية الطفلبحيث تمثل المجموعة التجريبية التي طبقت عليها البرنامج الارشادي، (8) أمهات بمركز إشراقات الأمل وتمثل المجموعة الضابطة وتم اختيارهم بالطريقة القصدية بعد ضبط العديد من المتغيرات بين المجموعتين، ولجمع البيانات استخدمت الباحثة مقياس التفاعل الاجتماعي كما طبقت برنامج إرشادي مقترح للأمهات من تصميمها وبعد تطبيق البرنامج وجمع البيانات قامت الباحثة بتحليلها إحصائياً بواسطة برنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) واستخدمت الأساليب الإحصائية الآتية: اختبار (ويلكوكسون) لعينتين مستقلتين واختبار(مان وتني) ، ومن أهم النتائج التي توصلت إليهاالدراسة وجود فروق في التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين ذهنياً في المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق في التفاعل الاجتماعي لدى الاطفال المعاقين ذهنياً بعد تطبيق البرنامج الارشادي على الأمهات تعزى لمتغير نوع الطفل (ذكر/انثى)، ووجود فروق في التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين ذهنياً بعد تطبيق البرنامج الارشادي علي الأمهات تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأم .

الكلمات المفتاحية :ـ فاعلية ، برنامج ارشادي ، المعاقين ذهنياً ، تنمية التفاعل الاجتماعي.

Abstract:

This study aimed to identify the effectiveness of Proposed Counseling Program for Mothers of retarded children to develop the social interaction for their children in special need centers - Khartoum State. The researcher followed quasi- experimental method, the pilot group, which was implemented by the Guidance and 8 mothers, represented by the Eshragat Alamal center, and the

control group was selected from rehabilitation center for child protection center and data collection, which used the social interaction researcher, which was designed as a proposed guidance program for maternities and after the implementation of the program and the collection of data by an analysis by the statistical package for social science (SPSS) and the statistical methods were used to test(wilcoxon) for two independent samples and (Mann Whitney), the study concluded to the following findings: there are differences among mentally impaired children in the experimental group between the pre- and post-scales after application of counseling program in favour of the post-scale, there are differences among mentally impaired children in the experimental group between the pre- and post-scales after application of counseling program to the mothers due to child gender (male/female), there are differences in social interaction among mentally impaired children in the experimental group between the pre- and post-scales after application of counseling program to the mothers due variable of mother dedication level.

Key Terms: Effectiveness, Counseling program, Mental retardation, social interaction

مقدمة:

عـرف الانسـان الإعاقـة الذهنيـة منـذ القـدم إلى أن تفسـير هـذه الظاهـرة والاهتـمام بهميختلـف باختـلاف العصـور واتجاهـات الآفـراد نحوهـم وفي العـصر الحـاضر تحسـنت الخدمـات المقدمـة إليهـم كـماً وكيفـاً وزاد الاهتـمام بتربيتهموتعليمهـم وتنميـة المهـارات لديهـم وبالرغـم مـن قـدرة الطفـل المعـاق ذهنيـاً عـلى الاسـتيعاب والتعلـم وقدرتـه عـلى الاعتـماد عـلى نفسـهأقل وابطـأ مـما هـو معتـاد لـدى أقرانـه العاديـين إلا أن إمكانيـة تحسـين قدرتهـم ومهاراتهـم بالتدريـب والتعليـم تحتـاج إلى صـبر ومثابـرة واستخداماالأسـلوب المناسـب إلى ان يصـل إلى درجـة لا بـاس بهـا مـن الاسـتقلاليةوالاعتماد عـلى النفـس وذلـك اذا أحسـن تدريبـه لتنميـة هـذه المهـارات [1]. ولـكي نحسـن مـن تدريبهـم فـان إرشـاد أسرهـم مـن الأمـور الهامـة في هـذا الإطـار حيـث مـن المؤكـد إن الأسرة هـي التـي تحمـل المسـئولية الأكـبر في سـبيل رعايـة الطفـل وتأهيلـه ومسـاعدته عـلى الاندمـاج مـع الآخريـن وقـد يتضمـن الإرشـاد بعـض أعضـاء الأسرة أو كلهـم معـاً، ولذلـك لا يمكـن أن نحقـق أي تقـدم مـع الطفـل في تلـك البرامـج الإرشـادية التـي تقـدم لـه دون أن تكـون الأسرة شريـكاً اساسـياً فيهـا حتـي تسـتمر في تدريبـة في المنـزل وبالتـالي يمكنهـا

من هذا المنطلق أن تكمل ذلك الدور المقدم له من المدرسة أو الاخصائي وهو الامر الذي يوفر فرصة أمام الطفل تمكنه من التدريب على المهام والانشطة المختلفة وقتاً اطول[2] .

لأن ارشاد اسر المعاقين يساعدهم في فهم طبيعة الإعاقة والتطورات المحتملة لها وكيفية التعامل معها وفهم احتياجات طفلهم وسبل إشباعها، والمشكلات النفسية والسلوكية التي يعانيها وطرق التعامل معها كما يساعدها على تكوين توقعات واقعيه عليهم، وعلى تطوير واكتساب مهارات أكثر فاعلية في رعايتهم والمشاركة في توجيه نموه نمواً إيجابياً، وتعليمهم كيف يساعدونهم على تحمل مسئوليات سلوكهم وتجنب الاعتماد على الآخرين [3].

كما أن من خلال الأسرة يكتشف الطفل قواعد التواصل مع الآخرين ويتعرف على حريته وحدوده ويميز بين الحقوق والواجبات وبين الممكنات والممنوعات ويدرك طبيعة التعاون والقيم الخاصة بفئته الاجتماعية ، فكلما وفر له الوالدان الجو الاجتماعي السليم المطبوع بالاستقرار والباعث على تعليمه حب الآخرين وكثيراً من القيم والتقاليد والمواقف التي تدل على التسامح كلما كان الطفل متكيفاً مع مجتمعه [4]. ومن هنا ترى الباحثة بأن كل معاق ذهنياً يحتاج إلى أن يحقق نفسه سواء بنفسهأو بمساعدة المرشد النفسي أو بمساعدة أمهاتهم لكي يصلوا إلى أعلى درجة من الصحة النفسية والتفاعلالاجتماعيوإنمساعدة الأمهات لها الدور الاكبر لأنهن اللاتي يبقين مع أبنائهن معظم أوقاتهم، والاتي يقمن بتربيه ورعايتهم ، وعندما تعلم الأم بأن لديها طفل معاق ذهنياً فنجد أنها تعاني من أثار نفسية واجتماعية وأسرية كثيرة مرتبطة بإعاقته وكيفية تربيته وايضا نظره المجتمع له ولها مما يؤثر عليها وعلى كيفية قيامها بتربيته ، ولذلك هن بحاجة إلى الإرشاد النفسي لكي يحققوا الصحة النفسية لديهم مما ينعكس ذلك على تربيهنلأبنائهن وتعديل سلوكياتهم مما يجعلهم اكثر تكيفاً وتفاعلاً مع مجتمعهم الذي يعيشون فيه .

مشكلة الدراسة :

من خلال ملاحظة الباحثة أثناء عملها في مراكز التربية الخاصة وكذلك من خلال سؤالها للكثير من الأخصائيين العاملين في المراكز وجدت بأن أمهات المعاقين ذهنياً معتمدين اعتماداً كلياً على المراكز في تدريب وتنمية سلوكيات أبنائهم متجاهلين بذلك دورهم الأساسي المدعم للمركز بالإضافة إلى أنهم يعتبرون بأن الأخصائيين هم الوحيدون القادر ونعلى ذلك وكذلك من المشكلات الأمهات التي يطرحوها بأن طفلهم المعاق ذهنياً لا يطيع أوامرهم ومعتمدعليهم اعتماداً كلياًعليهم في تطبيق احتياجاته وكذلك لا يتفاعلون مع الآخرين بالإضافة إلى السلوكيات الغير مرغوبة عكس ما يرونه في المركز ،لذلك قامت الباحثة بإعداد برنامج ارشادي يجيب على التساؤلات التالية :

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفاعلالاجتماعي لدى الأطفال المعاقين ذهنياًفي المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي بعد تطبيق البرنامج الارشادي لصالح القياس البعدي؟
2. هل لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين ذهنياًبعد تطبيق البرنامج الارشادي على أمهاتهم تعزي لمتغير نوع الطفل ؟

3. هـل توجـد فـروق ذات دلالـة إحصائيـة في في التفاعلالاجتماعـي لـدى الأطفـال المعاقـين ذهنيـاً بعـد تطبيـق البرنامـج الارشـادي عـلى أمهاتهـم تعـزي لمتغيرالمسـتوى التعليمـي لـلام ؟

أهداف الدراسة :

يهدف هذا الدراسة إلى الاتي :

1. الكشـف عـن مـدي فاعليـة البرنامـج الإرشـادي المقـترح للأمهـات الأطفـال المعاقـين ذهنيـاً في تنميـة التفاعلالاجتماعـي لـدى أبنائهـن في المجموعـة التجريبيـة بـين القياسـين القبـلي والبعـدي بعـد تطبيـق البرنامـج الإرشـادي لصالـح القيـاس البعـدي.
2. معرفـة الفروقفـي التفاعلالاجتماعـي لـدى الأطفـال المعاقـين ذهنياًبعـد تطبيـق البرنامـج الارشـادي عـلى أمهاتهـم تعـزي لمتغيـر نـوع الطفـل .
3. معرفـة الفروقفـي التفاعلالاجتماعـي لـدى الأطفـال المعاقـين ذهنياًبعـد تطبيـق البرنامـج الارشـادي عـلى أمهاتهـم تعـزي لمتغيرالمسـتوى التعليمـي لـلأم.

أهمية الدراسة :

تنبـع اهميـة الدراسـة في الغـاء الضـوء عـلى مشـكلة اعتمادأمهـات المعاقـين ذهنياًعـلى المراكـز متجاهلـين دورهـن في تنميـة التفاعـل الاجتماعـي لـدى أبنائهـن المعاقـين ذهنيـاً وتتلخـص أهميـة الدراسـةعلى جزئيـين النظـري والتطبيقـي

الأهمية النظرية للدراسة تتلخص في الآتي :

1. إلغاء الضوء على أهمية التفاعل الاجتماعي للأطفال المعاقين ذهنياً.
2. نـدرة البحـوث التـي اهتمـت بإرشـاد أمهـات المعاقـين ذهنيـاً في تنميـة التفاعـل الاجتماعـي لـدى أبنائهـن .
3. التأكيـد عـلى أهميـة دور الأمهـات في تعديـل سـلوكيات أبنائهـن المعاقـين ذهنيـاً وتنميـة تفاعلهـم الاجتماعـي.
4. دعـم البحـوث والدراسـات في جانـب الإرشـاد أمهـات المعاقـين ذهنيـاً مـن خلالعـرض بعـض الاسـتراتيجيات والفنيـات التـي يمكـن أن تتبعهـا الأمهـات مـع أبنائهـن المعاقـين ذهنيـاً.

الأهمية التطبيقية للدراسة تتمثل في الآتي :

1. معرفـة الكثـير مـن الفنيـات الإرشـادية التـي يمكـن اسـتخدامها مـع أمهـات الأطفـال المعاقـين ذهنيـاً.
2. الاستفادة من النتائج والتوصيات التي توصلت إليها الباحثة .
3. إمكانية تطبيق البرنامج الإرشادي مرة أخرى .
4. الاسـتفادة مـن البرنامـج الإرشـادي في عمـل برامـج إرشـادية أخـرى لأمهـات أبنائهـن المعاقـين ذهنيـاً وتنمـي الكثـير مـن السـلوكيات لأبنائهـن.

فروض الدراسة :

تفترض الدراسة الاتي :ـ

1. توجد فروق في التفاعلالاجتماعي لدى الأطفال المعاقين ذهنياً في المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي بعد تطبيق البرنامج الارشادي على أمهاتهم لصالح القياس البعدي.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفاعلالاجتماعي لدى الأطفال المعاقين ذهنياًبعد تطبيق البرنامج الارشادي على أمهاتهم تعزي لمتغير نوع الطفل .
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفاعلالاجتماعي لدى الأطفال المعاقين ذهنياً بعد تطبيق البرنامج الإرشادي على أمهاتهم تعزي لمتغير المستوى التعليمي للأم.

حدود الدراسة:

تشمل حدود الدراسة الآتي :

1. الحدود الزمانية من (2017ـ2021م)
2. الحدود المكانية تشمل أمهات الأطفال المعاقين ذهنياً بمركز التأهيل الطوعي لحماية الطفلبولاية الخرطوم ومركز اشراقات الأمل بمحلية كرري بأم درمان .

منهج الدراسة:

عرفها نوفل(5)المنهج لغةً بأنه الطريق الواضح، ونهج الطريق بمعنى أبانة وواضحة. وعرف المحمودي [6]المنهج اصطلاحاً بأنه الأسلوب الذي يستخدمه الباحث في دراسة ظاهره معينه والذي من خلاله يتم تنظيم الأفكار المتنوعة بطريقة تمكنه من علاج مشكلة البحث. واتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج شبة التجريبي الذي عرفة الطيب وآخرون (2005) بأنه المنهج الذي يبدأ فيه الباحث بملاحظة المتغير التابع دون التحكم أو ضبط المتغير المستقل لأنه يكون قد حدث قبل ذلك ، ولذلك يرجع الباحث بعد دراسته للمتغيرات الحادثة في المتغير التابع إلى دراسة المتغير المستقل . والمنهج الشبة تجريبي يكاد يكون متطابق مع المنهج التجريبي الحقيقية إلا أنها تفتقر لعنصر واحد وهو التوزيع العشوائي الذي يتمثل في استخدام قسم كامل من فصل أو مؤسسة باعتبارها المجموعة التجريبية في حين يستخدم قسم أخر من فصل أخر أو مؤسسة مختلفة في نفس مجال الصناعة باعتبارها المجموعة الضابطة ، من المحتمل إن الافتقار إلى التوزيع العشوائي في المجموعات التي تعرف بالمجموعات الغير متكافئة [7].

التصميم شبة التجريبي المتبع في الدراسة:

اتبعت الباحثة التصميم شبة التجريبي للمجموعتين فقامت باختيار مجموعتين (المجموعة التجريبية ـ المجموعة الضابطة). اتفقت الباحثة مع خالد أل حيان في أن هذا المنهج أقل من حيث الدقة من المنهج التجريبي من حيث افتقاره للتوزيع العشوائي إلا أن الباحثة في هذه الدراسة تتعامل مع أمهات أطفال المعاقين ذهنياً اللآتي يعشن في مجتمع يوثر ويتأثرن به ، وبالرغم

من ذلك قامت بتكافؤ المجموعتين قبل تطبيقها للبرنامج الإرشادي عليهن في المتغيرات التي من الممكن قد تؤثر في نتائج دراستها وهي (سبب الإعاقة والمستوى التعليمي ودرجة الإعاقة ونوع الطفل المعاق ذهنياً وعمر الأم) حتى تقلل من أخطاء استخدام هذا المنهج ، بعد ذلك عرضت المجموعة التجريبية للمتغير المستقل (البرنامج الإرشادي) والمجموعة الضابطة لم يتم تعريضها لأى متغير ، أخيراً قامت بقياس أداء المجموعتين بهدف الكشف عن حدوث أي تغيير في المجموعة التجريبية ، لأن هدف الدراسة معرفة مدى فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح للأمهات لتنمية التفاعل الاجتماعي لدى المعاقين ذهنياً القابلين للتعلم فاختارتهذا التصميم لكي تتعرف على مدى فاعلية هذا البرنامج الإرشادي المقترح للأمهات وتأثيره في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين ذهنياً في مراكز التربية بمحلية الخرطوم ، وبالتالي فإن هذا التصميم يعتبر الأفضل في الحصول على معرفة درجة الاستفادة من البرنامج بصورة واضحة

مجتمع الدراسة :

شمل مجتمع الدراسة كل أمهات الأطفال المعاقين ذهنياً بمركز التأهيل الطوعي لحماية الطفلبولاية الخرطوم ومركز إشراقات الأمل بأم درمان .

عينة الدراسة :

قامت الباحثة باختيارالعينة بالطريقة القصدية، والتي عرفها القواسمة وآخرون (2012) بأنها تعرف أيضاً بالعينة العمدية أو الغير احتمالية وهذه الطريقة تتضمن اختياراً قصدياً ومتعمداًلوحدات معينه من مجتمع البحث لتشكل عينة تمثل مجتمع البحث واختارت الباحثة عينة من مركز التأهيل الطوعي لحماية الطفل محلية الخرطوم، وكان عددها ثمانية أمهات لأطفال المعاقين ذهنياً بحيث تمثل المجموعة التجريبية وعينه من مركز اشراقات الامل بمحلية كرري بأم درمان وكان عددها ثمانية امهات لأطفال المعاقين ذهنياً بحيث تمثل المجموعة الضابطة بعد ضبط العديد من المتغيرات ومراعاة التكافؤ بين المجموعتين.

أدوات الدراسة :

تمثلت أدوات الدراسة في الآتي :

1. مقياس التفاعلالاجتماعي والذي قامت الباحثة بتصميمة والذي يحتوي على (18 عباره، ومفتاح التصحيح فيه (دائماً ، احياناً ،لا يحدث)
2. برنامج إرشادي لأمهات الأطفال المعاقين ذهنياً في تنمية التفاعلالاجتماعي لدى أبنائهن الذي قامت بتصميمة الباحثةويحتوي على [10] جلسات إرشادية تهدف إلىإرشاد أمهات الأطفال المعاقين ذهنياً لتنمية التفاعل الاجتماعي لدى أبنائهن وتم تطبيقها في مدة شهرين ونصف ،وقامت بتصميم البرنامج لتحقيق الهدف من هذهالدراسة بحيث تحتوي كل جلسة من جلسات البرنامج على موضوع محدد و مجموعه من الفنيات الإرشادية كالمحاضرة والمناقشة وغيرها من الفنيات بالإضافة إلى تحديد الزمن والمكان وذلك مع العينة لكي يتناسب مع كلاً منهما ، الجلسات هي (الجلسة الاستفتاحية ،

التكيف الاجتماعي لدى المعاقين ذهنياً ،اثر الاعاقة الذهنية على الامهات ، استخدام اسلوب التعزيز مع الاطفال ذهنياً ، استخدام اسلوب اللعب التعليمي مع الاطفال ذهنياً ، مهارات العناية بالذات ، تعديل سلوك التوتر والصراخ لدى الطفل المعاق ذهنياً، تعديل سلوك العدوان لدى الطفل المعاق ذهنياً، تعديل الخجل والتفاعل الاجتماعي لدى المعاق ذهنياً، الخاتمة)

قامت الباحثة أولاً بتطبيق تسعة جلسات والعاشرة كانت بعد مرور شهر من الجلسة التاسعة وذلك حتى تستطيع الباحثة من معرفة مدى تطبيق الأمهات للذي تم تدريبهن عليه في الجلسات الإرشادية مع أبنائهن وانعكاس ذلك عليهم.

مصطلحات الدراسة :

1. **الفاعلية** :هي القدرة على إنجاز الأهداف أو المدخلات لبلوغ النتائج المرجوة والوصول إليها بأقصى حد ممكن(8).
2. **البرنامج الارشادي** : هو عباره عن تصميم مخطط ومنظم على اسس علمية ويحتوي على مجموعه من الخدمات التي تساعدهم على حل المشكلات التي تواجهها الأسرة في مجالات التوافق والتكيف والانسجام والتغلب على الاضطرابات النفسية والاجتماعية وفق اهداف الارشاد والتوجيه الامر الذي يؤدي إلى توافق الأسرة والتحصن ضد المشكلات والتغلب عليها مستقبلاً[9]

3/الارشادلأسرذوي الاحتياجات الخاصة :

عرفها احمد [10]بأنهاعلاقة مساعدة بين أخصائي ووالدي الطفل الغير عادي ويعملون للوصول إلى فهم أفضل لاهتماماتهم ومشاكلهم ومشاعرهم الخاصة وهو عملية تعليمية تركزعلتشجيع النمو الشخصي الذي عن طريقه يساعد المرشد الوالدين لاكتساب وتنمية واستخدام المهارات والاتجاهات الضرورية للوصول إلى حل مرضي لمشكلتهم أو اهتماماتهم كما يساعدهم علىأن يصبحوا ذوي فاعلية في خدمة أطفالهم وعلىأن يقدروا قيمة العيش المنسجم كأعضاء في وحدة أسرية مكتملة متوافقة .

4/الاعاقة الذهنية :

هي عباره عن انحراف دال عن المتوسط للوظائف العقلية ويكون مصحوباً بقصور في السلوك التكيفي ويظهر اثناء فترة النمو[11]

5/التفاعل الاجتماعي: هو العملية التي يؤثر بها الناس على بعضهم البعض من خلال التبادل المشترك للأفكار والمشاعر وردود الفعل [12]

الإطار النظري للدراسة ودراسات السابقة:

وقد تناولت الباحثة في إطارها النظريةذلك كما يلي :

مفهوم الإرشاد النفسي:

يعد الإرشاد النفسي أحد فروع علم النفس التطبيقي وقد تشعبت مجالاته وخدماته لتغطي مراحل العمر المختلفة من الطفولة حتى الشيخوخة ولتشمل العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة وكذلك مختلف مجالات السلوك والنشاط الانساني ، ويقع الإرشاد ضمن مجموعة أخرى من التخصصات التي تعرف بمهن المساعدة التي تهدف إلى مساعدة الأفراد على مواجهة مشكلات الحياه وضغوطها وتغيير حياتهم نحو الأفضل [13].

الإرشاد الأسري لذوي الاحتياجات الخاصة:

يركز إرشاد أسر ذوي الاحتياجات الخاصة على مساعده الأسر على تطوير قدراتها وتحسين فهمهم لها ومعرفه كيفيه استخدامها لتعليم وتدريب أطفالهم ،كما يركز على تعليم الأسر مهارات التوافق النفسي ومهارات حل المشكلات وتعديل السلوك لكي يستخدموها في حل المشكلات اليومية التي تواجه أطفالهم ، كما يتضمن الإرشاد تعليمهم أساليب التنشئة الاجتماعية الصحيحة والابتعاد عن السخرية واللوم والتوبيخ وتجنب المقارنة وكذلك اسلوب الحماية الزائدة عن الآخرين أو تكليف الطفل فوق طاقته أو إبعاده وعزله عن الآخرين ،كما يتضمن تنميه وعي الأسرة بأهمية الرعاية الطبية لطفلهم ، مع تنميه الصحة النفسية لأفراد الأسرة لكي يخلق مناخ أسري يسوده التقدير المتبادل بين الزوجين مما ينعكس ذلك على طفلهم فكلما كانت الأسرة متماسكه ذادت قوتها وتكيفها وقلت نسبه الضغوط عليها [14].

الأسرة والإعاقة الذهنية :

تعد الأسرة نظاماً متكاملاً يضم مجموعة من الأعضاء يؤثر كل منهم على الآخر ويتأثر بها فوجود طفل معاق ذهنياً فيها يمثل مصدر ضغط لبقيه الأفراد سواء بصوره مباشرة أو غير مباشرة مما يترتب عليها من تلبيه الاحتياجات التي تمكنها من مواجهه الضغوط النفسية الناجمة لوجود طفل معاق حيث إن وظائف الأسرة كنظام اجتماعي يقوم على تربية رعاية الأبناء الرعاية النفسية والاجتماعية والتعليمية ونتيجة لوجود الطفل المعاق فيها فتكافح في مواجهه الضغوط التي يفرضها وجوده ولحاجته للعناية الطبية والاشراف كما يستنزف منها جهود مضاعفة [15].

فزكر الصمادي و ابو شقرا [16] بأن مقومات الأسرة التي تجعلها تتكيف مع الإعاقة هي :

1. وجود أم مقتنعة بزواجها وراضيه بقضاء الله سبحانه وتعالي.
2. وجود الأب الذي يدعم الأم والأسرة بشكل فعال .
3. دخل مادي يؤمن الراحة والاستقرار.
4. الالتزام بالقيم الأخلاقية .
5. وجود مصادر دعم مختلفة سواء من الأقارب والأصدقاء أو أهالي الأطفال المعاقين ذهنياً .

أثر الإعاقة على الأسرة:

أوضح القريوتي(17) المذكور في الحازمي (18) في إن أثر الإعاقة على الأسرة يتحدد بعده عوامل أهمها ما يأتي:

1. حجم الأسرة : يؤثر حجم الأسرة ويتأثر بالإعاقة فمثلاً ولادة طفل معاق في أسرة كبيرة العدد غالباً ما يكون وقعه أخف على أفرادها، حيث يقوم الأخوة والأخوات بدور رئيسي على الاهتمام والعناية بأخيهم المعاق، أما فيما يتعلق بوقع الإعاقة على الاسرة صغيرة الحجم فإنه سيوثر سلبياً على حياتها وسيزيد الاعباء المترتبة عليها خاصة الوالدين والام بشكل أخص .
2. نوع المعاق : إن استجابات الأهل وردود فعلهم نحو الطفل المعاق تختلف تبعاً لنوعه(ذكر/أنثى) خاصة في مجتمعاتنا العربية ، حيث هناك تحيز واضح في الأسرة نحو الذكور، وعليه فإن ولادة ذكر معاق في الأسرة يزيد من الشعور بالأسى بين الوالدين وقد يمتد هذا الشعور بالأسى والحزن ليشمل الجد والجدة والأخوال والأعمام ،أما اذا كانت المعاقة أنثى فإن وقع الإعاقة أخف والشعور بالخسارة أقل ويعزون ذلك إلى كون الذكر هو الذي سيحمل اسم العائلة ، ويساهم في استمرارها على عكس الفتاه التي تنتقل إلى أسرة زوجها .**3/** المستوى التعليمي والثقافي للوالدين : يلعب المستوي التعليمي والثقافي للوالدين دوراً أساسياً في تحديد الطرق والأساليب التي يستخدمها الوالدان في تربية أبنائهم من جهة ، وفي درجة وعيهم للأسباب التي تؤدي للإعاقة وطرق الوقاية منها من جهة أخرى ،كما إن المستوى التعليمي والثقافي يؤثران في المستوى المعيشي والوظيفي للوالدين فغالباً ما يشغل الأفراد الذين هم في مستوى تعليمي عآل مناصب وظيفية أفضل ممن هم أقل منهم.وأضافالبلاح (19) في تأثير عامل المستوى التعليمي للوالدين في أن الأسر ذوات التعليم المرتفع لديهم القدرة على التوافق والمواجهة كما إنهم أكثر تعلقاً بأبنائهم وأقل تعرضاً للاكتئاب في أداء دورهم كآباء و لديهم زيادة في مصادر المواجهة مقارنه بالوالدين الاقل تعليماً.

الدراسات السابقة :

دراسة قاسم [20]هدفت إلى اقتراح برنامج إرشادي تدريبي للأمهات لتنمية مهارات العناية بالذات لدى الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم وقياس أثره على التكيف الاجتماعي لدى الأبناء، التي توصلت إلى النتائج التاليةإن درجة مهارات العناية بالذات لدى الأطفال المعاقين ذهنيا تتسم مرتفعة. وان للبرنامج الإرشادي التدريبي أثر على التكيف الاجتماعي في مهارات العناية بالذات للأطفال المعاقين ذهنيةكماتوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير نوع الطفل كمالا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال المعاقين ذهنيا في مهارات العناية بالذات في القياس البعدي باختلاف المستوى التعليمي للأمهات.دراسة إبراهيم [21]هدفت إلى معرفه فاعلية برنامج الإرشاد النفسي الاجتماعي لدى أسر الأطفال المعاقين ذهنياً في اكتساب مهارات

التواصل الاجتماعي، التي أسفرت نتائجها إلى وجود فروق في المستوى التعليمي لدى الأم واكتساب مهارات التواصل الاجتماعي لدى ابنائهن المعاقين ذهنياً.دراسة علي [22]هدفت الدراسة الحالية الى التعرفالى مدى فعالية برنامج إرشادي أسري للحد منضغوط الوالدية وتخفيف العزلةالاجتماعية لدى اطفالهم المعاقين ذهنياَ، وتوصلت النتائج الى وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للحد من الضغوط الوالدية لدى أمهات الأطفال المعاقين ذهنياً وتخفيف العزلة الاجتماعية لدى الاطفال المعاقين ذهنياً لصالح المقياس البعدي.**عرض ومناقشة النتائج عرض نتيجة الفرض الأول** للتحقق من صحة الفرض الأول والذي ينص على أنه (لتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في في التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين ذهنياً في المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي بعد تطبيق البرنامج الارشادي على أمهاتهم لصالح القياس البعدي) قامت الباحثة باستخدام اختبار(ويلكوكسون)للعينتين المستقلتين لمعرفة الفروق في التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين ذهنياً في المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي بعد تطبيق البرنامج الإرشاديجدول رقم (1) يوضح اختبار (ويلكوكسون) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق في التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين ذهنياً في المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي بعد تطبيقالبرنامج الارشادي على أمهاتهم

المتغير	المتغير	حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	الاحتمالة	النتيجة
التفاعل الاجتماعي	الرتب السالبة	1[a]	2.00	2.00	-2.246	025.	توجد فروق في المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي
	الرتب الموجبة	7[b]	4.86	34.00			
	قيمة العقد	0[c]					
	المجموع	8					

بالنظر إلى الجدول أعلاه نجد بأن متوسط الرتب للرتب السالبة(2.00.)والموجبة(4.86)، أما مجموع الرتب فإن الرتب السالبة(2.00) والموجبة(34.00)، وقيمة(Z) (-2.246)، والاحتمالية (.025) ومن هنا تستنتج الباحثة بأنه توجد فروق في التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين ذهنياً في المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي بعد تطبيق البرنامج الارشادي على أمهاتهم لصالح القياس البعدي . اتفقت النتيجة مع نتيجة إبراهيم (2016)التي توصل فيها إلى فاعلية البرنامج الإرشادي النفسيوالاجتماعيلدى أسر الأطفال المعاقين ذهنياً في اكتساب مهارات التواصل الاجتماعي لدى أبنائهم المعاقين ذهنياً واتفقتالنتيجة مع نتيجةعلي (2015)التي تنص على وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للحد من الضغوط الوالدية لدى أمهات الأطفال المعاقين ذهنياً وتخفيف العزلة الاجتماعية لدى

الاطفال المعاقين ذهنياً لصالح المقياس البعدي، كما اتفقت النتيجة مع نتيجة قاسم (23) والتي توصلت فيهاأن للبرنامج الإرشادي التدريبي أثر على التكيف الاجتماعي في مهارات العناية بالذات للأطفال المعاقين ذهنياً.اتفقت النتيجة على ما أشار إليه كلاً من الصمادي وأبو شقرا [24] بأن عملية الإرشاد الأسري للمعاقين تؤدي إلىأهداف اهمها: بأنهيتسم موقفالوالدين بالموضوعية والفهم لحاله طفلهم المعاق و فهمهم للعوامل التي أدت إلى الإعاقة ومعرفه درجه اعاقتهم وسلوكهم وما هو متوقع في مستقبلهم وتأثير الطفل المعاق علىالأسرة بشكل عام وعلىالوالدين بشكل خاص والصعوبات التي تواجههم واحتياجاتهمومواجهه هذه الاحتياجات وعلى كيفيه مساعده الطفل المعاق على النمو السليم وأهميه وسائل التعليم الخاص في تعديل سلوكهم وأهميه مشاركته في النشاطات الاجتماعية والترويحية التي تجعلهأكثر سعادة ورضا ومعرفه المؤسسات والمراكز الاجتماعية والتربوية التي تقدم خدمات للمعاقين بالإضافة إلى معرفه نوع الخدمات التي تقدمها المؤسسات وأثرها في نمو وتقدم الطفل المعاق.وتفسر الباحثة هذه النتيجة بان البرنامج المقدم للأمهات الاطفال كان ذو فاعلية في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين ذهنياً بمراكز التربية الخاصة وان هذا البرنامج يشعرهن بانهن ليس وحدهناللاتي يحتجن للمساعدة بل أن هناك الكثير من الأمهات اللاتي يعانون من هذه المشاكل ومن خلال البرنامج وجلساته التي تتسم بالدفء والطمأنينة والثقة المتبادلة بينهم فكان لها دور وإسهام كبير في جعل الأمهات اكثر تفاعلاً مع بعضهن البعض ومع الباحثة ومن خلال طرح المشكلات على حسب محتويات الجلسات والفنيات التي استخدمتها مثل فنيات تبادل الدور و النمذجة والملاحظة والتي كان لها دور في جعلهم أكثر طمأنينة وزاد ثقتهن في إمكانية تعديل سلوكيات ابنائهن وكيفيه التعامل معه وفي جعل أي موقف داخل المنزل في شكل لعب تعليمي بالإضافة إلى جعل ابنائهنأكثر تفاعلاً وتكيفاً مع البيئة التي يعيشون فيها ، ومن خلال تطبيق البرنامج الإرشادي عليهن وجدت أن هناك تغيير ملحوظ في تعاملهن مع ابنائهن وفي كيفية استجابتهم لأوامرهم مما جعل البرنامج ذو فاعلية والذي أكد ذلك تحقق هذا الفرض.**عرض نتيجة الفرض الثاني:**للتحقق من صحة الفرض الثاني والذي ينص على أنه (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين ذهنياًبعد تطبيق البرنامج الارشادي على أمهاتهم تعزي لمتغير نوع الطفل(ذكر/ انثي) , قامت الباحثة باستخدام اختبار(مان وتني) لمعرفة الفروق في التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين ذهنياً بعد تطبيق البرنامج الارشادي على أمهاتهم يعزى لمتغير نوع الطفل (ذكر / انثى).جدول رقم (2) يوضح اختبار (مان وتني) لمعرفة الفروق في التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين ذهنياً تعزى لمتغير نوع المعاق ذهنياً.

المتغير	المتغير	حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مان وتني	قيمة (z)	الاحتمالية	النتيجة
التفاعل الاجتماعي	انثى	5	3.80	19.00	4.000	-1.056	291.	لا توجد فروق في التفاعل الاجتماعيتعزى لمتغير نوع المعاق ذهنياً
	ذكر	3	5.67	17.00				
	المجموع	8						

بالنظر إلى الجدول أعلاه نجد أن متوسط الرتب للإناث(3.80) والذكور (5.67) ، أما مجموع الرتب فإن الإناث(19.00) والذكور(17.00) ، وبالنسبةلمان وتني((4.000،واما قيمة (Z) (-1.056)،وأما الاحتمالية (.291) ومن هنا تستنتج الباحثةبانه لا توجد فروق في التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين ذهنياً بعد تطبيق البرنامج الارشادي على أمهاتهم تعزى لمتغير نوع الطفل (ذكر / انثى).

اختلفت النتيجة مع نتيجة سمية قاسم (2017م) والتي تنص علىأنهتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال المعاقين ذهنياً في مهارات العناية بالذات في القياس البعدي باختلاف نوع الطفل.

اختلفت النتيجة على ما أشار إليهالقريوتي (2009)المذكور في الحازمي(26،2009)علىإن استجابات الأهل وردود فعلهم نحو الطفل المعاق تختلف تبعاً لنوع الطفل المعاق حيث هناك تحيز واضح في الأسرة نحو الذكور ،وعليه فان ولادة ذكر معاق في الأسرة يزيد من الشعور بالأسى بين الوالدين وقد يمتد هذا ليشمل الجد والجدة والاخوال والاعمام أما اذا كانت المعاقة أنثى فان وقع الإعاقة أخفه والشعور بالخسارة أقل ويعزون ذلك إلى كون الذكرهو لذي سيحمل اسم العائلة ، ويساهم في استمرارها على عكس الفتاه التي تنتقل إلىأسرة زوجها .

بالرغم من اتفاق الباحثة مع ما أشار إليه القريوتي[25] فيإن ردود الأسرة تختلف وان هناك تحيز إلى الذكور لأنهم يضعون عليهم آمال كبيره وأنهم من سوف يحملون أعباء المنزل معهم وإلىإن الذكر سوف يحمل اسم العائلة عكس البنت ، ولكن تختلف معه من ناحية إن المعاق ذهنياً سواء كان ذكر أو انثي يحتاجون إلى مساندة أهلهم وخاصة الأم لأنهم يعتبرونها المرآه التي يرون من خلالها العالم الخارجي والتي بمساعدتها يستطيع أن يتكيف مع نفسه ومع المجتمع الذي يعيش فيه ،فعندما وصلت الأم للقناعة من خلال البرنامج الإرشادي بانه لا فرق بين الذكر والأنثى في المعاقين ذهنياً فكلاهما يحتاجان إليهالذا عليهاإن يكون همها الاول والآخير هو إمكانية جعلهم متكيفين مع نفسهم ومع مجتمعهم باتباع الأساليب الصحيحة كاتباع أسلوب التعزيز و أسلوب اللعب التعليمي.

عرض نتيجة الفرض الثالث:

للتحقق من صحة الفرض الثالث والذي ينص على أنه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين ذهنياًبعد تطبيق البرنامج الارشادي على أمهاتهم تعزي لمتغير المستوى التعليمي للأم، وقامت الباحثة باستخدام اختبار(مان وتني) لمعرفة الفروق في التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين ذهنياً بعد تطبيق البرنامج الارشادي على أمهاتهم يعزى لمتغير المستوى التعليمي للأم.

جدول رقم (3) يوضح اختبار (مان وتني) لمعرفة الفروق في التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين ذهنياًتعزى لمتغير المستوى التعليمي للأم

المتغير	المتغير	حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مان وتني	قيمة (z)	الاحتمالية	النتيجة
التفاعل الاجتماعي	ثانوي	5	4.40	22.00	7.000	151.-	880.	لا توجد فروق في التفاعل الاجتماعيتعزي لمتغير المستوى التعليمي للأم
	جامعي	3	4.67	14.00				
	المجموع	8						

بالنظر إلى الجدول أعلاه نجد بان حجم العينة للأمهات ذات التعليم الثانوي (5)والجامعي (3) ومجموعهم (8) أما بالنسبة لمتوسط الرتب لأمهات الثانوي(4.40) والجامعي(4.67)، أما مجموع الرتب لأمهات الثانوي(22.00) والجامعي(14.00)، وبالنسبة لمان وتني (7.000) ،وقيمة (Z) =(-151.) ، وأما الاحتمالية (.880) ومن هناتستنتج الباحثةبانه لا توجد فروق في التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين ذهنياً بعد تطبيق البرنامج الإرشادي على أمهاتهم تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأم.

اختلفت النتيجة مع نتيجة قاسم[26] التي تنص علىأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال المعاقين ذهنياً في مهارات العناية بالذات في القياس البعدي باختلاف المستوى التعليمي للأمهات، وجاءت النتيجة كما أشار إليهاالقريوتي [27]المذكورفي الحازمي[28] بأن المستوي التعليمي والثقافي للوالدين يلعب دوراً اساسياًفي تحديد الطرق والأساليب التي يستخدمها الوالدان في تربية أبنائهم من جهة ، وفي درجة وعيهم للأسباب التي تودي للإعاقة وطرق الوقاية منها من جهة اخرى.بالإضافة إلى ما أشار إليه البلاح [29] في تأثير عامل المستوى التعليمي للوالدين في إن الأسر ذوات التعليم المرتفع لديهم القدرة على التوافق والمواجهة كما أنهم أكثر تعلقاً بأبنائهم وأقل تعرضاً للاكتئاب في أداء دورهم كآباء و لديهم زيادة في مصادر المواجهة مقارنه بالوالدين الأقل تعليماً.

تفسر الباحثة نتيجة الفرض بأن هناكفاعليةللبرنامج الإرشادي الذي قدمته للأمهات وذلك من خلال زيادة الحصيلة المعرفية لأمهات الثانوي مما جعلهن لا يوجد فرق بينهن وبين الأمهات

ذات التعليم الجامعي بالإضافة إلى الإجابة عن أي سؤال خلال الجلسات ومناقشتها ولذلك ترى بإنإطلاع الأمهات بمعلومات عن إعاقة أبنائهن وتدريبهن على كيفية تعديل سلوكهم كان له دور في كسب الأمهات للمعرفة وذلك ما جعل البرنامج ذو فاعلية لجميع الأمهات بمختلف المستويات التعليمية وذلك ما أكدة تحقق هذا الفرض.

الخاتمة:

تعد الأم هي الأساس الذي تقوم عليه الأسرة فهي التي تربي وتعلم أبنائها سواء كانوا اسوياء او زوي إعاقة ذهنية ، ولكن عندما تلد طفل معاق ذهنياً فتشعر بالصدمة مما يجعلها تفكر في أن مصلحته في تدريبه وتعليمه من قبل المراكز الخاصة بهم وتنسى بأن لدورها أهمية مثل المركز في تربية ابنها ومساعدته في أن يتفاعل مع المجتمع الذي يعيش فيه ولذلك توصي الباحثة بالاتي:

1. اهتمامالأمهات بالتفاعل الاجتماعي لدى ابنائهن المعاقين ذهنياً .
2. توعية المراكز الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة بإضافة برامج إرشاديةلتوعية أسرالمعاقينذهنياً.
3. إقامة زيارات دورية من قبل المراكز لمنازل المعاقين ذهنياَ لمتابعة سلوكياتهم أثناء تواجدهم في المنزل **4**/تشجيع الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات الخاصة بالإرشاد النفسي وخاصة إرشاد أمهات المعاقين ذهنياً.وتقترح الباحثة العناوين البحثية الآتي ذات الصلة بالدراسة الحالية :

1. دراسة عن فاعلية برنامج إرشادي مقترح لأمهات الأطفال المعاقين ذهنياً في تنمية المهارات السلوكية.
2. دراسة عن فاعلية برنامج إرشادي مقترح في تنمية اتجاهات أمهات الأطفال المعاقين ذهنياً وأثره في تنمية التوافق النفسي لدى أبنائهن .

المصادر والمراجع:

(1) أحمد إسماعيل نوفل (2007) مناهج البحث والتأليف في القصص القرآني (دراسة تحليلية نقدية)، الجزء 1، الفضيلة للنشر والتوزيع ، الرياض، ص7.

(2) بطرس حافظ بطرس (2017)التكيف والصحة النفسية للطفل ،ب ط، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،عمان ص47.

(3) خالد عوض البلاح (2016) الصحة النفسية لذوي الاحتياجات الخاصة ، ط1، مكتبة المتنبي للنشر ، السعودية، ص400

(4) رشدي القواسمة وجمال ابو الرز ومفيد ابو مرسي و صابر ابو طالب (2012) مناهج البحث العلمي ،ط3، جامعه القدس المفتوحة للنشر والتوزيع ، عمان ،ص33.

(5) سهير محمد سلامة شاش(2015)تنمية المهارات الحياتية والاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة، ط1،دار زهراء الشرق للنشر، ص13.

(6) صالح حسن الداهري (2016)الاشراف في الارشاد النفسي التربوي (الاسس والنظريات)ط1،دار الاعصار العالمي للنشر والتوزيع عمان ، ص107 .

(7) عادل عبدالله محمد (2010)مقدمة في التربية الخاصة، ب ط ، دار الرشاد للطبع والنشر القاهرة، ص 49.

(8) عبد الرحمن عثمان عبد المجيد والزبير بشير طه (2010)المرجع في التوجيه والارشاد النفسي ، ب ط ، جامعه تبوك للنشر والتوزيع ،السعودية ، ص449.
عبد المطلب امين القريطي (2013)ارشاد ذوي الاحتياجات الخاصة واسرهم ،ب ط،علاء الكتب لنشر والتوزيع ، مصر، ص 21و297.10/ على الصمادي وروان ابو شقرا (2017)الحديث في ارشاد ذوي الحاجات الخاصة واسرهم ،ط1،دار الحامد للنشر والتوزيع ،عمان، ص106.11/ محمد الطيب وحسين الدريني وشبل بدران وحسن البيلاوي وكمال نجيب (2005)مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية ،ط3،،دار المعرفة للنشر والتوزيع ،الاسكندرية ،ص 96.

(9) محمد حسن غانم(2020)دراسات في ذوي الاحتياجات الخاصة ،ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، ص75 .

(10) محمد سرحان علي المحمودي (2019)مناهج البحث العلمي ،ب ط، دار الكتب للنشر والتوزيع، عمان، ص135 .

(11) مصطفي حسن احمد (1996)الارشاد النفسي لأسر الاطفال الغير عاديين، ط1،جامعة عين شمس ، مصر، ص51 .

(12) مصطفى نوري القمش (2011)الإعاقة العقلية(النظرية والممارسة) ط 1،دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان الاردن، ص106.

(13) كمال عبد الحميد زيتون (2005) التدريس نماذجه ومهاراته ،ط2، علاء الكتب للنشر والتوزيع ،القاهرة، ص55.

(14) المراجع المترجمة :1/ أنول باتشرجي ترجمة خالد بن ناصر أل حيان (2015) بحوث العلوم الاجتماعية المبادي والمناج والممارسات ، ب ط، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ،عمان ،ص258

(15) 2/ وليم و.لامبرت و وولاس إ. لامبرت ترجمة سلوى الملأ ومحمد عثمان نجاتي (1993)علم النفس الاجتماعي ،ط2، دار الشروق للنشر والتوزيع ، الكويت، ص 178 .

دراسات سابقة:

(1) عدنان بن ناصر الحازمي(2009) بعنوان :ـ(حاجات اولياء امور التلاميذ المعاقين فكرياً وعلاقتها ببعض المتغيرات) ماجستير، ص26.

(2) محمد ابراهيم احمد ابراهيم (2016)بعنوان :(مدى فاعلية برنامج الارشاد النفسي الاجتماعي لدى اسر الاطفال المعاقين ذهنياً في اكتساب اطفالهم مهارات التواصل الاجتماعي) دكتوراه ،السودان.

(3) طلعت احمد حسن علي (2015)فاعلية برنامج إرشادي أسري للحد من الضغوط الوالدية وتخفيف العزلة الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقلياَ، المجلة (31)،العدد(1)جامعة اسيوط بمصر ،

(4) search. Shamaa.org

(5) دراسة سمية قاسم (2017) بعنوان(برنامج إرشادي تدريبي للأمهات للتكفل بمهارات العناية بالذات للأبناء من ذوي الإعاقة الذهنية وأثره على التكيف الاجتماعي"دراسة ميدانية بمدينة ورقلة)

https://www.theses-algerie.com

المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالدعم النفسي والاجتماعي للطلاب غير السودانيين بجامعة إفريقيا العالمية (بالتطبيق على طلاب كلية التربية 2021)

د. عـز الديـن سـعيد عـلي طه قسم علم النفس التربوي – كلية التربية - جامعة افريقيا العالمية .

مستخلص:

هـدف البحـث إلى التعـرف عـلى المسـاندة الاجتماعيـة وعلاقتهـا بالدعـم النفـسي والاجتماعـي للطـلاب غـير السـودانيين بجامعـة إفريقيـا العالميـة ، تتمثـل أهميـة الدراسـة في توضيـح ضرورة مسـاندة المجتمـع للطـلاب غـير السـودانيين بجامعـة إفريقيـا العالميـة و قـد تـؤدي إلى بيـان دور المؤسسـات الأهلية في الدعـم النفـسي والاجتماعـي للطـلاب غـير السـودانيين بالجامعـة ، اسـتخدم المنهـج الوصفـي، أعتمـد البحـث عـلى مقيـاس المسـاندة الاجتماعيـة (سـعد فطيمـة) كأداة رئيسـية والـذي طبـق عـلى (30) طالبـاً وطالبـة تـم اختيارهـم بالطريقـة العشـوائية البسـيطة، تمـت معالجـة البيانـات عـن طريـق برنامـج الحـزم الاحصائيـة للعلـوم الاجتماعيـة SPSS . وكانـت أهـم النتائـج كالاتي: تتسـم المسـاندة الاجتماعيـة ككل للطـلاب غـير السـودانيين بجامعـة إفريقيـا العالميـة بالارتفـاع. لا توجـد فـروق في المسـاندة الاجتماعيـة للطـلاب غـير السـودانيين بجامعـة إفريقيـا العالميـة تعـزى لمتغـير التخصـص الـدراسي. لا توجـد فـروق في المسـاندة الاجتماعيـة للطـلاب غـير السـودانيين بجامعـة إفريقيـا العالميـة تعـزى لمتغـير مـدة الاقامـة في السـوان. توجـد فـروق في المسـاندة الاجتماعيـة للطـلاب غـير السـودانيين بجامعـة إفريقيـا العالميـة تعـزى لمتغـير النـوع لصالـح الذكـور.

الكلـمات المفتاحية:المسـاندة الاجتماعيـة ، التخصـص الـدراسي، الدعـم النفـسي، الطـلاب غـير السودانيين،المؤسسـات الاهليـة

Abstract:

The aim of the research is to identify social support and its relationship to psychological and social support for non-Sudanese students at the International University of Africa. The descriptive approach, the research relied on the social support scale (Saad Fatima) as a main tool, which was applied to (30) male and female students who were selected in a simple random way, the data were processed by the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) program. The most important results were as follows: The overall

social support for non-Sudanese students at the International University of Africa is high. There are no differences in social support for non-Sudanese students at the International University of Africa due to the academic specialization variable. There are no differences in social support for non-Sudanese students at the International University of Africa due to the variable length of stay in Sudan. There are differences in social support for non-Sudanese students at the International University of Africa due to the gender variable in favor of males

Key words: Social support / academic specialization / psychological support / non-Sudanese students / civil institutions

مقدمة:

لا شك أن الإنسان يحتاج في حياته إلى معينات يستطيع بها عبور العقبات التي يواجهه في مسيرته، حيث أن أحداث الحياة تجلب له كثيراً من المشقة والرهق، فهو يحتاج إلى الشعور بالأمن وإلى إشباع حاجاته النظرية، ويحتاج إلى الحب والانتماء، وهو في حاجة دائمة لتحقيق الذات، ويحتاج إلى التقدير الاجتماعي. ولعل إشباع الحاجة إلى التقدير الاجتماعي والشعور بالانتماء يتحقق إذا ما وجد الفرد المساندة الاجتماعية؛ لأن هذه المساندة الاجتماعية التي يجدها الفرد من الآخرين تعد عاملاً رئيساً في تحقيق التوافق النفسي للفرد، وهي التي تسهم في شعور الفرد بالرضا عن الحياة، فالمساندة الاجتماعية تعتبر ترياقاً ضد الآثار النفسية السالبة التي تنتج عن تعرض الفرد للشعور بالوحدة والبعد عن الآخرين. وأشد ما يكون الفرد في حاجة إلى المساندة الاجتماعية عندما يكون بعيداً عن مجتمعه الأصلي الذي ألفه ونشأ وترعرع فيه. ويحصل الأفراد على المساندة الاجتماعية من خلال شبكة علاقاتهم الاجتماعية التي تضم كل الأشخاص الذين لهم اتصال اجتماعي منتظم بشكل أو بآخر معهم، وتضم هذه الشبكة في الغالب الأسرة والأصدقاء وزملاء العمل، أي أن المساندة الاجتماعية تعتمد على صحة الفرد وسلامته النفسية، وليس على كثرة علاقاته الاجتماعية. [1]

مشكلة الدراسة:

إن الإنسان بحاجة إلى المساندة الوجدانية والصلات والدعم الاجتماعي والمؤازرة حيث أن الانتماء لجماعة كالأسرة أو الأصدقاء يجعل للحياة معنى مما يعين على مواجهة الحياة، فالمساندة الاجتماعية مخففة من الآثار السالبة الناتجة عن التعرض للأحداث الضاغطة وتعمل على رفع تقدير الفرد لذاته، وتزيد من فاعليته فالمساندة الاجتماعية تشعر الفرد بقيمته وبقدرته على المواجهة، وافتقاد هذه المساندة حال الحاجة إليها يشعر الفرد بفقدان القيمة وعدم القدرة على المواجهة، وقد يكون بداية لظهور أعراض اكتئابيه. [2]

إن الإنسان يحتاج إلى ما يخفف عنه ويدعمه نفسياً، ولعل من مصادر الدعم النفسي والاجتماعي المهمة للفرد يختلف من مجتمع لآخر، وقد يجدها شخص ولا يجدها آخر، وتزداد حاجة الإنسان لهذه المساندة إذا كان بعيداً عن مجتمعه الأصلي بسبب عدم توفر الشعور بالانتماء إلى المجتمع الجديد، وبذلك فإن مشكلة هذه الدراسة يمكن تلخيصها في السؤال المحوري التالي:

ما علاقة المساندة الاجتماعية بالضغوط النفسية لدى الطلاب غير السودانيين بجامعة إفريقيا العالمية؟

وتتفرع من هذا السؤال المحوري الأسئلة التالية:

- بماذا تتسم المساندة الاجتماعية للطلاب غير السودانيين بجامعة إفريقيا العالمية؟
- هل توجد فروق في المساندة الاجتماعية **للطلاب غير السودانيين بجامعة إفريقيا العالمية** تعزى لمتغير التخصص الدراسي
- هل توجد فروق في المساندة الاجتماعية **للطلاب غير السودانيين بجامعة إفريقيا العالمية** تعزى لمتغير مدة الاقامة
- هل توجد فروق في المساندة الاجتماعية **للطلاب غير السودانيين بجامعة إفريقيا العالمية** تعزى لمتغير النوع

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة للتعرف على:

فروض الدراسة:

مستوى درجة المساندة الاجتماعية للطلاب غير السودانيين بجامعة إفريقيا العالمية

معرفة الفروق في المساندة الاجتماعية **بين الطلاب غير السودانيين بجامعة إفريقيا العالمية** ومتغير التخصص الدراسي

معرفة الفروق في المساندة الاجتماعية **بين الطلاب غير السودانيين بجامعة إفريقيا العالمية** ومتغير مدة الاقامة.

معرفة الفروق في المساندة الاجتماعية **بين الطلاب غير السودانيين بجامعة إفريقيا العالمية** ومتغير النوع

أهمية الدراسة: تتمثل في الآتي:

قد تسهم نتائج هذه الدراسة في توضيح ضرورة مساندة المجتمع للطلاب غير السودانيين بجامعة إفريقيا العالمية.

ربما تلفت نتائج الدراسة انظار من يهمهم الأمر إلى ما يمكن أن تلعبه المساندة الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات المتمثلة في (التخصص الدراسي، مدة الاقامة والنوع) في الدعم النفسي والاجتماعي للطلاب غير السودانيين بجامعة إفريقيا العالمية.

نتائج الدراسة قد تؤدي إلى بيان دور المؤسسات الأهلية في الدعم النفسي والاجتماعي للطلاب غير السودانيين بالجامعة.

يمكن أن تفيد نتائج الدراسة في توضيح أهمية المعلومات التي يتلقاها الطلاب من محيطهم لمساندتهم نفسياً واجتماعياً.

فروض الدراسة:

تتسم المساندة الاجتماعية للطلاب غير السودانيين بجامعة إفريقيا العالمية بالارتفاع

لا توجد فروق في المساندة الاجتماعية **للطلاب غير السودانيين بجامعة إفريقيا العالمية** تعزى لمتغير التخصص الدراسي

توجد فروق في المساندة الاجتماعية **للطلاب غير السودانيين بجامعة إفريقيا العالمية** تعزى لمتغير مدة الاقامة .

لا توجد فروق في المساندة الاجتماعية **للطلاب غير السودانيين بجامعة إفريقيا العالمية** تعزى لمتغير النوع

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية:

تتحدد بموضوع المساندة الاجتماعية وعلاقتها بمتغير التخصص الدراسي، مدة الاقامة والنوع لدى الطلاب غير السودانيين بكلية التربية- جامعة إفريقيا العالمية.

الحدود المكانية: جامعة إفريقيا العالمية.

الحدود الزمانية: العام الدراسي 2021م.

مصطلحات الدراسة:

المساندة الاجتماعية:

هي مقدار ما يتلقاه الفرد من دعم وجداني، ومعرفي، وسلوكي، ومادي من خلال الآخرين في بيئته الاجتماعية. [3]

اجرائياً: يقصد به درجات الطلاب المتحصلة في قياس المساندة الاجتماعية

الإطار النظري:

تعتبر المساندة الاجتماعية مصدراً من مصادر الدعم الاجتماعي الفاعل الذي يحتاجه الإنسان عند مواجهة المواقف الصعبة، وإن غياب أو انخفاض مستوى المساندة الاجتماعية خاصة من الأسرة وجماعة الرفاق يمكن أن يؤدي إلى الكثير من المشكلات التي منها: ظهور الاستجابات السلبية في مواجهة الضغوط النفسية والمواقف السيئة التي يتعرض لها الفرد مما قد يؤدي إلى اضطراب الصحة النفسية. [4] ويشير الشناوي وعبد الرحمن (1994) [5]: إلى أن المساندة الاجتماعية لها أثر مخفف لنتائج الأحداث الضاغطة، فالأشخاص الذين يمرون بأحداث مؤلمة تتفاوت استجاباتهم السلبية، مثل (القلق والاكتئاب) لتلك الأحداث تبعاً لتوفير مثل هذه العلاقات الودودة والمساندة، حيث يزداد احتمال التعرض لاضطرابات نفسية كلما نقص مقدار المساندة الاجتماعية. [6]

تتبع أهمية المساندة الاجتماعية من كونها:

- تؤثر بطريقة مباشرة على سعادة الفرد.
- المساندة الاجتماعية تزيد من قدرة الفرد على المقاومة والتغلب على الإحباط، وحل المشكلات بطريقة جيدة.
- المساندة الاجتماعية تخفض وتستبعد عواقب الأحداث الضاغطة على الصحة النفسية.
- المساندة الاجتماعية تساعد الفرد على تحمل المسؤولية، وتبرز الصفات القيادية له.
- المساندة الاجتماعية لها قيمة شفائية من الأمراض النفسية التي تسهم في التوافق الإيجابي والنمو الشخصي.
- المساندة الاجتماعية تقوم بمهمة حماية تقدير الشخص لذاته ومقاومة الأحداث الضاغطة.
- المساندة الاجتماعية تزيد من شعور الفرد بالرضا عن ذاته، وعن حياته مما يتسنى له تقدير ذاته لاحقاً.

مصادر المساندة الاجتماعية:

تختلف مصادر المساندة الاجتماعية باختلاف المرحلة العمرية التي يمر بها الفرد إذ أنه في مرحلة الطفولة تكون المساندة متمثلة في الأسرة (الأم والأب والأخوة) وفي مرحلة المراهقة تتمثل في جماعات (الرفاق والأسرة)، أما في مرحلة الرشد تتمثل في الزوج أو الزوجة وعلاقات العمل والأبناء) [7]

تأتي المساندة الاجتماعية من مصادر أساسية منها الأسرة والأصدقاء، ومن هذه المصادر:

أولاً: الأسرة:

إن الأسرة تعتبر إحدى مؤسسات التنشئة الاجتماعية والخلية الأولى التي يبع فيها الفرد حاجاته ورغباته والفرد الذي يعي في أسرة يفتقد فيها رعاية أحد الوالدين أو كليهما يعاني من سوء التوافق الخصي والاجتماعي ، فالأسرة المفككة المتصدعة الخالية من التواصل الإنساني تؤدي إلى اختلال في شخصية أطفالها وإلى انخفاض في اعتبار الذات وشعور باليأس وبنظرة متشائمة إلى الحياة وإلى المستقبل، فللأسرة دور مهم وفعال في إكساب الفرد خبراته الأولى وفي تكوين خصيته مستقبلاً وفي تقديره لذاته حيث تعود جذور معظم المشاكل النفسية البالغين إلى سنوات عمرهم الأولى.

ويتضح مما سبق أن الأسرة عامل مشترك وأساسي في كل مراحل العمر وتعتبر الأكثر أهمية في حياة الفرد خاصة في مراحل العمر المبكرة.

ثانياً الأصدقاء:

تعرف جماعة الأصدقاء بأنهم الأفراد المتشابهون في بعض الجوانب مثل المهارة والمستوى التعليمي والسن والوضع الاقتصادي، ويتفق آخرون على أن دور الأصدقاء في المساندة يتلازم مع دور الأسرة ومن بينهم كوجيم.

أن جماعة الأقران ذات أهمية كبيرة للمراهق وذلك نتيجة لما تتيحه من حرية التعبير عن انفعالات الخوف والغضب ومشاعر الشك وبما تهيئه من اطمئنان ينشأ عن وعي المراهق بأن

الآخرين لديهم نفس المخاوف والشكوك والآمال وهذه الأمور قد لا يحققها داخل أسرته. وترى حنان سليمان (2009) [8] أن الصداقة تمثل قدرة الإنسان على أن يتوافق مع نفسه ومع الآخرين وأن يقبل نفسه ويقبل الآخرين وهذا هو جوهر السعادة والصحة النفسية فالروابط بين الناس قائمة على أساس حاجة الناس لبعضهم البعض، ونحتاج جميعاً إلى الأصدقاء وتزداد هذه الحاجة عندما نتعرض لظروف قاسية مثل الضغوط فنصبح أكثر احتياجاً للمساندة خاصة في هذه المرحلة العمرية الحرجة، ومساندة الأصدقاء في أن تقوم بأكثر من دور إيجابي في التخفيف عن النفس، وتنمية علاقات إيجابية مع الآخر. وتأتي أهمية الأصدقاء كمصدر من مصادر المساندة في مرحلة المراهقة فيشعر الفرد بأهميتها فيصبحوا بالنسبة له الجماعة المرجعية التي دائماً يلجأ إليها حيث يؤثر فيهم ويتأثر بهم لدرجة كبيرة.

ثالثاً: المعلمين:

أن دور المعلم معالجة معظم المشكلات البسيطة التي يواجهها الطلبة والتي هي نتاج للتفاعلات الصفية وتفاعل الطلبة مع زملائهم ومع المعلمين ويتحدد دور المعلم في هذه الحالة في مساعدة الطلبة على النمو والتكيف السوي. وترى حنان سليمان (2009) أن المعلم كمصدر من مصادر المساندة هام بالنسبة لهذه المرحلة العمرية خاصة وأن الفرد يقضي معظم يومه في الدراسة والتعامل مع المعلمين والأقران وفي هذه المرحلة يعتبر المعلم أقرب الأقارب وربما يحتل مكانة الأب أو الأم الذي يؤدي وظائف نفسية هامة للمريض بالإضافة للمساندة بالمعلومات التي قد تفقدها الأسرة.

رابعا: المؤسسات:

لمؤسسات المجتمع دوراً مهماً وفاعلاً وإيجابياً في حياة الأفراد، حيث يقع على عاتقها حمل كبير تجاه هذه الفئة من فئات المجتمع .[9]

إن المساندة الاجتماعية تتمثل في التفاعل الاجتماعي المنظم، والاندماج في الأدوار الاجتماعية المختلفة داخل المجتمع الذي يعيش فيه الفرد، وأن زيادة حجم وكمية المساندة الاجتماعية تؤدي إلى إحساس الفرد بالرضا عن الحياة، والتوافق مع البيئة المحيطة. [10]ويرى الباحث بأن مؤسسات المجتمع يمكنها تقديم المساندة النفسية والاجتماعية من خلال أخصائيين يقومون بالعمل على متابعة ومساعدة المحتاجين منهم، والعمل على حل مشكلاتهم التي يمكن أن يواجهونها وكذلك مساعدتهم على حلها، ويتمثل دعم المؤسسات أيضاً في عمليات التأهيل، وكذلك تقديم العديد من أشكال المساندة الأخرى، الاقتصادية والعاطفية وغيرها.

خامساً: المساندة بالمعلومات

وهذا النوع من المساندة يظهر في الدعم بالمعلومات التي تفيدة في حل مشكلة صعبة يواجهها في حياته اليومية، ويساعد في تحديد وتفهم آلية التعامل مع الأحداث المشكلة الضاغطة، ومن خلال إبداء النصح له أو توجيهه أو إرشاده، ويطلق على هذا النوع من المساندة بعض المفاهيم الأخر يمثل، مساندة التوجيه المعرفي، والمساندة بالنصح والإرشاد.

الدراسات السابقة:

دراسة: برجمان واخرون (2003)[11] بعنوان:

أثر المساندة الاجتماعية على الضغوط النفسية والصحة النفسية.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى توضيح أثر المساندة الاجتماعية كعامل مخفف من اثار الضغوط او كعامل يزيد من الصحة النفسية للفرد ويقلل من تعرضه للأمراض النفسية.

عينة الدراسة: شملت عينة الدراسة (424) مسنا، وقد أجريت هذه الدراسة في مملكة السويد.

نتائج الدراسة:

أظهرت نتائج الدراسة أن المساندة الاجتماعية ترتبط سلبيا بأعراض الاكتئاب بمعنى انه كلما قلت مصادر المساندة الاجتماعية او اتسمت بعدم العمق فان هذا قد يرتبط بالاكتئاب، كما بينت نتائج الدراسة ان المساندة الاجتماعية تزيد من شعور الفرد بالرضا عن ذاته وعن حياته.

دراسة روس وكوهين (٢٠٠٤) Ross& Cohen[١٢]

وعنوانها: دور المساندة الاجتماعية في التخفيف من الضغوط الحياتية، اجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية. هدفت الدراسة إلى التعرف على دور المساندة الاجتماعية كعامل وسيط في التخفيف من التأثير السلبي للضغوط الحياتية. تكونت عينة الدراسة من (109) طالب.

نتائج الدراسة: اظهرت الدراسة دور المساندة الاجتماعية كعامل ملطف او واق من وقع احداث الحياة الضاغطة. كذلك اشارت نتائج الدراسة إلى التأثير الايجابي للمساندة الاجتماعية على الصحة النفسية للأفراد. مذكورة في [13]

دراسة: علي عبد السلام علي (2005)، بعنوان:

المساندة الاجتماعية وأحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالتوافق مع الحياة الجماعية لدى طلاب الجامعة المقيمين مع أسرهم والمقيمين في المدن الجامعية.

هدفت الى إلقاء الضوء على الدور الهام للمساندة الاجتماعية والعاطفية وجماعة الاقران في تخفيف تأثير الصراعات النفسية التي تواجه طلاب الجامعة المقيمين مع اسرهم والمقيمين في المدن الجامعية وتساعدهم على المواجهة الإيجابية لأحداث الحياة الضاغطة، طبقت عينة كلية قوامها (100) طالباً منهم (50) طالباً من المقيمين في المدن الجامعية ويمثلون المجموعة التجريبية، (50) طالباً مقيمين مع أسرهم ويمثلون المجموعة الضابطة ممن تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (18-25) سنة، استخدم استبيان للمساندة الاجتماعية، واستبيان مواجهة احداث الحياة الضاغطة، ومقياس التوافق مع الحياة الجامعية، أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة سالبة بين درجة المساندة الاجتماعية والاقامة الداخلية، حيث كان الطلاب المقيمين في المدن الداخلية لديهم إدراك أقل للمساندة الاجتماعية عن الطلاب المقيمين مع أسرهم. [14].

دراسة مروان دياب (2006) [15] وعنوانها:

المساندة الاجتماعية كمتغير وسيط بين الاحداث الضاغطة والصحة النفسية لدى المراهقين الفلسطينيين في الجامعة الإسلامية بغزة.

هدفت الدراسة إلى التعرف دور المساندة الاجتماعية كأحد العوامل الواقية من الاثر النفسي الناتج عن تعرض الفرد للأحداث الضاغطة، تكونت عينة الدراسة من 550 طالب وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية وتراوحت أعمارهم من 15 – 19 سنة، استخدم الباحث استبانة الصحة النفسية واستبانة الاحداث الضاغطة، أوضحت الدراسة بأن هناك علاقة عكسية بين درجات الاحداث الضاغطة التي تعرض له المراهقون والمساندة الاجتماعية، توجد فروق جوهرية بين متوسط درجات منخفضي الاحداث الضاغطة، وتوسط درجات مرتفعي الاحداث الضاغطة بالنسبة لحجم المساندة الاجتماعية لدى المراهقين توجد علاقة طردية دالة احصائياً بين درجات الصحة النفسية للمراهقين ودرجات المساندة الاجتماعية.

دراسة: أنور حمودة البنا (2008) [16]

بعنوان: « المواقف الحياتية الضاغطة لدى طلبة جامعة الأقصى بمحافظة غزة «

أهداف الدراسة: تهدف إلي التعرف على الأهمية النسبية إلى كل من أبعاد المواقف الحياتية الضاغطة الشائعة لدى طلاب جامعة الأقصى بمحافظة غزة، والتعرف إلى الفروق الجوهرية بين الجنسين (ذكور، إناث) في المواقف الحياتية الضاغطة لدى طلبة جامعة الأقصى بمحافظة غزة عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من(200) طالبا وطالبة ، منهم (100طالب) و(100طالبة) أدوات الدراسة: استخدم الباحث استبانة المواقف الحياتية الضاغطة من إعداد / زينب محمود شقير.

نتائج الدراسة: توصل الباحث إلى أن الأهمية النسبية لأبعاد المواقف الحياتية الضاغطة لدى طلبة جامعة الأقصى هي أن المواقف الانفعالية في المرتبة الأولى، ثم تلاها المواقف الدراسية والشخصية، ثم تلاها المواقف الصحية والاقتصادية، ثم أخيرا كانت المواقف الأسرية والاجتماعية. (البنا، 2008: 134- 161)

دراسة شمس الدين زين العابدين الضغوط الحياتية وعلاقتها بالمساندة الاجتماعية والتحصيل الأكاديمي للطلاب العائدين للدراسة بالجامعات السودانية (اكتوبر 2010)[17].

تهدف إلى دراسة أثر ضغوط الحياة لدى الطلاب العائدين للدراسة من خارج السودان بهدف تقديم العون للطلاب وتعزيز الاستقرار الأكاديمي والرعاية التربوية بأحدث التقنيات التربوية الحديثة. وكانت اهم النتائج: توجد علاقة ارتباطية عكسية بين المساندة الاجتماعية ومستوى التحصيل الأكاديمي في بعد المساندة في الأسرة بينما لا توجد في بعدي المساندة من الاصدقاء والرضا الذاتي عن المساندة أي كلما قويت المساندة من الأسرة يقوى التحصيل الأكاديمي. توجد علاقة ارتباطية بين المساندة الاجتماعية والضغوط الحياتية المختلفة لدى الطلاب العائدين للدراسة بالجامعات السودانية.

منهج وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي، باعتباره أنسب المناهج لطبيعة هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من الطلاب غير السودانيين بجامعة إفريقيا العالمية.

عينة الدراسة:

نسبة لكبر حجم مجتمع الدراسة فقد اختار الباحث كلية التربية بالجامعة ليتم اختيار العينة من طلابها، وقد بلغ عدد طلاب وطالبات هذه الكلية – في عام الدراسة الحالية (440) طالباً وطالبة. وبما أن هذه الدراسة خاصة بالطلاب غير السودانيين فقد تم استبعاد الطلاب السودانيين، فأصبح عدد الطلاب والطالبات غير السودانيين (330) طالباً وطالبة قام الباحث باختيار نسبة (10%) من هذا العدد لعينة الدراسة، فكانت العينة (30) طالباً وطالبة (بدلاً عن 33 وهي النسبة التصحيحية حسابياً) تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وبلغ عدد الذين أعادوا المقياس بعد ملئه (30) طالباً وطالبة.

أدوات الدراسة:

مقياس المساندة الاجتماعية (سعد فطيمة 2012)

وصف المقياس:

يتكون المقياس من 35 فقرة موزعة على 5 ابعاد هي(المساندة النفسية الاجتماعية، مساندة الاسرة ، مساندة الاصدقاء ، مساندة المؤسسات، مساندة المعلومات)

الخصائص السايكومترية للمقياس:

لمعرفة الخصائص القياسية بالمقياس بمجتمع البحث قام الباحث بتطبيق صورة المقياس المعدلة بتوجيهات المحكمين والمكونة من (35) فقرة على عينة حجمها (30) مفحوصاً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مجتمع البحث، وبعد تصحيح الاستجابات قام الباحث برصد الدرجات وإدخالها في الحاسب الآلي، ومن ثم تم الآتي:

صدق الاتساق الداخلي للفقرات: لمعرفة صدق اتساق الفقرات مع الدرجة الكلية بالمقياس بمجتمع البحث تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تقع تحته الفقرة المعنية.

جدول رقم (1) يوضح معادلات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لمقياس المساندة الاجتماعية بمجتمع البحث

المساندة الاجتماعية									
نفسية اجتماعية		مساندة الاسرة		مساندة الاصدقاء		مساندة المؤسسات		مساندة المعلومات	
البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط
1	0،605	7	0،244	14	0،404	21	0،656	28	0،568
2	0،564	8	0،304	15	0،474	22	0،660	29	0،535
3	0،726	9	0،581	16	0،700	23	0،706	30	0،436
4	0،563	10	0،541	17	0،471	24	0،583	31	0،523
5	0،525	11	0،526	18	0،476	25	0،521	32	0،515
6	0،554	12	0،523	19	0،614	26	0،558	33	0،488
		13	0،516	20	0،349	27	0،600	34	0،630
								35	0،370

يلاحظ من الجدول اعلاه أن معاملات ارتباط جميع الفقرات دالة احصائياً عند مستوى (0.05) وأن جميع الفقرات تتمتع بصدق إتساق داخلي قوي.

معاملات الثبات للمقياس:

لمعرفة الثبات للدرجة الكلية للمقياس في صورته النهائية المكونة من (35) فقرة في مجتمع البحث قام الباحث بتطبيق معادلة التجزئة النصفية على بيانات العينة فبينت نتائج هذا الإجراء النتائج المعروضة بالجدول التالي:

جدول رقم (2) يوضح نتائج معاملات الثبات للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية بمقياس المساندة الاجتماعية في مجتمع البحث

المقاييس الفرعية	عدد الفقرات	الخصائص السايكومترية	
		(الفاكرونباخ)	التجزئة النصفية
نفسية اجتماعية	6	0.708	0.832
مساندة الاسرة	7	0.765	0.857
مساندة الاصدقاء	7	0.669	0،771
مساندة المؤسسات	7	0.648	0.786
مساندة المعلومات	8	0.728	0.842
المساندة ككل	35	0.853	0.885

يتضح من الجدول أعلاه ان المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية مما يعني وضوح عباراته بالنسبة لأفراد العينة.

المعالجات الإحصائية:

لمعالجة البيانات الخاصة بالدراسة استخدم الباحث معاملات الارتباط اسبيرمان براون واختبار (ت) لعينة واحدة ولعينتين ، وقيمة (ف) لإيجاد الفروق وذلك من البرنامج الإحصائي (SPSS) الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية.

مناقشة النتائج:

ستتم مناقشة النتائج وفق الفروض

1/ تتسم المساندة الاجتماعية ككل للطلاب غير السودانيين بجامعة إفريقيا العالمية بالارتفاع.

جدول التالي يوضح اختبار (ت) لمجتمع واحد لمعرفة السمة المميزة للمساندة الاجتماعية

جدول رقم (3) يوضح اختبار (ت) لمجتمع واحد لمعرفة السمة المميزة للمساندة الاجتماعية

المتغيرات	حجم لعينة	المتوسط لمحكي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	لقية الاحتمالية	الاستنتاج
نفسية اجتماعية	30	18	23.8667	2.67470	12.014	29	0.000	تتسم بالارتفاع
مساندة الاسرة	30	21	28.6333	4.31104	9.698	29	0.000	تتسم بالارتفاع
مساندة الاصدقاء	30	21	24.5000	4.59948	4.168	29	0.000	تتسم بالارتفاع
مساندة المؤسسات	30	21	25.9333	5.47051	4.939	29	0.000	تتسم بالارتفاع
مساندة المعلومات	30	24	30.9667	5.55526	6.869	29	0.000	تتسم بالارتفاع
المساندة ككل	30	105	133.900	16.1445	9.805	29	0.000	تتسم بالارتفاع

يتضح من الجدول اعلاه الذي يوضح اختبار (ت) لمجتمع واحد لمعرفة السمة المميزة للمساندة الاجتماعية الاتي: حيث سجلت قيمة (ت) ، في بعد نفسيه اجتماعية كانت قيمة (ت) 12.014 وفي بعد مساندة الاسرة سجلت قيمة (ت) 9.698 وفي بعد مساندة الاصدقاء كانت قيمة (ت) 4.168 اما بعد المؤسسات الاجتماعية سجلت قيمة (ت) 4.939 وسجلت قيمة (ت) في بعد مساندة المعلومات 6.869 وسجلت قيمة (ت) في المساندة ككل 9.805. مما سبق يتضح ان المساندة الاجتماعية لطلاب جامعة افريقيا غير السودانيين اتسمت بالارتفاع مما يبين تحقق الفرض. ويرى الباحث أن مفهوم المساندة الاجتماعية هو مفهوم حديث قد نجده بعدة مسميات منها الإسناد أو الدعم الاجتماعي أو الموارد الاجتماعية أو الإمكانات الاجتماعية أو الإمدادات الاجتماعية، شبكة العلاقات، فجميع هذه المسميات تعني شيئا واحدا، إلا أننا نجد أن مفهوم المساندة الاجتماعية في المجتمع الذي يعيش فيه الفرد قد تكون من الأفراد أو الجيران أو الأصدقاء أو المؤسسات الحكومية وغير الحكومية أو المجتمع المحلي المحيط بالفرد، كما يمكن أن تقدم المساندة من أشخاص غير معروفين للفرد أيضا، وقد تكون المساندة مادية أو معنوية أو سلوكية أو معرفية أو تقويمية أو عاطفية تقدم من خلال شبكة العلاقات الاجتماعية التي يقيمها الفرد مع المحيطين به وهذه المساعدات تساعد الفرد في التمتع بصحة نفسية وجسمية سليمة وتشعر الفرد بالحماية والأمن النفسي والدفء وتفاعل اجتماعي يساعده في تجاوز صعاب محن الحياة. ويشير الشناوي وعبد الرحمن (1994): إلى أن المساندة الاجتماعية لها أثر مخفف لنتائج الأحداث الضاغطة، فالأشخاص الذين يمرون بأحداث مؤلمة تتفاوت استجاباتهم السلبية (مثل القلق والاكتئاب) لتلك الأحداث

تبعاً لتوفير مثل هذه العلاقات الودودة والمساندة، حيث يزداد احتمال التعرض لاضطراب نفسية كلما نقص مقدار المساندة الاجتماعية. ([18])

هناك أثر عام مفيد للمساندة الاجتماعية على الصحة البدنية والنفسية يمكن أن تحدث لان الشبكات الاجتماعية الكبيرة يمكن أن تزود الأشخاص بخبرات ايجابية من الوجدان وإحساسا بالاستقرار في مواقف الحياة والاعتراف بالذات ويصور هذا النموذج للمساندة من وجهة نظر سوسيولوجية «علم الاجتماع» على انه تفاعل اجتماعي منظم أو الانغماس في الأدوار الاجتماعية أما من ناحية علم النفس « المنظور السيكولوجي فإنه ينظر للمساندة على أنها تفاعل اجتماعي واندماج اجتماعي ومكافأة العلاقات ومساندة الحالة.([19])

فالأصدقاء يشكلون الداعم الاجتماعي والنفسي الحقيقي للفرد والذي يجعله يتغلب على ضغوط الحياة اليومية والطارئة وتتفق هذه النتيجة مع نموذج الأثر الداعم أو الواقي للمساندة الاجتماعية حيث شكلت المساندة من الأصدقاء دعما واقيا تجاه الأحداث الضاغطة المستقبلية والحالية.

اتفق ذلك مع **دراسة (برجمان واخرون2003)** ان المساندة الاجتماعية تزيد من شعور الفرد بالرضا عن ذاته وعن حياته. كذلك اظهرت **دراسة** نتائج **روس وكوهين (2004) ان** دور المساندة الاجتماعية عامل ملطف أو واق من وقع احداث الحياة الضاغطة. كذلك اشارت نتائج الدراسة إلى التأثير الايجابي للمساندة الاجتماعية على الصحة النفسية للأفراد، أيضاً أظهرت نتائج دراسة علي عبد السلام على (2005) وجود علاقة سالبة بين درجة المساندة الاجتماعية والاقامة الداخلية، حيث كان الطلاب المقيمين في المدن الداخلية لديهم إدراك أقل للمساندة الاجتماعية عن الطلاب المقيمين مع أسرهم. **كما اوجدت دراسة شمس الدين زين العابدين (اكتوبر 2010)** علاقة ارتباطية بين المساندة الاجتماعية والضغوط الحياتية المختلفة لدى الطلاب ويرى الباحث ان المساندة الاجتماعية تعمل محركات للسلوك الإيجابي للفرد في علاقته بنفسه وبالبيئة المحيطة به، وهي ضرورية لنموه في ميادين الحياة المختلفة الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية، ونجاح الفرد في الحصول على المساندة من مصادرها المختلفة يزيد من إدراكه للحياة ، كما أن زيادة المساندة الاجتماعية بأبعادها المختلفة التي إذا زود بها الفرد أدت إلى نجاحه في الحياة ، ومن ثم شعوره بالرضا عنها، وهو مظهر أساسي لإدراك الحياة، وتحسينها والارتقاء بها، ويدرك ما لديه من استعدادات وقدرات وإمكانيات وقدرته على توظيفها، وبالتالي يكون إنساناً ناجحاً وفعالاً في حياته الأسرية، وفي علاقاته الاجتماعية وفي دراسته مما يؤدي الى ارتفاع الحياة لديه، المساندة الاجتماعية باختلاف أنماطها ومصادرها تعتبر مصدراً حيوياً ومستمراً من مصادر الدعم النفسي والاجتماعي كما تعتبر مصدراً من مصادر الشعور بالأمن عند مواجهة الصعاب والشدائد سواء على المستوى المادي أو المعنوي أو مواجهة أحداث الحياة الضاغطة وانعكاس كل ما سبق على الجانب الصحي والنفسي وهنا تكون الحاجة للمساندة في أوجها. ([20])

الفرض الثاني: لا توجد فروق في المساندة الاجتماعية **للطلاب غير السودانيين بجامعة إفريقيا العالمية** تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

جدول رقم (4) يوضح اختبار (ف) لمعرفة الفروق في متغير التخصص الدراسي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الاحتمالية	النتيجة
نفسية اجتماعية	بين المربعات	28.396	3	9.465	1.374	.273	لا توجد فروق في متغير التخصص الدراسي
	داخل المربعات	179.071	26	6.887			
	المجموع	207.467	29				
مساندة الأسرة	بين المربعات	89.969	3	29.990	1.737	.184	لا توجد فروق في متغير التخصص الدراسي
	داخل المربعات	448.998	26	17.269			
	المجموع	538.967	29				
مساندة الاصدقاء	بين المربعات	36.102	3	12.034	.542	.658	لا توجد فروق في متغير التخصص الدراسي
	داخل المربعات	577.398	26	22.208			
	المجموع	613.500	29				
مساندة المؤسسات	بين المربعات	81.244	3	27.081	.895	.457	لا توجد فروق في متغير التخصص الدراسي
	داخل المربعات	786.622	26	30.255			
	المجموع	867.867	29				
مساندة المعلومات	بين المربعات	38.744	3	12.915	.392	.760	لا توجد فروق في متغير التخصص الدراسي
	داخل المربعات	856.222	26	32.932			
	المجموع	894.967	29				
المساندة ككل	بين المربعات	950.817	3	316.939	1.247	.313	لا توجد فروق في متغير التخصص الدراسي
	داخل المربعات	6607.883	26	254.149			
	المجموع	7558.700	29				

يتضح من الجدول اعلاه الذي يوضح اختبار (ف) لمجتمع واحد لمعرفة السمة المميزة للمساندة الاجتماعية حيث سجلت قيمة (ف) ، في بعد نفسيه اجتماعية كانت قيمة (ف) 1.374 وفي بعد مساندة الاسرة سجلت قيمة (ف) 1.737 وفي بعد مساندة الاصدقاء كانت قيمة (ت) 658. اما بعد المؤسسات الاجتماعية سجلت قيمة (ف) 457.وسجلت قيمة (ف) في بعد مساندة

المعلومات 6.869 وسجلت قيمة (ف) في المساندة ككل 313.. مما سبق يتضح ان المساندة الاجتماعية لطلاب جامعة افريقيا غير السودانيين في متغير التخصص اتسمت بالارتفاع مما يبين تحقق الفرض.

افترض الباحث ان التخصص له أثر في المساندة باعتبار ان هنالك تخصصات بطبعها اجتماعية مثل الطب واللغات وايضا هنالك تخصصات غير اجتماعية تعتمد على الآلة مثل الهندسات والحاسوب. كما ان هنالك تخصصات تأخذ وقتا كبيرا من الطلاب بحيث تجعل علاقاته الاجتماعية شحيحة مما قد تؤثر عليه نفسيا واجتماعيا لكن أياً كان التخصص فقد كانت النتيجة بانها لا تؤثر في المساندة ونوعها.

ذكر ابراهام ماسلو المذكور في حامد زهران (**1997**)[21] يميل الفرد إلى معرفة وتأكيد وتحقيق ذاته بدافع من الحاجة إلى التقدير والمكانة والاعتراف والاستقلال والاعتماد على النفس وإظهار السلطة على الغير وبالرغبة في التزعم والقيادة، وتدفع هذه الحاجة الإنسان إلى تحسين الذات وحاجاته إلى التقدير برفعه إلى السعي دائماً للإنجاز والتحصيل لإحراز المكانة والقيمة الاجتماعية، وهذه حاجة أساسية ندفع الناس دائماً إلى عضوية الجماعات، لتحقيق المركز والقيمة الاجتماعية والاعتراف من الآخرين والنجاح الاجتماعي، وتتضمن الحاجة إلى تأكيد وتحقيق وتحسين الذات إلى النمو السوي العادي والتغلب على العوائق والعمل نحو هدف ومعرفة وتوجيه الذات.

أورد صلاح مخيمر (**1998**)[22] من أهم أحداث التوافق المباشر تحقيق مطالب النمو النفسي السوي في جميع مراحله وبكافة مظاهرة) جسمياً وعاطفياً وانفعالياً واجتماعياً من خلال المساندة التي يجدها ممن حوله.وان وتقبل الذات والثقة بالذات وتقبل الواقع والمساندة الاجتماعية وتكوين اتجاهات وقيم سليمة والتقدم المستمر نحو السلوك الأكثر نضجاً والمشاركة الخلاقة المسئولة في الأسرة والجماعات الأخرى، والاتصال والتفاعل السليم في حدود البيئة والاستمتاع بالحياة التي يتمتع بها الاخرون وتنمية المهارات الاجتماعية التي تحقق التوازن الاجتماعي السوي وتحقيق النمو الأخلاقي والدين القويم.

الفرض الثالث: لا توجد فروق في المساندة الاجتماعية **للطلاب غير السودانيين بجامعة إفريقيا العالمية** تعزى لمتغير مدة الاقامة في السوان

جدول رقم (5ـ) يوضح اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق في متغير مدة الاقامة في السوان

المتغير	مجموعتي المقارنة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
نفسية اجتماعية	1 –واقل من 4	11	22.909	2.87939	-1.526	28	.138	لا توجد فروق في مدة الاقامة في السودان
	4 – واقل من 6	19	24.421	2.45664				
مساندة الأسرة	1 –واقل من 4	11	27.909	5.00908	-.694	28	.493	لا توجد فروق في مدة الاقامة في السودان
	4 – واقل من 6	19	29.052	3.93663				
مساندة الاصدقاء	1 –واقل من 4	11	22.545	5.48386	-1.843	28	.076	لا توجد فروق في مدة الاقامة في السودان
	4 – واقل من 6	19	25.631	3.70001				

المتغير	مجموعتي المقارنة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
مساندة المؤسسات	1 –واقل من 4	11	28.090	4.72132	1.696	28	.101	لا توجد فروق في مدة الاقامة في السودان
	4 – واقل من 6	19	24.684	5.59814				
مساندة المعلومات	1 –واقل من 4	11	32.6364	5.90377	1.266	28	.216	لا توجد فروق في مدة الاقامة في السودان
	4 – واقل من 6	19	30.000	5.25991				
المساندة ككل	1 –واقل من 4	11	134.090	19.11259	.048	28	.962	لا توجد فروق في مدة الاقامة في السودان
	4 – واقل من 6	19	133.7895	14.72933				

يتضح من الجدول اعلاه الذي يوضح اختبار (ت) لمجتمع واحد لمعرفة السمة المميزة للمساندة الاجتماعية الاتي : حيث سجلت قيمة (ت) ، في بعد نفسيه اجتماعية 1.526- وفي بعد مساندة الاسرة سجلت قيمة (ت) 694.- وفي بعد مساندة الاصدقاء كانت قيمة (ت) 1.843- اما بعد المؤسسات الاجتماعية سجلت قيمة (ت) 1.696 وسجلت قيمة (ت) في بعد مساندة المعلومات 1.266وسجلت قيمة (ت) في المساندة ككل 048. مما سبق يتضح ان المساندة الاجتماعية ومتغير مدة الاقامة لطلاب جامعة افريقيا غير السودانيين اتسمت بعدم وجود فروق مما يبين تحقق الفرض.

الحياة المعاصرة مليئة بالضغوطات خاصة في المجالات التي تستدعي التكيف مع المشكلات المتعددة، ويختلف الأفراد في الطرق والأساليب التي يتعاملون بها مع الضغوط النفسية والأحداث الضاغطة التي يتعرضون لها، ويستخدم مفهوم استراتيجيات المواجهة بالإشارة إلى الطرق التي يستخدمها الأفراد للتكيف مع الضغوط النفسية والاجتماعية التي يواجهونها مما يدل على أهمية دراسة متغير المساندة الاجتماعية في علاقته بالضغوط النفسية .

المساندة الوجدانية هي مساندة نفسية يجدها الإنسان في وقوف الناس معه، ومشاركتهم له أفراحه ، والثناء عليه في السراء وفي عبارات المواساة والشفقة في الضراء فيجد في تهنئة الناس له والاستحسان والتقدير والتقبل والحب المتبادل ويجد في مواساتهم له التخفيف من مشاعر التوتر والقلق والجزع ، والتشجيع علي التفكير فيما أصابه بطريقة تفاؤلية فيها رضا بقضاء الله وقدره مما يجعله يشعر بالثقة مع نفسه والناس.وقوله تعالى: (إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ)[23]، فهذه الآيات تتضمن معاني الود والإخاء والرحمة، والتساند والتعاطف حيث يواسي كل مسلم أخاه المسلم فلا مكان للقسوة في قلوبهم ولا تظهر الشدة إلا مع أعداء الله ومن خلال تدبر الباحث لبعض آيات القرآن الكريم والأحاديث النبوية اتضح له أنها حملت في مضامينها أبعاد المساندة النفسية الاجتماعية التي وردت في التراث الاجتماعي الغربي، بل إن هناك أبعاد كثيرة تتضمنها الآيات والأحاديث النبوية في مجال التكافل الاجتماعي ، لم ترد في التراث الغربي، ومن ذلك بعض الآيات التي تحث المسلمين على تبادل المساندة النفسية الاجتماعية فيما بينهم ومن خلال توضيح أبعاد المساندة النفسية الاجتماعية في ضوء الكتاب والسنة المطهرة ولهذا تعتبر المساندة الاجتماعية أحد

تكتيكات التكيف والتأقلم مع الضغوط ، فأهمية وجود الناس في حياة الإنسان الوظيفية يشكل افتراضا هاما في معظم النظريات التنظيمية والنفسية التي تقترح وجود نوع معين من التفاعل بين عوامل الضغوط والتأييد الاجتماعي[24]. ويضيف بن مسلم (1987) انه لا يمكن للحياة أن تسير على وتيرة واحدة، بل تعتريها بعض الصعاب التي تنغص على الإنسان سعادته، وتجعله يعيش مهموماً لفترة ما، ولكن إذا ما نظر المؤمن إلى حقيقة الأمر ورجع إلى دينه، عندئذ يعيش سعيداً بلا هموم، وفي ذلك قال رسول صلى الله عليه وسلم «عجبا لأمر المؤمن إن أمره كله خير، وليس ذاك لأحد إلا للمؤمن؛ إن أصابته سرّاء شكر ؛ فكان خيراً له ، وإن أصابته ضرّاء صبر ؛ فكان خيراً له» . ﷺ [25]

يبين الرسول ﷺ: أن الرضا عن الحياة علامة هامة تدلل على مدى تمتع الإنسان بالصحة النفسية، إذ أن الرضا عن الحياة يعني تحمس الفرد لها، والإقبال عليها، والرغبة الحقيقية في أن يعيشها. ﷺ [26]وكانت حادثة الهجرة من أكبر الدروس في المساندة التي يمكن أن نستسقيها من التاريخ، حيث تجلت المواساة والمؤازرة والمساندة في الموقف الذي اتخذه الأنصار تجاه المهاجرين، ولقد شبه الرسول ﷺ) المسلمين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم بالاستجابة العضوية التلقائية للجسد الواحد الذي يؤثر بعضه في بعض فعن النعمان بن بشير ﷺ عن النبي ﷺ: [مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم مثل الجسد إذا اشتكى شيئا تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى]. ﷺ[27]

الفرض الرابع: توجد فروق في المساندة الاجتماعية **للطلاب غير السودانيين بجامعة إفريقيا العالمية** تعزى لمتغير النوع.

جدول رقم (6) يوضح اختبار (ت) لعينتين غير متساويتين في الحجم لمعرفة الفروق في متغير النوع

لمتغير	مجموعتي المقارنة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
نفسية اجتماعية	ذكر	17	24.1765	2.53069	.719	28	.478	لاتوجدفروق في النوع
	انثي	13	23.4615	2.90446				
مساندة الاسره	ذكر	17	29.4706	4.45979	1.227	28	.230	لاتوجدفروق في النوع
	انثي	13	27.5385	4.01280				
مساندة الاصدقاء	ذكر	17	25.4118	4.84844	1.254	28	.220	لاتوجدفروق في النوع
	انثي	13	23.3077	4.13087				
مساندة المؤسسات	ذكر	17	26.8235	5.58161	1.020	28	.316	لاتوجدفروق في النوع
	انثي	13	24.7692	5.30964				
مساندة المعلومات	ذكر	17	32.8235	5.08964	2.233	28	.034	توجدفروق في النوع لصالح الذكور
	انثي	13	28.5385	5.36370				
المساندة ككل	ذكر	17	138.7059	18.2953	1.963	28	.001	توجدفروق في النوع لصالح الذكور
	انثي	13	127.6154	10.3966				

يتضح من الجدول اعلاه الذي يوضح اختبار (ت) لمجتمع واحد لمعرفة السمة المميزة

للمساندة الاجتماعية الاتي: حيث سجلت قيمة (ت) ، في بعد نفسيه اجتماعية 719. وفي بعد مساندة الاسرة سجلت قيمة (ت) 1.227 وفي بعد مساندة الاصدقاء كانت قيمة (ت) 1.254 اما بعد المؤسسات الاجتماعية سجلت قيمة (ت) 1.020 وسجلت قيمة (ت) في بعد مساندة المعلومات 2.233 وسجلت قيمة (ت) في المساندة ككل 1.963 مما سبق يتضح ان المساندة الاجتماعية لطلاب جامعة افريقيا غير السودانيين اتسمت بعدم وجود فروق مما يبين تحقق الفرض.

بالرغم من ان النتيجة كانت بعدم وجود فروق في البنود نفسية اجتماعية مساندة الأسرة مساندة الاصدقاء الا ان النتيجة النهائية اظهرت وجود فروق لصالح الذكور

الباحث يرى أن الإناث أكثر حساسية وتأثراً بسلوك الآخرين خاصة الوالدين من الذكور، وان شعورها بالأهمية والقيمة يتوقف على علاقاتها بالأسرة والمؤسسات الأهلية، وان المساندة الاجتماعية تقي الإناث أكثر من الذكور من الأمراض الجسمية والنفسية، وبالتالي فإن الذكر أكثر اعتمادا على مصادره النفسية كعوامل للوقاية من الضغوط، بينما تتلقى الأنثى قدرا أكبر من المساندة نظراً لأن النظرة السائدة في المجتمعات العربية للأنثى أنها أضعف من الذكر على المستوى الجسدي والنفسي والوجداني، وبالتالي فهي أشد حاجة لهذه المساندة من الذكر، الذي يمكنه تدبير أموره دون اللجوء للآخرين، وتسعى للحصول عليها اينما وجدت خصوصا من الاسرة والمؤسسات الداعمة للأطفال، ويمثل رضا الإناث عن المساندة الاجتماعية أكثر من الذكور بأن المساندة الاجتماعية تعطي الأنثى شعوراً بالقيمة، حيث ترى أن الأنثى تضع أهمية كبيرة على علاقاتها مع الآخرين، كما أنها تعتمد في تقديرها لذاتها على مدى نجاح أو فشل علاقاتها مع الآخرين، وهذه الطبيعة الخاصة بالأنثى تؤهلها لكي تكون أكثر طلبا للحماية والسند والمساعدة مقارنة بالذكور.

إدراك الإناث أكثر من الذكور، وإن افتقادها للمساندة الاجتماعية يجعلها أكثر حساسية في إدراك الأحداث الضاغطة اليومية، ويؤدي إلى انخفاض قدرتها على مواجهة طبيعة الحدث الذي تتعامل معه، والى تعثر أساليب تفاعلها مع الضغوط التي تواجهها.

الخاتمة:

ان أسلوب التفاعل الاجتماعي الذي يقوم به الفرد داخل شبكة علاقاته الاجتماعية يتأثر بمدى التقدير الذي يجده من خلال المساندة الاجتماعية التي يقدمها المحيطين به، وهذا يبرز مدى اهمية كيف يدرك الفرد المقومات الأساسية التي تدفعه إلى هذا التفاعل الاجتماعي الإيجابي، وما هو دور المساندة الاجتماعية في تكوينه وتقديره، ويشير لازاروس إلى أن العلاقات الاجتماعية للفرد تعتمد على مقوم انفعالي معرفي تدعمه أساليب مواجهة الفرد، وانشطة الآخرين، وتقدير هذا النوع يساعد الفرد على تحديد الوقت، والظروف التي يحتاج إليها في تقديم مصادر المساندة الاجتماعية المطلوبة له، و يعزو الباحث عدم الفروق للأرضية المشتركة بين الطلاب والطالبات في عملية الانسجام مع البيئة الجامعية والمعاناة المشتركة من الظروف الاقتصادية خاصة في ظل فك الارتباط ما بين نظام السكن والإعاشة والعلمية والتعليمية وشبح الرسوم الدراسية دور في تعديل

الصورة وازالة الفروق، والخلل ، اضافة الى ان الشباب في جيل العولمة وثورة الاتصالات اصبحت اهتماماتهم واحده وميولهم وافكارهم واحده لذا من الصعب وجود فروق ، الا ان ظهور فروق ولصالح الذكور يعزيها الباحث الى ان الذكور عموما وخاصة مرحلة الشباب يتسمون بالعلاقات الاجتماعية المتينة بينهم كحاجة نفسية لطبيعة المرحلة ويعتدون ويعتزون بأصدقائهم وزملائهم. كما ان النزوع الى الترفيه مع الاصدقاء والاهل لديهم اعلى قد يعود ذلك الى شعور الشاب بانه أصبح كبيرا وناضجا.

النتائج:

1. **تتسم المساندة الاجتماعية ككل للطلاب غير السودانيين بجامعة إفريقيا العالمية بالارتفاع.**
2. لا توجد فروق في المساندة الاجتماعية **للطلاب غير السودانيين بجامعة إفريقيا العالمية** تعزى لمتغير التخصص الدراسي.
3. لا توجد فروق في المساندة الاجتماعية **للطلاب غير السودانيين بجامعة إفريقيا العالمية** تعزى لمتغير مدة الاقامة في السوان.
4. توجد فروق في المساندة الاجتماعية **للطلاب غير السودانيين بجامعة إفريقيا العالمية** تعزى لمتغير النوع **لصالح الذكور**

التوصيات:

- رفع مستوى المساندة الاجتماعية المقدمة من قبل الأسرة والأصدقاء ومؤسسات المجتمع
- الاهتمام بالإرشاد النفسي والاجتماعي في الجامعات.
- إشراك الطلاب في البرامج والانشطة الترفيهية الهادفة المشبعة لاحتياجاتهم.
- تقوية الثقة بالنفس للجنسين من خلال تنمية المهارات في اكتساب سلوكيات جديده تتماشى مع البيئة الحياتية للطالب.

المصادر والمراجع:

(1) الصبان، عبير (2003) المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالضغوط النفسية والاضطرابات السيكوسوماتية لدى عينة من النساء السعوديات المتزوجات العاملات في مدينتي مكة المكرمة وجدة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ص7.

(2) حسنين ، عائدة عبد الهادي(2004): الخبرات الصادمة والمساندة الأسرية وعلاقتها بالصحة النفسية للطفل، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة،ص29.

(3) رضوان، شعبان جادالله وهريدى، عادل محمد (2001) :العلاقة بين المساندة الاجتماعية وكلمن مظاهر الاكتئاب وتقدير الذات والرضا عن الحياة .مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب،ص86.

(4) بهاء الدين مكاوي، التعددية وتسوية النزاعات في السودان ، نيفاشا نموذجاً، الخرطوم، شركة مطابع السودان للعملة، نوفمبر 2006، ص71.

(5) الشناوي، محمد وعبد الرحمن محمد (1994) المساندة الاجتماعية والصحة النفسية مراجعة نظرية ودراسات تطبيقية . ط1,القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية, ص 23.

(6) بهاء الدين مكاوي، التعددية وتسوية النزاعات في السودان نيفاشا نموذجاً، الخرطوم، شركة مطابع السودان للعملة، نوفمبر 2006، ص71.

(7) الكردي، فوزية إبراهيم (2012) الإسناد الاجتماعي وعلاقته بالضغوط النفسية لدى إفراد الجالية الفلسطينية المقيمة في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، الأكاديمية العربية المفتوحة في الدانمارك، ص 49

(8) سليمان، حنان مجدي (2009) المساندة الاجتماعية وعلاقتها بجودة الحياة لدى مريض السكري المراهق دراسة سيكومترية إكلينيكية رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية جامعة الزقازيق, ص21.

(9) المبحوح، أسامة محمد (2015) المساندة النفسية الاجتماعية وعلاقتها بالتوافق الأكاديمي لدى الطلاب المستفيدين من صندوق الطالب بالجامعة الإسلامية بغزة، رسالة ماجستير غير ومنشور، الجامعة الإسلامية، بغزة.ص30.

(10) الهنداوي محمد حامد (2011) الدعم الاجتماعي وعلاقته بمستوى الرضا عن جودة الحياة لدى المعاقين حركياً بمحافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.ص26

(11) Beregman، C.S. Plomi، R. Pedersen، N. L & Mc Clean، G. E. (2003) "Genetic Mediation of the relationship between social support and psychological well-being"، Psychology and aging، 6 (4)، 640-646

(12) روس وكوهين (2004) Ross& Cohen: دور المساندة الاجتماعية في التخفيف من الضغوط الحياتية، اجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية.

(13) الكردي، فوزية إبراهيم (2012) ،ص54-55.

(14) علـى عبـد السـلام عـلى (2005): المسـاندة الاجتماعيـة وتطبيقاتهـا العمليـة في حياتنـا اليوميـة، القاهـرة, مكتبـة الانجلـو المصريـة ، ص124-148.

(15) ديـاب، مـروان عبـد اللـه (2006) دور المسـاندة الاجتماعيـة كمتغـير وسـيط بـين الأحـداث الضاغطـة والصحـة النفسـية للمراهقـين الفلسـطينيين، رسـالة ماجسـتير غـير منشـورة، الجامعـة الاسـلامية، غـزة.

(16) البنـا, أنـور حمـودة:(2008), مجلـة جامعـة الأقـصى، المجلـد الثـاني عـشر، العـدد الثـاني، يونيـو2008, قسـم علـم النفـس, كليـة التربيـة, جامعـة الأقـصى, غـزة, فلسـطين.

(17) دراسـة شـمس الديـن زيـن العابديـن الضغـوط الحياتيـه وعلاقتهـا بالمسـاندة الإجتماعيـة والتحصيـل الأكاديمـي للطـلاب العائديـن للدراسـة بالجامعات السـودانية (اكتوبـر 2010).

(18) فايـد، حسـين عـلي (2001): دراسـات في الصحـة النفسـية: تقديـم: محمـود أبـو نبيـل)، ط1، المكتـب الجامعـي الحديـث, الإسـكندرية, ص.343

(19) الشـناوي، محمـد وعبـد الرحمـن محمـد (1994) المسـاندة الاجتماعيـة والصحـة النفسـية مراجعـة نظريـة ودراسـات تطبيقيـة . ط1,القاهـرة : مكتبـة الأنجلـو المصريـة, ص 23.

(20) سـليمان، حنـان مجـدي (2009) المسـاندة الاجتماعيـة وعلاقتهـا بجـودة الحيـاة لـدى مريـض السـكري المراهـق دراسـة سـيكومترية إكلينيكيـة رسـالة ماجسـتير غـير منشـورة كليـة التربيـة جامعـة الزقازيـق، ص21.

(21) حامد زهران (1997) علم النفس والطفولة والمراهقة، عالم الكتب، القاهرة ، ص ص 134-139.

(22) صلاح مخيمر(1988م) مبادئ الارشاد النفسي، دار القلم، الكويت، ص 201.

(23) سورة الحجرات الآية (10).

(24) على عبد السلام على (2005) ، ص255.

(25) ابن مسلم، أبو الحسن مسلم بن الحجاج (1987): صحيح مسلم بشرح النوري

(26) الهلـول، إسـماعيل، ومحيسـن عـون (2013): المسـاندة الاجتماعيـة وعلاقتهـا بالرضـا عـن الحيـاة والصلابـة النفسـية لـدى المـرأة الفلسـطينية فاقـدة الـزوج، مجلـة جامعـة النجـاح للأبحـاث والعلـوم الإنسـانية، المجلـد 27(11).

(27) السـفاريني ، محمـد بـن أحمـد بـن سـالم (1993) : غـذاء الألبـاب في شرح منظومـة الآداب، مؤسسـة قرطبة ، 2,ص481.

مدى فاعلية مقرر وطرائق التدريس التي تمكن من اللغة الفرنسية بكليات التربية السودانية
(من وجهة نظر معلمي الكليات – محلية الخرطوم)

أ. سيماء خالد المبارك حمد

باحثة

د. عبد الحافظ عبد الحبيب الجزولي

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

مستخلص:

تهدف هذه الدراسة للتعرف تهدف هذه الدراسة إلى مدى فاعلية مقرر وطرائق تدريس اللغة الفرنسية في تمكين الطلاب من اللغة كليات الفرنسية بكليات التربية السودانية وأهداف منهج اللغة الفرنسية ومدى اتفاق ذلك مع أهداف الكليات، ودرجة الاتفاق والاختلاف في مفردات المنهج المقرر للغة الفرنسية بين كليات التربية السودانية في ولاية الخرطوم، تأتي أهمية هذا الدراسة بانها تساعد القائمين على أمر المنهج بوضع منهج واضح وموحد ، وربما يساهم الدراسة في إعداد كوادر مؤهلة ، وقد تفيد نتائج هذه الدراسة القائمين على أمر المادة وإعادة النظر في تدريس مادة اللغة الفرنسية في الكليات السودانية. اختارت الباحثة الخريجين المتخصصين في مجال اللغة الفرنسية والاساتذة الذين يقومون بالتدريس في الجامعات التالية (الخرطوم، السودان، الجزيرة، القران الكريم)، حيث تم اختيار عينة الدراسة قصدياً ممثلة في (20) من والاساتذة الذين يقومون بالتدريس في الجامعات التالية (الخرطوم، السودان، الجزيرة، القران الكريم) واستخدمت المنهج الوصفي التحليل لاختبار فرضيات الدراسة. وتم التوصل إلى النتائج التالية: عدم إدراك الإدارات الجامعية بأهمية تدريس اللغة الفرنسية والقصور في الكوادر أدّى إلى إهمال تدريس اللغة الفرنسية وعدم تناسب طرائق التدريس المستخدمة في تدريس اللغة الفرنسية مع مقدرات الطلاب.

الكلمات المفتاحية: المقرر ، كليات التربية ، اللغة الفرنسية، طرائق التدريس، المنهج

Abstract:

This study aims to identify the extent of the effectiveness of the French language teaching course and methods in enabling students to learn the French language in the Sudanese colleges of education and the objectives of the French language curriculum

and the extent of its agreement with the goals of the colleges, and the degree of agreement and difference in the vocabulary of the curriculum of the French language among the Sudanese colleges of education in Khartoum State, the importance of this study is that it helps those in charge of the curriculum to develop a clear and unified curriculum, and perhaps the study will contribute to the preparation of qualified cadres, and the results of this study may benefit those in charge of the subject and to reconsider the teaching of French in Sudanese colleges. The researcher chose graduates specialized in the field of French language and professors who teach in the following universities (Khartoum, Sudan, Al Jazeera, the Holy Qur'an), where the study sample was intentionally selected represented by (20) of the professors who teach in the following universities (Khartoum, Sudan, Al-Jazeera, the Noble Qur'an) and the descriptive analysis method was used to test the study hypotheses. The following results more reached: University administrations' lack of awareness of the importance of teaching the French language and the shortage of cadres led to the neglect of teaching the French language and the incompatibility of the teaching methods used in teaching the French language with the students' abilities.

Keywords: course / faculties of education / French language / teaching methods / curriculum

مقدمة:

تعتبر اللغة الأجنبية أداة هامة للتواصل بين الشعوب فهي تساعد على تبادل الثقافات المختلفة والاستفادة من تجارب الآخرين وتبادل الخبرات معهم. أصبح تعلم اللغات الأجنبية ضرورياً ومطلباً ملحاً خاصة في عصر ثورة المعلومات والتقدم في تقنية الاتصالات المتوفرة في كل بيت.

اهتمت البلدان بإدخال تعلم اللغات الأجنبية في مناهجها التعليمية وخاصة الإنجليزية والفرنسية. وصعوبة تعلم اللغة الأجنبية يرتبط أحياناً بطبيعة اللغة ومحتواها، طريقة التدريس، البيئة المحيطة، المعلم، المتعلم، ومن أهم الصعوبات التي تواجه المتعلمين إجادة التعبير الشفوي نسبة لضيق أو لعدم وجود فرص لممارسة اللغة خارج إطار التعلم هذا الأمر واضح لدى الطالب السوداني في اللغة الإنجليزية على وجه الخصوص.وتعتبر اللغة الفرنسية هي إحدى اللغات

الرومانسية تحتل المركز الخامس من حيث اللغات الأكثر تحدثاً في العالم حيث يتكلم بها نحو 80 مليون شخص في جميع أنحاء العالم كلغة رسمية أساسية وحوالي 190 مليون شخص كلغة رسمية ثانية وحوالي 274 مليون شخص في جميع أنحاء العالم وينتشر هؤلاء الناطقون بها في حوالي 54 بلداً حول العالم وهي اللغة الوحيدة الموجودة بالقارات الخمس بجانب اللغة الإنجليزية وهي لغة عالمية للتفاوض وابرام المعاهدات وهي اللغة الثانية بعد اللغة الإنجليزية.

دخلت اللغة الفرنسية السودان منذ أكثر من قرن منذ الثورة التركية المصرية عن طريق المدارس التبشيرية وهي التي أدخلت اللغة الفرنسية.

مشكلة الدراسة:

ترى الباحثة من خلال عملها في مهنة التدريس أن هناك ضعفاً واضحاً في مهارات اللغة الفرنسية لطلاب الكليات في ضوء استخدام الطريقة الجزئية في التدريس.

وعليه يمكن تلخص المشكلة في السؤال الرئيسي الآتي:

ما مدى فاعلية مقرر وطرائق تدريس وتمكين الطلاب من اللغة الفرنسية بكليات التربية السودانية؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية.

1. إلى أي مدى يتم تطبيق مقرر اللغة الفرنسية في الكليات السودانية؟
2. إلى أي مدى تدرك الإدارات الجامعية أهمية تدريس اللغة الفرنسية في الكليات السودانية؟
3. إلى أي مدى يرتبط إهمال اللغة الفرنسة بالنقص في الكوادر التدريسية؟

أهمية الدراسة:

1. أتي أهمية هذا الدراسة من أهمية الموضوع إذ يتناول فاعلية مقرر وطرائق تدريس اللغة الفرنسية في تمكين الطلاب من اللغة الفرنسية بكليات التربية السودانية.
2. يساعد القائمين على أمر المنهج بوضع منهج واضح وموحد.
3. ربما يساهم الدراسة في إعداد كوادر مؤهلة.
4. التعرف على ايجابيات وسلبيات المناهج المعمول بها.
5. تسليط الضوء على واقع تدريس مادة اللغة الفرنسية في الكليات السودانية.
6. قد تفيد نتائج هذه الدراسة القائمين على أمر المادة وإعادة النظر في تدريس مادة اللغة الفرنسية في الكليات السودانية.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى مدى فاعلية مقرر وطرائق تدريس اللغة الفرنسية في تمكين الطلاب من اللغة كليات الفرنسية بكليات التربية السودانية ويمكن تفصيل الأهداف في الآتي:

1. التعرف على أهداف منهج اللغة الفرنسية ومدى اتفاق ذلك مع أهداف الكليات.
2. التعرف على درجة الاتفاق والاختلاف في مفردات المنهج المقرر للغة الفرنسية بين كليات التربية السودانية في ولاية الخرطوم.

3. معرفة مدى مراعاة كتب اللغة الفرنسية الموضوعة لكليات التربية الفرنسية و الأسس التي تقوم عليها مواصفات المناهج العالمية.

فرضيات الدراسة:

1. عدم إدراك الإدارات الجامعية بأهمية تدريس اللغة الفرنسية.
2. القصور في الكوادر أدّى إلى إهمال تدريس اللغة الفرنسية.
3. عدم تناسب طرائق التدريس المستخدمة في تدريس اللغة الفرنسية مع مقدرات الطلاب.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية:

مدى فاعلية مقرر وطرائق التدريس التي تمكن من اللغة الفرنسية بكليات التربية السودانية.

الحدود الزمانية: 1441هـ - 2020م.

الحدود المكانية: السودان.

الحدود البشرية: الاساتذة الذين يقومون بالتدريس في الجامعات التالية (الخرطوم، السودان، الجزيرة، القران الكريم)

مصطلحات الدراسة:

1. المقرر : هو الطريق الواضح المستقيم الذي يمكن من الوصول إلى الأهداف
2. كليات التربية : هي التي تقوم بإعداد خريجي المدارس الثانوية والجامعات لمهنة التعليم .
3. اللغة الفرنسية : هي لغة المواثيق والمعاهدات الدولية لتميزها في تركيبتها اللغوية ذات المعنى الواحد
4. طرائق التدريس (**Teaching Methods**) :**لغة**" :هي المذهب والسيرة والمسلك الذي نسلكه للوصول إلى الهدف». اصطلاحاً: «هي جملة الوسائل المستخدمة لتحقيق غايات تربوية ويعرفها بعض التربويين أنها الأساليب التي يتبعها المعلم في توصيل المعلومات إلى عقول الطلبة.
5. المنهج: لغة هو الطريق المستقيم الواضح الذي يوصل الي الغاية بسهولة وييسر ، اصطلاحاً هو مجموع القواعد العامة والخطوات والقوانين المنظمة التي تحكم عمليات العقل خلال البحث والنظر في مجال معين.

أولاً: الإطار النظري :

اللغة: السمات والخواص:

تعريف اللغة:

قديماً أورد ابن منظور [1]التعريفات التالية للغة:

قال الأزهر: اللغة من الأسماء الناقصة ، وأصلها لغوة من لغا إذا تكلم. واللغو: في الإيمان

مـا لا يعقـد عليـه القلـب مثـل قولـك لا واللـه وبـلى واللـه. كأن قـول عائشـة إن اللغْـوَ مـما يجـرى في الـكلام عـلى غـير عقـد. وقـال الشـافعي اللغـو في لسـان العـرب الـكلام غـير المعقـود عليـه. واللغـة الألسـن، وحدهـا أنهـا أصـوات يعـبِّر بهـا كل قـومٍ عـن أغراضهـم وهـى فعلـه مـن لغـون أي تكلمـت أصلهـا لغـوة ككـرة وقلـة وثبـه كلهـا لا ماتهـا واوات وقيـل أصلهـا لغـي او لغـوُ والهـاء عـوض، وجمعهـا لغـىً مثـل بُـره وبـرىً.

أمـا ابـن جنـي[2] فقـد عـرف اللغـة باعتبـار أنهـا مجـرد أصـوات يعـبر بهـا كل قـوم عـن أغراضهـم. ويـرى آخـرون بـأن اللغـة هـي نظـام مـن الرمـوز اللفظيـة وغـير اللفظيـة تـم صياغتهـا والتعـرف عليهـا وذلـك بغـرض تحقيـق التواصـل بـين الأفـراد وينظـر البعـض إلى اللغـة عـلى أنهـا وفي أبسـط معانيهـا التعبـير عـن الأفـكار مـن خـلال أصـوات منطوقـة مصحوبـة بمـا يعـرف بالغـة المصاحبـة مثـل الإيحـاء والإشـارات والتعبـيرات وحركـة الجسـد عمومـاً[3]. وهـذا المفهـوم يبـدو أكـثر ارتباطـاً بالاتصـال الشـفاهي المبـاشر.

أيضـاً عرفـت اللغـة بأنهـا نسـق مـن الإشـارات والرمـوز وأداة مـن أدوات المعرفـة وتعتـبر أهـم وسـائل التفاهـم والاحتـكاك بـين أفـراد المجتمـع في جميـع ميادين الحيـاة فهـي القـدرة عـلى اكتسـاب واسـتخدام نظـم معقـدة مـن الاتصـالات والتواصـل بـين البـشر[4].

حديثـاً عـرف نعـوم تشومسـكي اللغـة بأنهـا مجموعـة متناهيـة أو غـير متناهيـة مـن الجمـل، كل جملـة طولهـا محـدود ومؤلفـة مـن مجموعـات متناهيـة مـن العنـاصر وكل اللغـات الطبيعيـة في شـكليها المنطـوق والمكتـوب هـي لغـات بهـذا المعنـى وذلـك لأن كل لغـة تحتـوي عـلى عـدد متنـاه مـن الحـروف ومـع هـذا فـإن عـدد الجمـل غـير متنـاه[5] . ويعـرف إدوارد سـابير اللغـة بأنهـا ظاهـره إنسـانية وغـير غريزيـة لتوصيـل العواطـف والأفـكار والرغبـات بواسـطة نظـام مـن الرمـوز الصوتيـة الاصطلاحيـة [6].

أمـا مفـردات اللغـة فينظـر إليهـا باعتبـار أنهـا المعرفـة العلميـة التـي تختـص بـدلالات ومعـاني الكلـمات ولكـن ليـس بأنهـا المعرفـة العلميـة الوحيـدة ذات الصلـة باللغـة بـل هنالـك معـارف أخـرى تختـص بمكونـات اللغـة الأخـرى وممارسـاتها العمليـة، عـلى سـبيل المثـال لا الحـصر علـم الأدب والشـعر والقصـص. الـخ وصـولاً إلى طرائـق اسـتخدام اللغـة وتوافقهـا مـع متطلبـات تقنيـات الحاسـوب إذ يصعـب بمـكان الفصـل بـين اللغـة كوسـيط اتصـال مسـموع أو مقـروء وبـين التواصـل اللغـوي عـن طريـق تقنيـات الحاسـب.

البعد الزمني لظهور اللغة:

لقـد أجمـع اللغويـون عـلى أنـه لا توجـد هنـاك لغـة بدائيـة(Primitive language) بخـلاف اللغـة البسـيطة (Pidgins): وأن جميـع اللغـات المنطوقـة مـن قبـل المجموعـات البشريـة الحديثـة ذات دلالات تعبيريـة متماثلـة، عـلى الرغـم مـن أن هنـاك بعـض الدراسـات الحديثـة توصلـت إلى أن التعقيـدات اللغويـة تختلـف في اللغـة ذاتهـا وتختلـف في مـا بـين اللغـات الأخـرى عـلى مـر التاريـخ[7].

عـلى كل هنالـك بعـض الدراسـات التـي تشـير إلى أن اللغـة الاصليـة هـي اللغـة البابليـة وهـي أقـدم لغـة تكلـم بهـا بنـي البـشر وهـي تعـود إلى مـا يزيـد عـن خمسـة آلاف سـنة كـما ورد في بعـض

المصادر. بمعنى أن اللغة قديماً كانت واحدة ولكن البشر بعد تطورهم ونموهم السريع وانتشارهم كانوا يضطرون في بعض الأحيان إلى إيجاد مسميات خاصة بالشيء الذي يريدون أن يعبروا عنه فاخترعوا ألفاظاً تدل على أسماء معينة لديهم ومن هنا بدأت تتطور لغات خاصة بكل مجموعة من البشر.

مكونات اللغة:

اللغة بوصفها نظام اتصالي معقد جداً يمكن أن نستبين معالمها الرئيسة بالنظر إلى مكوناتها الوظيفية [8].

فاللغة غالباً ما تنقسم إلى ثلاثة مكونات رئيسية وإن كانت غير متساوية هي:

الشكل

والمحتوى

والاستخدام (Bloom of Lahey,97).

الشكل form:

ويشمل النظام التركيبي والنظام الصرفي والنظام الصوتي وهي المكونات التي تجمع الأصوات والرموز معاً بالترتيب.

النظام التركيبي (الفونيمات التركيبيه) والقونيم هو الوحدة اللغوية الأصغر للصوت وتشكل كل مجموعة فونيم عائلة من الأصوات المتشابهة:[9]

تحتوي اللغة العربية الفصحى على خمسة وثلاثين فونيماً(وحدة صوتية) تركيبياً موزعة حسب الآتي:

- ثلاثة فونيمات للعلل القصيرة
- ثلاثة فونيمات للعلل الطويلة
- فونيمات لأنصاف العلل
- سبعة وعشرون فونيماً للسواكن
- وتوزيع هذه الأصوات مخرجياً حسب الآتي:
- الشفتان
- الشفة السفلي مع الأسنان العليا
- الأسنان مع حد اللسان
- الأسنان واللثة مع حد اللسان وطرفه
- اللثة مع طرف اللسان
- اللهاه مع مؤخر اللسان

النظام الصوتي:

عند المحدثين يعني به دراسة الأصوات اللغوية المجردة أو معرفة خصائصها ومخارجها للوقوف على طبيعتها ويتفرع منه :

جانب إصدار الأصوات أو الجانب النطقي ويتمثل هذا الجانب في عملية النطق من جانب المتكلم وما تنظمه هذه العملية من حركات أعضاء النطق .(نادية رمضان النجار ،د.ت ،ص:64).

الجانب الفيزيائي ويعني الموجات الصوتية المنتشرة في الهواء وقوه الذبذبات وسرعتها ومدى انتشارها.

الجانب السمعي ويتمثل ذلك في تلك الذبذبات القابلة للموجات الصوتية والتي تؤثر في طبلة أذن السامع وتعمل عملها في ميكانيكيه أذنه الداخلية وفي أعصاب سمعه حتى يدرك الأصوات.

النظام الدلالي:

والنظام الدلالى عبارة عن نظام الأسس التي تحكم معنى أو محتوى الكلمات أو مجموعة من الكلمات. بعض الوحدات تكون اقصائية لبعضها مثل رجل(man)أو امرأة، سيدة (lady, wom- an) [10].على أن الكلمات والرموز المستخدمة لا تمثل الواقع نفسه وإنما أفكارنا ومفاهيمها عن الواقع بمعنى آخر أن المعاني موجودة في الناس وليس في الكلمات مقتبس في فالكلمة تحمل ما يعنيه الفرد[11].

مستويات اللغة :

تشمل اللغة ست مستويات أو أنظمة هي[12]:

1: المستوى الصوتي:

وهو من أعمق المستويات التي تم تناولها بالدراسة والتقصي. ويبحث هذا المستوى اللغوي في الصوت الإنساني ويعنى بدراسة مخارج الحروف وصفاتها من حيث: طريقة النطق. الجهر والهمس ،الترقيق والتضخيم. التئام الأصوات مع بعضها والمقاطع الصوتية.

2: المستوى الصرفي:

وهو دراسة الصيغ اللغوية وخاصة تلك التغيرات التي تعتري صيغ الكلمات فتحدث معني جديداً، مثل اللواحق التصريفية على سبيل المثال s التي تضاف إلىcat فتصير جمعاً والسوابق مثل re قبل tell لتعطيها معنى بخير مره ثانية ،والتغيرات الداخلية مثل تغير حرف العلة في sing إلى sangلإفادة الماضي [13].

3: المستوى النحوي:

المستوى النحوي ذو معنيين خاص وعام: معناه الخاص يقصد به القواعد الخاصة بالكلمة إلى الصرف والقواعد الخاصة بالجملة. فالنحو يدرس العلاقات التي تربط بين الكلمات مكونة الجمل لأن مناط الفهم يرجع إلى الجمل لا إلى المفردات.

أما معناه العام كما يرى علماء اللغة فيقصد به فنون اللغة لاثني عشر (الاشتقاق،النحو، المعاني، البيان ، العروض، القافية، قرض الشعر، الخط، إنشاء الخطب ، الرسائل والمحاضرات) فمصطلح النحو يرادف عندهم مصطلح (علم العربية)[14]

4: المستوى الدلالي:

ويدرس هذا المستوى معانى الألفاظ أو الجمل والعبارات كما يعنى بالتطور الدلالي للكلمة كما تركز هذه الدراسة على الدلالة المعجمية وبالتالي فإن استخدام المعجمات ومعرفة أنواعها وطرق استعمالها مما يندرج تحت هذا المستوى[15]"، والدلالة المعجمية هي تلك الدلالة أو المعاني المتعددة التي يوردها المعجم للألفاظ المفردة المرتبة ترتيباً معيناً بلغة واحدة أو أكثر، والمعجم كتاب يحوي كلمات منتقاه مرتبه ترتيباً هجائياً مع شرح لمعانيها فكل كلمه من كلمات اللغة لها دلالة معجمية[16].

5: المستوى البياني (البلاغي):

ويتضمن دراسة:

علم البيان: وهو العلم الذى يعرف به المعنى الواحد بطرق مختلفة فى وضوح الدلالة .

علم البديع: ويعنى به العلم المختص بتزيين الألفاظ والمعاني.

علم المعاني: وهو العلم الذى يتصل بالجملة، وما يطرأ عليها من تقديم أو تأخير وذكر وحذف أو تعريف أو تنكير أو فصل ووصل أو إيجاز أو مساواة.

6: المستوى الكتابي:

ويدرس هذا النظام أنماط الكتابة وقواعد الإملاء والترقيم وعلاماته والخطوط وقواعدها وأنواعها.

ومن أنواع الخط العربي الكوفي بأنواعه والثلث والتعليق (الفارسي) والديواني والرقعه والنسخ والإجازه والخط الحديث والخط الح. أما الخطوط اللاتينية فمنها اللاتينية القديمة والكلاسيكية واللاتينية المتأخرة.

وظائف اللغة:

إن اللغة فيما يرى جلال خميس مقتبس في لها عدة وظائف من أهمها الآتي[17]:

اللغة أداة تفاهم:

الإنسان حيوان ناطق واللغة التي ينطق بها تمكنه من التفاهم مع أخيه الإنسان ومبادلته الأفكار والعواطف فهي إذن أداة اتصال وتخاطب بين الناس وفي الوقت الذي يقبل فيه الناس بعضهم ببعض تعمل اللغة أيضاً على التفاهم فيما بينهم وأن تعذر عليهم التفاهم بعض الأحيان فقد يكون السبب في ذلك سوء التعبير كأي يحمل اسم واحد لمدلولات عديدة. وكما هو معلوم أن بداية الحياة الحضرية للجنس البشري مردها إلى خاصة التواصل اللغوي بين التكوينات البشرية المتقاربة والمتباعدة في المواقع الجغرافية

اللغة أداة تحصيل العلم:

اللغة أداة تحصيل العلم وتوسيع الاختيار فالإنسان يتعلم من اختياره من اللغة ويمكننا أن نقيس عمر الإنسان بعلمه وسعة اختياره ومن هنا تظهر لنا أهمية تعليم اللغات الأجنبية

بالإضافة إلى اللغة القومية. فإذا نحن نهتم بلغة من هذه اللغات فليس علينا التعامل والتخاطب مع أهل تلك اللغة فحسب وإنما غرضنا الاطلاع على ما تحتويه تلك اللغة من الكنوز العلمية والثقافية.

اللغة أداة التفكير:

بمعنى كلما تبادل الإنسان أفكاره وعواطفه مع أخيه الإنسان وحاول في الوقت نفسه أن يحسن التعبير عن تلك الأفكار والعواطف أن يضعها في قالب محكم وأسلوب طلبي فإن هذه المحاولة تنميه لقواه المفكرة والمعبرة.

اللغة أداة التوثيق والروابط القومية:

إذا توفر اللغة القومية حظها من الصياغة ودرست بالطرق الحديثة عملت على توثيق الروابط القومية والذي يجعل لها هذه الأهمية العظيمة أمران:

أولاً: إن استعمال لغة قومية واحدة يؤدي إلى التقارب والتفاهم بين أفراد الأمة أكثر من استعمال لغات عديدة أو لهجات محلية مختلفة.

ثانياً: إن لغة القوم مستودع تراثهم الثقافي بواسطتها ينتشر هذا التراث وينقل من جيل إلى آخر.

المميزات الأساسية للغة :

كما يرى محمد صلاح هنالك ثلاثة مزايا رئيسة للغة هي[18]:

اللغة رموز ولكنها رموز تعبر عن أفكار وخبرات.

اللغة مزيج بدرجة عالية من المفردات والتركيبات وتختلف من فرد إلى فرد.

اللغة نامية متغيره وليست ثابتة والأساس في دراسة اللغة هو التحدث وهو الرمزية الأساسية للخبرة.

مجالات علم اللغة :

كثيراً ما يخضع علماء اللغة المجالات التالية للبحث والتقصي.

دراسة الأصوات التي تتألف منها اللغة ويتناول ذلك تشريح الجهاز الصوتي لدى الإنسان ومعرفة إمكانات النطق المختلفة الكامنة فيه.

الدراسة في القواعد المتصلة بالصيغ واشتقاق الكلمات وتصريفها، وتعتبر أبنية الألفاظ للدلالة عن المعاني المختلفة.

دراسة نظام الجملة ،من حيث ترتيب أجزائها وأثر كل جزء منها في الآخر وعلاقة هذه الاجزاء بعضها ببعض.

دلالات الألفاظ أو معاني المفردات والعلاقة بين هذه الدلالات والمعاني المختلفة، الحقيقي منها والمجازي والتطور الدلالي وعوامله ونتائجه ونشوء الترادف والاشتراك اللفظي والاضداد.

علاقة اللغة بالمجتمع الإنساني والنفس البشرية وهنا يتنازع علم اللغة علمان آخران هما: علم الاجتماع وعلم النفس فعلاقة اللغة بالإنسان تكون في حياته الاجتماعية وأثر المجتمع وحضارته ونظمه وتاريخه وتركيبه وبيئته الجغرافية في مختلف الظواهر الطبيعية[19].

مميزات تعلم اللغة الفرنسية:

من أهم مزايا اللغة الفرنسية الخواص التالية:

اللغة الفرنسية لغة عالمية :

يبلغ عدد المتحدثين بها حول العالم حوالي 220 مليون فرد من ضمنهم منظمة الدول الفرانكفونية وهي اللغة الأجنبية الثانية الأشهر والأكثر تعلما بعد اللغة الإنجليزية .وهي اللغة الوحيدة إلى جوار اللغة الإنجليزية التي تدرس حول العالم في المدارس والجامعات

اللغة الفرنسية لغة ثقافة :

تعتبر اللغة الفرنسية لغة دولية للمسرح والرقص والموضة والطبخ والفنون والهندسة المعمارية ولغة الأدب العالمي حيث توجد الكثير من الأعمال الأدبية المكتوبة باللغة الفرنسية.

اللغة الفرنسية لغة العلاقات الدولية:

باعتبار أنها لغة رسمية في الأمم المتحدة إلى جانب كونها لغة للعمل فذلك جعلها تتمتع بعلاقات دولية وطيدة وممتازة مع كل دول العالم تقريبا. وهي لغة رسمية للمنظمات التالية: اليونسكو والاتحاد الأوروبي وحلف شمال الأطلنطي والصليب الأحمر الدولي والمحاكم الدولية واللجنة الأوليمبية الدولية أي علاقتها متشابكة وممتدة[20].

اللغة الفرنسية تعلمها ممتع:

نظرا لكونها سهلة التعلم ،فسوف نشعر بالمتعة أثناء تعلمها علاوة علي أنها لا تحتاج فترة طويلة لإتقانها فسوف يتحسن مستوى المتعلم في فترة وجيزة .توجد الكثير من الأساليب الشيقة والسهلة لتعلم اللغة الفرنسية التي تمكن من التعلم أكثر فأكثر.

اللغة الفرنسية نافذة علي العالم المفتوح :

فمن يتحدث الفرنسية يعرف جيدا أراء من حوله من متحدثي الفرنسية وبالتالي يعرف ماذا يجري حول العالم وفيما يفكر هؤلاء الشعب وماهي تطلعاتهم .توجد الكثير من وسائل الأعلام التي تقدم أخبارها بالفرنسية .

اللغة الفرنسية لغة المشاعر :

اللغة الفرنسية تتميز بأنها لغة شاعرية تخاطب الوجدان ويطلق عليها لغة الحب وفي ذات الوقت هي لغة نقدية حيث ظهر العديد من المفكرين التحليليين والنقديين من فرنسا .

اللغة الفرنسية لغة السفر :

تعتبر فرنسا من الدول السياحية الجميلة فيزورها سنويا ما يقرب 87مليون سائح وتتمتع أيضا بمناطق أثرية كثيرة مع ثقافة ذلك الشعب.

أهداف تعلم اللغة الفرنسية :

الأهداف عامة لتعلم اللغة الفرنسية:

أورد الكثير من الأهداف العامة لتعلم اللغة الفرنسية من أهمها الآتي[21]:

إقامة علاقات مع الدول الناطقة باللغة الفرنسية.

التبادل الاقتصادي مع جمهورية فرنسا.
الاتصال بالدول الأخرى والانفتاح على الدول الخارجية
التعرف على الثقافات والحضارات الأخرى
الدخول في مجال التكنولوجيا والعلوم.

الأهداف خاصة لتعلم اللغة الفرنسية:

هوية الفرد في تعليم اللغات عامة.

تتيح اللغة الفرنسية العمل في المنظمات الدولية العاملة في الدول الأفريقية كما إن تعلم اللغة الفرنسية يوفر فرص عمل في مجال العمل داخل السودان في: وزاره العلاقات الخارجية ووزارة التعليم العام كمعلمين في المدارس الثانوية والجامعات السودانية؛ المجلة الفرنسية بالتلفزيون والمنظمات والشركات وغيرها.

أهداف تدريس اللغة الفرنسية:

أن من أهم أهداف تدريس اللغة الفرنسية:

1. الإلمام باللغة الفرنسية للانتفاع بها في أفريقيا الناطقة باللغة الفرنسية خاصة والعالم أجمع.
2. موقع السودان الجغرافي في قلب القارة الأفريقية يحتم عليه الاهتمام بتدريس هذه اللغة.
3. تعتبر ضمن اللغات الهامة التي يحتاج لها الباحثون في جميع المجالات العلمية والأدبية.
4. تعميق الروابط الثقافية والاقتصادية بين السودان والبلاد الناطقة بها.
5. تزويد الدارس بالقدرة والكفاية اللغوية بحيث تمكن من استخدامها في الاطلاع والدراسة العلمي والاتصال بالمتكلمين.[22]

الدراسات السابقة:

اطلعت الباحثة على عدد من البحوث والدراسات السابقة التي لها علاقة مع موضوع بحثها، لما تمثله الدراسات السابقة من أهمية في اثراء الدراسة الحالية، ركزت الباحثة على الجوانب الرئيسية التالية: أهداف الدراسة، منهج الدراسة، أدوات الدراسة، أهم النتائج.

أولاً: الدراسات السودانية :

1- دراسة فتحية حمزة [23]، تحليل وتقويم منهج اللغة الفرنسية بالمدارس السودانية، رسالة ماجستير غير منشورة / كلية التربية – جامعة الخرطوم 1997م.

الهدف من هذه الدراسة هو تحليل وتقويم منهج اللغة الفرنسية بالمدارس السودانية بغرض الكشف عن نقاط القوة والضعف في منهج اللغة الفرنسي.

وتوصلت إلى النتائج التالية:

أهداف المنهج واضحة ومرتبطة بأهداف المرحلة وأهداف التربية السودانية

الطرق والوسائل مناسبة للمحتوى.

2- دراسة حباب أحمد محمد سيد أحمد[24]:

تحليل محتوى مقرر اللغة الفرنسية للصف الأول ثانوي عن طريق المفردات اللغوية بالمقارنة مع محتوى مقرر اللغة الإنجليزية للحلقة الثانية / مرحلة الأساس / رسالة ماجستير منشورة كلية التربية / جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا 2014م.

والهدف من هذه الدراسة التعرف على اللغة من منظور النظريات التي تفسر نشأة اللغة وطبيعة اللغة وأهميتها ودورها والمميزات التي تجعل منها أداة اتصال تواصل بين المجتمعات البشرية وتوصلت الدراسة لعدد من مفردات مقرر اللغة الفرنسية لطلاب الزمن المتاح لتدريسه ذلك لأن الطالب في المرحلة الثانوية لدى سابق معرفة بلغة أجنبية.

ثانياً : الدراسة الميدانية

مجتمع الدراسة :

المقصود بمجتمع الدراسة المجموعة الكلية من العناصر التي يأخذها الباحث كمجموعة جزئية من المجتمع ويسعى الى تعميم النتائج المستخرجة الى كل المجتمع ، و يتكون مجتمع الدراسة من الاساتذة الذين يقومون بالتدريس في الجامعات التالية (الخرطوم، السودان، الجزيرة ، القران الكريم).

عينة الدراسة :

عينة هذا الدراسة تم اختيارها بطريقة عشوائية حيث قامت الباحثة بتوزيع (20) استبانة ونسبتهم (26 %) من مجتمع الدراسة.

منهج الدراسة:

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي في بحثها وهو منهج يعتمد على تحليل النتائج المستخلصة من المعلومات التي جُمعت عن طريق المسح الميداني لمجتمع الدراسة .

أداة الدراسة:

إستخدمت الباحثة الإستبانة وسيلة لجمع المعلومات فالإستبانة هي:(أداة الحصول على الحقائق وتجميع البيانات عن الظروف والأساليب القائمة بالفعل)[25]

(وهي إحدى الوسائل التي تجمع بها البيانات والمعلومات وهي أنسب أداة للمنهج المسحي وهي عبارة عن حوار كتابي في شكل جداول من الأسئلة ، ترسل باليد أو بالبريد وتنشر في الصحف أو وسائل الإعلام الأخرى [26]()

ومن ثم تم جمع الاستبيانات بعد إن قام المبحوثين بوضع استجاباتهم والتحقق من الفرضيات تم بإستخدامSPSS. وفيما يلي شرح مفصل لإجراءات التحليل الإحصائي لجميع مراحل الدراسة وفي كل محاور الدراسة وفرضياتها

تقييم أداة القياس:

الجدول التالي يوضح إختبار الثبات لمحاور استبانة الدراسة:

جدول (1) مؤشرات كرونباخ الفا لمحاور استبانة الدراسة

المحور الأول	الفقرة	معامل α كرونباخ	المحور الثاني	الفقرة	معامل α كرونباخ	المحور الثالث	الفقرة	معامل α كرونباخ	الفقرة	معامل α كرونباخ
عدم إدراك الإدارات الجامعية بأهمية تدريس اللغة الفرنسية	1	0.798	القصور في الكوادر أدّى إلى إهمال تدريس اللغة الفرنسية	1	0.918	عدم تناسب طرائق التدريس المستخدمة في تدريس اللغة الفرنسية مع مقدرات الطلاب	1	0.687	18	0.708
	2	0.641		2	0.903		2	0.690	19	0.633
	3	0.788		3	0.917		3	0.670	20	0.691
	4	0.714		4	0.906		4	0.672	21	0.681
	5	0.743		5	0.913		5	0.633	22	0.672
	6	0.689		6	0.902		6	0.665	23	0.758
	7	0.611		7	0.936		7	0.686	24	0.631
	8	0.691		8	0.916		8	0.642	25	0.734
	9	0.634		9	0.911		9	0.680	26	0.640
				10	0.905		10	0.709	27	0.696
				11	0.913		11	0.659	28	0.644
							12	0.696	29	0.699
							13	0.637	30	0.707
							14	0.684	31	0.680
							15	0.674	32	0.638
							16	0.683	33	0.670
							17	0.676		

المصدر: من إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية 2021م

يوضح جدول (1) أن مؤشرات كرو نباخ الفا لفرضيات استبانة البحث تتراوح (0.633 إلى 0.936) وهي جميعها مؤشرات دالة ثبات احصائياً ويؤكد ذلك مدي الثبات الداخلي لفقرات الاستبانة ومقدرته على اعطاء نتائج تتوافق مع ردود المبحوثين تجاه فقرات الاستبانة ومقبولة احصائيا ويمكن تعميم نتائجها.

جدول (2) معامل ارتباط بيرسون بين كل محور والدرجة الكلية لمحاور استبانة الدراسة

المحور	مضمون المحور	الارتباط بالدرجة الكلية
1	عدم إدراك الإدارات الجامعية بأهمية تدريس اللغة الفرنسية	0.799**
2	القصور في الكوادر أدّى إلى إهمال تدريس اللغة الفرنسية	0.916**
3	عدم تناسب طرائق التدريس المستخدمة في تدريس اللغة الفرنسية مع مقدرات الطلاب	0.914**
** الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (0.01)		

المصدر: من إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية 2021م

يوضح جدول (2) أن معاملات إرتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل محوروالدرجة الكلية لاستبانة الدراسة تتراوح (0.799** إلى 0.916**) وهي جميعها معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (0.01) ويؤكد ذلك أن المحاور الفرعية لاستبانة الدراسة صادقة لما وضعت لقياسه.

اختبار فرضيات الدراسة :

الفرض (1) عدم إدراك الإدارات الجامعية بأهمية تدريس اللغة الفرنسية

جدول (3) اختبار الفرضية الأولي

العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة مربع كاي	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
مواضيع المقرر غير مواكبة لمجريات البيئة الاجتماعية	3.70	0.923	4.000a	3	٠٠1.0
يفتقر منهج اللغة الفرنسية للمحادثة والتمارين الشفهية	3.85	1.348	4.500b	4	٠٠3.0
عدم وجود كتب قراءة مصاحبة لتدريس مقرر اللغة الفرنسية	3.90	1.252	5.000b	4	٠٠7.0
قلما يستخدم الأساتذة الوسائط التقنية لتدريس اللغة الفرنسية	3.80	0.951	3.600a	3	٠08.0
وسائل الإيضاح وتقنيات الإتصال الضرورية غير متوفرة في الكلية	3.90	1.210	4.500b	4	٠٠٠.0

العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة مربع كاي	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
وسائل الإيضاح ومعاينات التدريس المضمنة في كتاب المقرر لا تحقق الأهداف المنشودة	3.70	0.923	4.000a	3	٠٠٠.0
عدم وجود تسجيلات سمعية وبصرية ذات صلة بتدريس اللغة الفرنسية بالكلية	3.75	1.118	7.500b	4	0.012
عدم وجود معمل للغة بالكلية	4.25	1.410	8.500b	4	0.005
عدم استقطاب معلمين من الدول الناطقة باللغة الفرنسية	4.10	1.252	8.800a	3	0.000

المصدر: من إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية 2021م

الفرضية النظرية: عدم إدراك الإدارات الجامعية بأهمية تدريس اللغة الفرنسية

الفرضية البديلة: إدراك الإدارات الجامعية بأهمية تدريس اللغة الفرنسية

يتضح من الجدول (3) أن قيم اختبار مربع كأي الاحتمالية أصغر من 0.05 لذلك نقبل الفرضية النظرية ونرفض الفرضية البديلة أي عدم إدراك الإدارات الجامعية بأهمية تدريس اللغة الفرنسية.

الفرض (2) القصور في الكوادر أدّى إلى إهمال تدريس اللغة الفرنسية

جدول (4) اختبار الفرضية الثانية

العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة مربع كاي	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
تكوين العادات الأساسية في القراءة مثل التعرف والنطق والفهم	4.40	0.681	5.200a	2	0.0٠4
إكساب الطلاب مهارات وقدرات مناسبة تمكنهم علي التحدث بطلاقة والتعبير كتابة بسلاسة	3.90	0.968	4.000b	3	٠٠1.0
تكوين رصيد من المفردات والتراكيب اللغوية التي تعين الطالب علي التعبير عما يريد	4.40	0.681	5.200a	2	0.0٠٠
تطبيق أسس الصوتيات خلال لفظ الكلمات	3.90	0.718	2.800a	2	٠٠7.0
تمكين الطالب من الاطلاع علي ثقافة الخرين	4.50	0.513	7.000c	1	٠.000

العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة مربع كاي	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
مساعدة الطلاب علي مواكبة التغيرات العلمية والتقنية والتواؤم مع روح العصر للاستفادة من إمكانان الكمبيوتر والشبكة البينية	4.00	0.795	5.400a	2	٠19.0
اطلاع الطلاب علي سمات وانماط الأدب الفرنسي	3.90	0.852	3.400a	2	٠٠٠.0
قراءة النصوص باللغة الفرنسية وإستيعابها	4.20	0.616	7.600a	2	٠02.0
توظيف مهارات الكتابة وفق أسس صحيحة	4.00	0.795	.400a	2	٠٠٠.0
الحكم علي نصوص مترجمة من وإلي اللغة الفرنسية	3.60	0.940	4.000b	3	٠٠٠.0
تثمين اللغة الفرنسية كلغة تواصل بين ثقافات الشعوب الناطقة بالفرنسية	4.00	0.649	6.400a	2	٠01.0

المصدر: من إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية 2021م

الفرضية النظرية: القصور في الكوادر أدّى إلى إهمال تدريس اللغة الفرنسية

الفرضية البديلة: عدم القصور في الكوادر أدّى إلى إهمال تدريس اللغة الفرنسية

يتضح من الجدول (4) أن قيم اختبار مربع كأي الاحتمالية أصغر من 0.05 لذلك نقبل الفرضية النظرية ونرفض الفرضية البديلة أي القصور في الكوادر أدّى إلى إهمال تدريس اللغة الفرنسية.

الفرض (3) عدم تناسب طرائق التدريس المستخدمة في تدريس اللغة الفرنسية مع مقدرات الطلاب

جدول (5) اختبار الفرضية الثالثة

العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة مربع كأي	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
أحدد الأهداف التدريسية مسبقاً قبل البدء في التدريس	4.90	0.308	12.800[a]	1	0.000

العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة مربع كأي	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
أضع خطة واضحة لتدريس المادة وأتقيد بها	4.70	0.470	3.200[a]	1	0.074
استخدام السبورة لتبيان النقاط الرئيسة	4.50	1.051	19.600[b]	2	0.000
أحصر نفسي في محتوي وبنائية الدرس	3.30	1.302	2.000[c]	4	0.736
استخدم السبورة لإعطاء معلومات تفصيلية عن مضمون الدرس	4.50	1.235	19.600[b]	2	0.000
امزج بين الشرح المباشر والقراءة من الكتاب	4.50	0.688	7.600[b]	2	0.022
أعد دروسي عن طريق برنامج العروض التقديمية	3.60	1.046	8.800[d]	3	0.032
استخدم الصور والرسوم التوضيحية حسب الموقف التعليمي	4.30	1.129	12.400[b]	2	0.002
أحس الطلاب علي التعبير الشفاهي	4.90	0.308	12.800[a]	1	0.000
استخدم الصور والرسوم التوضيحية الملونة لأبين أوجه الاختلاف والتشابه بين المفاهيم	4.10	0.718	2.800[b]	2	0.247
أزامن التسجيل الصوتي(mp3) عند التدريس مع الصور والرسوم التوضيحية الثابتة والمتحركة(mp4)	4.30	0.801	2.800[b]	2	0.247
مذكرتي متضمنة الشرح والصور والرسوم التوضيحية	3.80	1.196	4.000[d]	3	0.261

العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة مربع كأي	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
استخدم الحاسوب وجهاز الوسائط المتعددة في عرض وشرح دروس اللغة الفرنسية	3.60	1.142	4.000[d]	3	0.261
أوظف مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي أثناء الدرس	4.70	0.470	3.200[a]	1	0.074
أقرأ من الكتاب عند الضرورة	4.80	0.410	7.200[a]	1	0.007
أعطي الفرصة للطلاب لنقل الرسو التوضيحية والأدلة والبراهين	4.30	0.801	2.800[b]	2	0.247
الخص مضمون الدرس علي السبورة	4.50	0.688	7.600[b]	2	0.022
أطرح أسئلة علي الطلاب أثناء الدرس	4.10	1.071	7.200[d]	3	0.066
أجيب عن أسئلة الطلاب باللغة الفرنسية	4.50	1.235	19.600[b]	2	0.000
استخدم القراءة الجهورية أثناء التدريس	4.70	0.470	3.200[a]	1	0.074
أوضح معاني المفردات الصعبة وأحس الطلاب علي استخدامها في جمل مفيدة جديدة	4.50	0.688	7.600[b]	2	0.000
أعدل مخارج الحروف ونطق الطلاب أثناء القراءة الجهورية	4.11	0.358	9.800[a]	1	0.000
مذكرتي للغة الفرنسية متوفرة للطلاب	4.90	0.308	12.800[a]	1	0.000

العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة مربع كأي	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
أنوع واعدل في طريقة التدريس حسب الموقف التعليمي (مناقشة ، درس ، مجموعة عمل ،...الخ)	3.50	1.792	8.800[d]	3	0.032
أوجه الطلاب الي إجراء حوار منظم وهادف حول الدرس	4.40	1.231	12.400[b]	2	0.002

المصدر: من إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية 2021م

الفرضية النظرية: عدم تناسب طرائق التدريس المستخدمة في تدريس اللغة الفرنسية مع مقدرات الطلاب

الفرضية البديلة: تناسب طرائق التدريس المستخدمة في تدريس اللغة الفرنسية مع مقدرات الطلاب

يتضح من الجدول (5) أن قيم اختبار مربع كأي الاحتمالية عند مستوى معنوية0.05لعبارات الفرضية تتراوح ما بين (0.000،1.00) أي أكبر من 0.05 لذلك نقبل الفرضية البديلة ونرفض الفرضية النظرية أي تناسب طرائق التدريس المستخدمة في تدريس اللغة الفرنسية مع مقدرات الطلاب.

الخاتمة:

أن الاهتمام بتعلم اللغات الأجنبية ليس جديدا فقد ثبت في كتب السيرة أن النبي صلى الله عليه وسلم أمر زيدا بن ثابت بتعلم العبرية فتعلمها في 17 يوما، كما أن خالدا بن يزيد بن معاوية، الأمير الأموي كان مهتما بترجمة كتب اليونان، واستمرت الترجمة وازدهرت في العصر العباسي حيث نقلت إلى العربية مؤلفات اليونان من فلسفة ومنطق وأدب وتاريخ ورياضيات وهذا كله بفضل تعلم المترجمين للغات السريان والعبرية. وقد استفاد الخليفة عمر بن الخطاب رضي الله عنه لتنظيم ديوانه بديوان الفرس فترجمه بعد أن كان العمل به باللغة الفارسية في بداية الأمر وقد تم ذلك بفضل تعلم هذه اللغة، فذكر الباحثة لهذه الشواهد التاريخية ليس لذكر فوائد تعلم اللغات الأجنبية وإنما للتأكيد على أن تعلم اللغات قديم وإن لم يكن واسع الانتشار، أما تعلم اللغات الأجنبية في وقتنا الحاضر أضحى من الضروريات التي لابد منها خاصة مع تشابك المصالح وارتباطها. وأن اللغة الفرنسية هي إحدى اللغات الرومانسية تحتل المركز الخامس من حيث اللغات الأكثر تحدثاً في العالم حيث يتكلم بها نحو 80 مليون شخص في جميع أنحاء العالم

كلغـة رسـمية أساسـية وحـوالي 190 مليـون شـخص كلغـة رسـمية ثانيـة وحـوالي 274 مليـون شـخص في جميـع أنحـاء العـالم ، دخلـت اللغـة الفرنسـية السـودان منـذ أكـثر مـن قـرن منـذ الثـورة التركيـة المصريـة عـن طريـق المـدارس التبشـيرية حيـث بـدأ تدريـس اللغـة الفرنسـية بالمـدارس الثانويـة في العـام الـدراسي 1970/69 كتجربـة في مدرسـتي الخرطـوم وأمدرمـان الثانويـة بنـات .وفي عـام 1973 تـم تعميمـه عـلى بقيـة المـدارس .وأصبـح تدريـس اللغـة الفرنسـية إجباريـاً ثـم بعـد ذلـك انتقـل إلى الجامعـات ومـن الجامعـات التـي ادخلـت اللغـة الفرنسـية جامعـة الخرطـوم ومـن ثـم تليهـا جامعـة السـودان وجامعـة الجزيـرة وجامعـة القـرآن الكريـم والعلـوم الإسـلامية وهـي أربـع جامعـات تهتـم بتدريـس اللغـة الفرنسـية في السـودان.

توصلت الدراسة للنتائج التالية:

1. أهداف المنهج واضحة ومرتبطة بأهداف المرحلة وأهداف التربية السودانية
2. مفـردات مقـرر اللغـة الفرنسـية لطـلاب الزمـن المتـاح لتدريسـه ذلـك لأن الطالـب في المرحلـة الثانويـة لـدى سـابق معرفـة بلغـة أجنبيـة.
3. عـدم إدراك الإدارات الجامعيـة بأهميـة تدريـس اللغـة الفرنسـية والقصـور في الكـوادر أدّى إلى إهـمال تدريـس اللغـة الفرنسـية
4. عدم تناسب طرائق التدريس المستخدمة في تدريس اللغة الفرنسية مع مقدرات الطلاب.
5. في ضوء نتائج الدراسة، يمكن التوصية بما يلي:
6. يجب إعداد أساتذة ذو كفاءة عالية و كوادر مختصة باللغة الفرنسية.
7. تحسين الظروف المادية للمدرسين حتى تزداد دافعيتهم في الانجاز وأن يكون اتجاههم إيجابيا.

المصادر والمراجع:

(1) أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور ، لسان العرب ، دار البصائر، القاهرة ،2009 ،ص:291-290.

(2) أبو الفتح عثمان بن جني، فلسفة اللغة، دار الفكر، بيروت، ط1، 1971 ،ص: 87.

(3) السيد عبد الحميد سليمان السيد، تنمية عمليات الفهم اللغوى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ، دار الفكر العربي ، القاهرة : 2005م، ص: 35 – 36.

(4) http://wikipedia.orgar.com

(5) https://daiman.ibda3.org

(6) نادية رمضان النجار ، تصنيف اللغات وفصائلها، دار النشر : مؤسسة حورس الدولية. ، 2015 ، ص:16.

(7) http://vb.almahdyoon.org/showthread

(8) مصطفى محمد الجندي ، معلم القراءة ، بغداد ،2010م ، ص56.

(9) أحمد مختار عمر، معجم الصواب اللغوي ، عالم الكتب، القاهرة الطبعة: الأولى، 1429 هـ - 2008 م ،ص: 314 _318.

(10) مصطفى محمد الجندي ،مرجع سابق، ص:59-70.

(11) شاموا – لونان ، القاموس المزدوج: قاموس عام لغوي علمي (فرنسي - عربي) مركز الدارسات و البحوث دار الكتب العلمية 2016، ص: 97-102

(12) سميح أبو مغلى واخرون ، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية , ط2 , النهضة المصرية،2000،ص :12-16.

(13) ماريو باي، أسس علم اللغة، ترجمة د/ أحمد مختار عمر القاهرة ، ط. 9 ،2010، ص:43-44.

(14) نادية رمضان النجار ،مرجع سابق ،ص145

(15) سميح أبو مغلي وآخرون ، مرجع سابق،2000م،ص 14.

(16) http://mahd24.bethlehem.edu

(17) أبو الفتح عثمان بن جني ، مرجع سابق، ص: 172-174.

(18) محمد صلاح الدين الشريف ، أعلام وآثار من التراث اللغوي « ، دار الجنوب للنشر، تونس ، 2000، ص: 67.

(19) مضان عبد التواب ،علم اللغة ومناهج البحث اللغوي ، مكتبة الخانجي، القاهرة،، 1997، ص:10-11 .

(20) https://www.mosoah.com

(21) ضياء الدين محمد الحسن، تأصيل النظريات اللسانية الحديثة في التراث اللغوي ، نور للنشر، 2005 ، ص:58

(22) www.nccer.edu.gd/fromce.sec

(23) فتحية حمزة ، تحليل وتقويم منهج اللغة الفرنسية بالمدارس السودانية، رسالة ماجستير غير منشورة / كلية التربية – جامعة الخرطوم 1997م.

(24) حباب أحمد محمد سيد أحمد، تحليل محتوى مقرر اللغة الفرنسية للصف الأول ثانوي عن طريق المفردات اللغوية بالمقارنة مع محتوى مقرر اللغة الإنجليزية للحلقة الثانية / مرحلة الأساس / رسالة ماجستير منشورة كلية التربية / جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا 2014م.

(25) أحمد بدر : أصول البحث العلمي ومناهجه ، الناشر وكالة المطبوعات ،الكويت ،1986م،ص347

(26) أحمد غريب عبدالكريم: مرجع سابق ،ص١٤١

Obstacles and challenges Facing English Language Teachers in using Open-Book Assessment at Tertiary Level

Awad A. Farah

PhD Department of English Language, Faculty of Education
University of Khartoum.

Abstract:

This study investigates the obstacles and challenges that facing English language teacher in using open-book assessment at University level. The significance of this study stems from teacher's need to explore several methods of assessment and new strategies for formulating effective programmes that enhance student learning and promote higher-order thinking skills. The study used descriptive analytical method to answer questions addressing the problem. The questionnaire was distributed to 27 academic staff members. The results showed that there were obstacles and challenges encountered teachers when they dealt with the open-book assessment such as: absence of clear criteria for designing of open-book assessment, the prevalence of traditional or closed-book examinations which are common among teachers prevent from accepting any change in the method of assessment and lack of experience and knowledge towards open-book assessment. In addition, the results suggest that teaching strategies are very important in promoting critical thinking, analysis, argumentation and application so that teachers could develop their abilities in the above skills and reflect them on their students. Furthermore, teachers should be trained and prepared for constructing open-book assessment.

Keywords: open-book assessment, teaching methods, test design

مستخلص:

تبحث هذه الدراسة في المعوقات و التحديات التي تواجه معلمي اللغة الإنجليزية في استخدام تقويم الكتاب المفتوح في المستوي الجامعي. تنبع أهمية هذه الدراسة من حاجة المعلم الي استكشاف العديد من طرق التقويم والاستراتيجيات الحديثة لصياغة برامج فعالة تعزز تعلم الطالب وترقي مهارات التفكير العليا لديه. استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي للإجابة علي الاسئلة التي تعالج المشكلة. تم توزيع استبانة علي 27 عضوا من هئية التدريس. اظهرت النتائج أن هناك عقبات و تحديات واجهها المعلمين عند تعاملهم مع تقويم الكتاب المفتوح مثل: عدم وجود معايير واضحة لتقويم الكتاب المفتوح, انتشار امتحانات الكتب التقليدية او المغلقة الشائعة بين المعلمين تمنعهم من قبول اي تغيير في طريقة التقويم, و نقص الخبرة و المعرفة في عملية تقويم الكتاب المفتوح. بالإضافة الي ذلك, تقترح النتائج الي أن استراتيجيات التدريس مهمة جدا في تعزيز التفكير النقدي, المناقشة, و التطبيق حتي يتمكن المعلمون من تطوير قدراتهم في المهارات المذكورة اعلاه و عكسها علي طلابهم. لذا يجب تدريبالمعلمين واعدادهم لبناء تقويم الكتاب المفتوح.

Introduction

Suskie (2004) stated that the higher education society is growing increasingly committed to creating learning-centred environments in which academic staff members work efficiently to help learners to acquire knowledge, and the assessment of student learning is essential to measuring of these efforts. Hence, there is a need for adopting new methods for assessment. These pressures for transformation from traditional examinations such as closed-book examinations into a wide variety of examinations like open-book examination that encourages students to receive a great amount of knowledge and skills which can be applicable in the course of life. As a matter of fact, assessment of student learning is a core issue for learners, teachers and those who are committed to the design of curricula, accreditation, quality assurance and review of courses. Most Sudanese teachers and learners alike used to adopt closed-book memory based examinations as a tool for assessment in higher education.Thus, the open-book test is the type of testing should be used in higher education that encourages students to develop their abilities especially in solving problems and use higher order

thinking skills. Therefore, to evaluate the advantages of open book examinations, it is first of all necessary to understand the nature of academic programmes in general. Eilertsen and Valdermo (2000) pointed out that open-book assessment has proved to be a fruitful motivation for teachers and learners in the teaching and learning of Science at upper secondary level. Therefore, Open-Book Test stimulating and motivating both learning and testing of knowledge rather than retention of what has been previously studied. Accordingly, to shift from traditional examinations (closed-book exams) to open-book assessment is an enormous challenge not only for changing the method of assessment but changing teachers and learners' attitudes as well. Meanwhile, there are several obstacles that are facing teachers when dealing with open-book assessment;Koutselini (1997) pointed out several reasons like choosing the appropriate way of teaching, learning and designing the curriculum with the teaching and learning of higher cognitive skills in mind.

Objectives of the Study

This study aims to:

1. explore the challenges and obstacles facing teachers in using open-book assessment at tertiary level.
2. adopt of many different methods of assessments which are valid and reliable to guarantee sufficient programmes that serve the objectives of the educational process.

Questions of the Study

This study attempts to answer the following questions:

1. What are the Obstacles and challenges Facing English Language Teachers when Dealing with Open-Book Assessment at University Level?
2. Are there any gender significant differences between male and female teachers when using Open - Book Assessment?

Significance of the Study

1-to create several methods of assessment and new strategies for formulating effective programmes that enhance student learning and promote higher-order thinking skills.

2- to consider as a new attempt at tertiary level in Sudan according to the knowledge of the researcher in using open-book assessment as a tool for testing students.

Review of the Literature

Tussing (1951) points out that there are many reasons behind using the open-book: first, the open-book test can be used in all various forms of testing that the traditional test can be used. Second, this test is focused on practical problems and justifications that are shaped to the real-life situation and less focus on memory for recalling facts and items.Geetha (2012: p36) indicated that "an open book examination is a valid method of testing how a student has learned and internalised from a course; it is an examination that does not test knowledge of theory but instead focuses on practical applications of theory, in new and authentic contexts. The questions and tasks are usually context specific and may also carry the possibility of open-ended responses. It is an examination where students can have access to their prescribed textbooks and even other resource materials". Moreover,Race, Brown and Smith (2005) pointed out that Open-Book Examinations (OBEs) are similar to traditional exams, but with the major variation that students are allowed to take with them sources of references material into examination's room. Alternatively, candidates may be issued with a standard set of resource materials that they can consult during the exam, and are informed in advance about what will be available to them so that they can prepare themselves by practising to apply the resource materials. In contrary,Williams' (2006) showed that the closed-book final exams encourage "cramming" and "data dumps" and suggested that the closed-book invigilated exams have

become anachronisms. His vision is to adopt a new mechanism in the testing instead of the traditional method of closed-book examination which enhancing surface learning.

The impacts on teaching strategies affected that there is recognition which students need to be specially prepared for open-book assessment and teaching strategies need to be adopted due to (Boniface, 1985; Koutselini&Ioannidou, 1997; Loi& TEO, 1999; Agarwal et al. 2008; Green, Ferrante and, Heppard, 2016). Eilertsen&Valdermo (2000) also confirm the importance to prepare students for new assessment strategy and to support them in alerting their learning habits and the mission depended on teacher in order to be achieved. There is a need to adapt teaching and testing strategies prepared for teachers in order to know how to design tests that servethe educational process.Izard (1992:11) shows that the significance of assessment has the function of providing valid evidence of learning achievement as well as to inform students, to facilitate the provision of further learning or to certify that a required level has been achieved. Such information is of particular relevance to individual students and their teachers. Teachers can develop and improve the educational process if they have identified the strengths of their students and known which areas of study require attention. In the field of education, there is an excellent way to instigate a debate among many educators to discuss the strengths and weaknesses of any particular testing system. According to Ramaley&Leakes (2002) the era of unprecedented change in the educational discipline involves curricula innovations, new methods to teaching, assessment and an emphasis on process improvement have created an environment. Therefore, some faculties and universities doing these types of learning-centred. In this century access to information is so easy but the problem is now how to organize a growing and changing amount of knowledge and use them adequately.Dochy and McDowell (1997) described that

assessment plays a critical and crucial role in higher education because students' maturity for the labour market ought to be proved by outcomes of assessment procedures. Kruger (2008) points out that open-book assessment has a positive role to bring theory closer to practice in training professional accountants. Therefore, the negative study behaviour can be overcome with earlier exposure and using the suitable teaching strategies. The open-book test has changed the learning behaviour of most students to a deeper approach. Furthermore, lecturers have to implement new methods and teaching strategies (Rich Variety) to meet students' needs.

Several studies conducted in evaluation showed that the conventional or traditional closed-book examinations demonstrate, due to Feller (1994), merely what students are able to do with whatever they have been able to memorise. However, this kind of testing encourages recalling information rather than application concentrated learning. Closed-book examination is established an approach to assessment in higher education. It is both widely accepted by teachers and students frequently used. This study focuses on finding many different approaches of tests such as open-book assessment and training the teachers to avoid some obstacles and challenges in designing as such type of examination. These types of examinations, according to Theophilides&Koutselini (2000) allow the lecturer to assess the student's skill concerning, identifying and recalling adequate information, implementing these sources to the particular case or context and critically analysing that information. The requirements of changes for teachers according to Koutselini (1997:132) are: choosing appropriate way of their teaching and learning, Designing the curriculum with the teaching and learning of higher cognitive skills in mind also Amanda(2015) added that preparing students to use critical thinking, application and synthesis of knowledge through the use of problem-based learning, self-reflection and self-directed learning.Mohanan (2021) showed

thatthe main challenges and obstacles that facing teachers when dealing with open book assessment is that "teachers may not know how to develop and devise effective exam questions that require students to apply their knowledge through analysis and critical thinking; and students may be lulled into a false sense of security and fail to properly prepare for an open book exam. Students may falsely assume that the exam will be easy, and they will be able to find all the answers in the textbook or on their memory aid". Jonny & Pauline (2021) pointed out that the challenges and obstacles facing teachers when designing open – book assessment are: A) designing challenge questions that need critical thinking. B) testing recall information vitally. C) managing academic workload. D) enhancing confidence in the examination process. E) lessening plagiarism or piracy. F) showing assessment criteria with learners such as understanding assessment evaluation and fairness.

Methodology

This study used descriptive analytical method to inquire teachers about the challenges and obstacles which are facing them in designing open-book assessment.

Sample

In this study, the sample consisted of 27 academic staff members who responded to a questionnaire from Faculty of Education, Faculty of Arts, Linguistics Department and English Requirements – University of Khartoum. Of 27 teachers 21 were males and 6 were females. One of the reasons for choosing academic staff members is open-book assessment requires higher order skills such as critical thinking, reasoning, analyzing, synthesizing and solving the problem. These skills should be found in academic staff members in order to perform their role appropriately.

Procedure

The instrument used to collect data is a questionnaire distributed to academic staff members. This questionnaire was divided

into two sections: section (1) related to personal information and section (2) concerned with questions for teachers which involved three criteria: A) Statements about the obstacles that are facing teachers. B) Items about designing of open-book assessment. C) Domain about the necessity for using open-book examination. The idea behind this questionnaire was to determine whether any of these variables could have an impact on academic performance for open-book formats. Accordingly, teachers responded to each statement using a 5-point Likert-scale.

Test Validity:

The researcher constructed and designed the statements carefully to collect information about the obstacles that facing teachers when they deal with Open-Book Assessment. The questionnaire was more comprehensive, it involved the questions that covered the areas were needed. In addition, to make sure that the questionnaire was represented the items which are required to be measured, the first version of the test was sent to some trustees in the field in order to revise it. They made revisions and amendments to some items in the content of the questionnaire. Finally, the experts approved to issue the final version of the questionnaire.

1-Internal Consistency:

The following table below shows a correlation between the domains of questionnaire and its total degree

for teachers' responses

Axis A			**Axis B**		
A1	005.	**0.74	**B1**	006.	**0.72
A2	003.	**0.77	**B2**	013.	*0.66
A3	013.	*0.66	**B3**	041.	*0.55
A4	007.	**0.71	**B4**	008.	**0.70
A5	025.	*0.60	**B5**	009.	**0.70

Axis A			Axis B		
A6	007.	**0.72	**B6**	028.	*0.59
A7	015.	*0.65	**B7**	001.	**0.84
A8	031.	*0.58	**B8**	002.	**0.80

Table (1) Correlation between the items of questionnaire and its total degree:

** Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

This sample has been chosen randomly from 11 male and female teachers.

It can be seen from the above table (3.7) that there is a correlation between the total degree and the items of the questionnaire at the level 0.01 and level 0.05. So, all the items of the questionnaire connected with teachers' viewpoints about the open-book examination. These items confirm that the questionnaire has high consistency according to the teachers' responses in Pearson scale.

Test Reliability:

To be sure of reliability of the instrument, the internal consistency reliability is checked. This is, because this type of reliability is more appropriate for the test.

The researcher designed the questions which are consistent with each other and elicit the information are needed.

Coefficient of Reliability:

The following table below indicates to Alpha-Cronbach and Spear-Brown measurement for teachers.

Table (2) Alpha-Cronbach and Spear-Brown measurement

No	Items	Alpha-Cronbach	Spear-Brown
Axis A	**8**	**0.82**	**0.92**
Axis B	**8**	**0.81**	**0.88**
Axis C	**4**	**0.83**	**0.87**

It can be seen from the above table (3.8) that Alpha-Cronbach is 0.82 in axis one, 0.81 in axis two and 0.83 in axis three while Spear-Brown is 0.92 in axis one, 0.88 in axis two and 0.87 in axis three so the questionnaire has a good reliability.

Results:

Question one:

What are the Obstacles and challenges Facing English Language Teachers when Dealing with Open-Book Assessment at University Level?

The researcher used the statistical analysis SPSS to deal with data collected, and the hypotheses tested in this study.

To test this hypothesis, the researcher used Chi-Square Test for the questionnaire, a scale of 1 to 5 mostly implemented with 1 being strongly disagree and 5 being strongly agree. The analysis and the results were as the following tables.

Table (3): Criteria for designing open-book assessment are not clear for teachers.

Answer	Frequency	Percentage
Strongly Disagree	0	0
Disagree	2	7.4
Uncertain	2	7.4
Agree	14	51.9
Strongly Agree	9	33.3
Total	**27**	**% 100.0**

As it can be seen from the table (3) above, the results show that 51.9% of the respondents agree that the criteria for designing open-book assessment are not clear for them and 33.3% of respondents also strongly agree that there are not clear criteria in designing open-book assessment. The result also indicates that 7.4% of respondents disagree as well as 7.4% of respondents are uncertain.

Meanwhile, the vast majority of respondents are in agreement that the criteria for designing open-book assessment are not clear for teachers. So, the most of staff members do not adapt this method of testing in evaluation of their students.

Table (4): The styles of traditional or closed-book examinations are common among teachers that prevented them to accept any change in the method of assessment.

Answer	Frequency	Percentage
Strongly Disagree	2	7.4
Disagree	2	7.4
Uncertain	1	3.7
Agree	11	40.7
Strongly Agree	11	40.7
Total	**27**	**% 100.0**

As it can be seen from the table (4) above, the results show that 40.7% of respondents strongly agree that the styles of traditional or closed-book examinations are common among teachers prevent them to accept any change in the method of assessment and 40.7% of respondents are accustomed to use traditional examinations in assessment their students. The results also show 7.4% of respondents strongly disagree as well as 7.4% of them disagree. In addition, 3.7 of respondents are uncertain.

Accordingly, the vast majority of respondents are in agreement that the closed-book examinations are common among them.

Table (5): Administrative procedures in educational institutions prevent teachers using open-book assessment.

Answer	Frequency	Percentage
Strongly Disagree	1	3.7
Disagree	2	7.4
Uncertain	8	29.6
Agree	9	33.3

Strongly Agree	7	25.9
Total	**27**	**% 100.0**

As it can be seen from the table (5) above, the results show that 33.3% of respondents agree that the administrative procedures in educational institutions prevent teachers using open-book assessment while 25.9% of them strongly agree with this item. The results also indicate that 7.4% of respondents disagree and 3.7% of them strongly disagree. Therefore, 29.6% of respondents are uncertain.

However, the vast majority of respondents are in agreement that the administrative procedures prevent them using open-book examination as tool of assessment in educational institutions.

Table (6): The concept of open-book assessment is a new for me.

Answer	Frequency	Percentage
Strongly Disagree	5	18.5
Disagree	10	37.0
Uncertain	2	7.4
Agree	6	22.2
Strongly Agree	4	14.8
Total	**27**	**100.0%**

As it can be seen from the table (6) above; the results indicate that 37.0% of respondents think that the concept of open-book assessment is not a new for them while 18.5% of respondents strongly disagree. The results also show that 22.2% of respondents agree that the concept of open-book assessment is a new for them and 14.8 strongly agree. In addition, 7.4% of respondents are uncertain.

Meanwhile, the vast majority of respondents are in agreement that the concept of open-book assessment is not a new for them.

Table (7): Teachers face difficulties to prepare their students using critical thinking, analysis, application and synthesis.

Answer	Frequency	Percentage
Strongly Disagree	0	0
Disagree	3	11.1
Uncertain	3	11.1
Agree	10	37.0
Strongly Agree	11	40.7
Total	**27**	**% 100.0**

As it can be seen from the table (7) above; the results indicate that 40.7% of respondents strongly agree that they face difficulties to prepare their students using critical thinking, analysis, application and synthesis while 37.0 of respondents agree with this statement. The results also indicate 11.1% of respondents disagree and 11.1% of them are uncertain.

Accordingly, the vast majority of respondents are in agreement that there are difficulties face them in preparing their students using higher-order thinking skills.

Therefore, teachers have a considerable role in developing critical thinking for students in classrooms as well as they should choose appropriate methods of assessing language learners' ability.

Table (8): Open-book assessment puts pressure on students to apply their knowledge.

Answer	Frequency	Percentage
Strongly Disagree	2	7.4
Disagree	3	11.1
Uncertain	7	25.9
Agree	9	33.3
Strongly Agree	6	22.2
Total	**27**	**100.0%**

As it can be seen from the table (8) above; the results indicate that 33.3% of respondents agree that open-book assessment puts pressure on students to apply their knowledge while 22.2% of respondents strongly disagree. The results also indicate that 11.1% of respondents disagree and 7.4% of them strongly disagree. Therefore, 25.9% are uncertain.

However, the vast majority of respondents are in agreement that open-book assessment puts pressure on students to apply their knowledge.

Table (9): The open-book assessment is less reliable method of testing your students' knowledge than a traditional examination.

Answer	Frequency	Percentage
Strongly Disagree	0	0
Disagree	8	29.6
Uncertain	8	29.6
Agree	8	29.6
Strongly Agree	3	11.1
Total	**27**	**% 100.0**

As it can be seen from the table (9) above; the results show that 29.6% of respondents agree that the open-book assessment is less reliable method of testing students' knowledge than a traditional examination while 11.1% of respondents strongly agree with this item. The results also indicate 29.6 of respondents disagree and 29.6 of them are uncertain.

Thus, the vast majority of respondents are in agreement that the open-book assessment is less reliable method of testing students' knowledge than a traditional examination.

Table (10): There is lack of experience and knowledge for teachers towards open-book assessment.

Answer	Frequency	Percentage
Strongly Disagree	1	3.7
Disagree	1	3.7
Uncertain	3	11.1
Agree	14	51.9
Strongly Agree	8	29.6
Total	**27**	**% 100.0**

As it can be seen from the table (10) above; the results indicate that 51.9% of respondents agree that there is lack of experience and knowledge for teachers towards open-book assessment while 29.6% of respondents strongly agree with this statement. The results also show that 3.7% of respondents disagree and 3.7% of them strongly disagree. In addition, 11.1% of respondents are uncertain.

Accordingly, the vast majority think that there is lack of experience and knowledge for teachers towards open-book assessment.

Table (11): Have you ever designed open-book examination before?

Answer	Frequency	Percentage
Yes	6	22.2
No	21	77.8
	0	0
	0	0
	0	0
Total	**27**	**% 100.0**

As it can be seen from the table (11) above, the results show that 77.8% of respondents say that they have never designed open-

book examination before. Therefore, 22.2% of respondents have designed open-book examination.

Accordingly, the vast majority of respondents are in agreement that they have never designed open-book assessment before.

Table (12): If you have a choice, which examination would you prefer?

Answer	Frequency	Percentage
Open-book examination	13	48.1
Closed-book examination	14	51.9
0	0	0
0	0	0
0	0	0
Total	**27**	**% 100.0**

As it can be seen from the table (12) above, the results show that 51.9% of respondents have preferred the closed-book examination as a tool for testing their students whereas 48.1% of respondents have chosen open-book examination for evaluating their students. Meanwhile, most respondents have chosen the closed-book examination as a type of assessment for testing the students.

Table (13): I believe that preparing of open-book assessment is so difficult.

Answer	Frequency	Percentage
Strongly Disagree	1	3.7
Disagree	9	33.3
Uncertain	3	11.1
Agree	12	44.4
Strongly Agree	2	7.4
Total	**27**	**100.0%**

As it can be seen from the table (13) above; the results indicate that 44.4% of respondents agree that the preparation of open-book

assessment is so difficult while 7.4% of respondents strongly agree with this statement. The results also show 33.3% of respondents disagree and 3.7% of them strongly disagree. Therefore, 11.1% of respondents are uncertain.

Meanwhile, the vast majority of respondents are in agreement that the preparation of open-book assessment is so difficult for them.

Table (14): I believe that my previous education prepared me to deal with open-book assessment in my teaching in the future.

Answer	Frequency	Percentage
Strongly Disagree	5	18.5
Disagree	10	37.0
Uncertain	2	7.4
Agree	4	14.8
Strongly Agree	6	22.2
Total	**27**	**% 100.0**

As it can be seen from the table (14) above; the results indicate that 37.0% of respondents disbelieve that their previous education prepared them to deal with open-book assessment in their teaching in the future while 18.5% of them strongly disagree with this item. The results also show that 22.2% of respondents strongly agree and 14.8% of respondents agree as well as 7.4 of them uncertain.

Thus, the vast majority of respondents disbelieve that their previous education prepared them to deal with open-book assessment in their teaching in the future.

Table (15): I think that teachers need training to design open-book assessment.

Answer	Frequency	Percentage
Strongly Disagree	1	3.7
Disagree	1	3.7
Uncertain	2	7.4
Agree	7	25.9
Strongly Agree	16	59.3
Total	**27**	**% 100.0**

As it can be seen from the table (15) above; the results show that 59.3% of respondents strongly agree that teachers need training to designed open-book assessment and 25.9 agree with them. The results indicate that 3.7% of respondents strongly disagree also 3.7% of them disagree. In addition, 7.4% of respondents are uncertain about this item.

Accordingly, the vast majority of respondents are in agreement that there is a need for training teachers to design open-book assessment.

Table (16): In designing test in my subject area, I tend to use Bloom's Taxonomy for formulating the questions.

Answer	Frequency	Percentage
Strongly Disagree	0	0
Disagree	2	7.4
Uncertain	5	18.5
Agree	12	44.4
Strongly Agree	8	29.6
Total	**27**	**100.0%**

As it can be seen from the table (16) above; the results show that 44.4% of respondents agree that when they design a test in their subject area, they tend to use Bloom's Taxonomy for formulating the questions while 29.6% of respondents strongly agree

with this statement. The results indicate that 7.4% of respondents disagree whereas 18.5% of them are uncertain.

Meanwhile, the vast majority of respondents are in agreement that in designing test in their subject area, they tend to use Bloom's Taxonomy for formulating their questions.

Table (17): In my view point I have skills and competence for designing open-book assessment.

Answer	Frequency	Percentage
Strongly Disagree	0	0
Disagree	6	22.2
Uncertain	4	14.8
Agree	11	40.7
Strongly Agree	6	22.2
Total	**27**	**% 100.0**

As it can be seen from the table (17) above; the results show that 40.7% of respondents agree that they have skills and competence for designing open-book assessment and 22.2% of respondents strongly agree of the above item. The results also indicate that 22.2% of respondents disagree while 14.8% of them are uncertain. However, the vast majority of respondents are in agreement that they have skills and competence for designing open-book assessment.

Table (18): How long does it take to construct one test in your subject area for an end of the term?

Answer	Frequency	Percentage
A few minutes	3	11.1
A few hours	5	18.5
A day	4	14.8
days 3	13	48.1
A week	2	7.4
Total	**27**	**% 100.0**

As it can be seen from the table (18) above; the results show that

48.1% of respondents take 3 days to construct one test in their subject area for an end of the semester while 7.4% of them take a week. The result also indicate that 18.5% of respondents do the test in a few hours and 11.1% of them take just a few minutes as well as 14.8% of respondents make it in a day.

Table (19): The change to open-book assessment requires from teachers to take responsibility for their own learning and to manage their knowledge effectively.

Answer	Frequency	Percentage
Strongly Disagree	0	0
Disagree	0	0
Uncertain	2	7.4
Agree	12	44.4
Strongly Agree	13	48.1
Total	**27**	**100.0%**

As it can be seen from the table (19) above; the results show that 48.1% of respondents strongly agree that the change to open-book assessment requires from the teachers to take responsibility for their own knowledge and to manage their knowledge effectively whereas 44.4% of them agree with this statement. The results also show that 7.4% of respondents are uncertain.

Accordingly, the vast majority of respondents totally agree that the change to open-book assessment requires from teachers to take responsibility for their own learning and to manage their knowledge effectively.

Table (20): Teachers should minimize their talk's time and give students enough time for discussion, questions and thinking critically (based on open-book assessment).

Answer	Frequency	Percentage
Strongly Disagree	0	0
Disagree	0	0
Uncertain	0	0
Agree	8	29.6
Strongly Agree	19	70.4
Total	**27**	**% 100.0**

As it can be seen from the table (20) above; the results show that 70.4% of respondents strongly agree that teachers should minimize their talk's time and give students enough time for discussion, questions and thinking critically while 29.6 of them agree with this statement.

Therefore, the result indicate that there is consensus that teachers should minimize their talk's time and give students enough time for discussion, questions and thinking critically due to open-book assessment.

Table (21): Learners receive better education in English Language via open-book assessment.

Answer	Frequency	Percentage
Strongly Disagree	0	0
Disagree	1	3.7
Uncertain	8	29.6
Agree	15	55.6
Strongly Agree	3	11.1
Total	**27**	**100.0%**

As it can be seen from the table (21) above; the results show that 55.6% of respondents agree that learners receive better education in English Language via open-book assessment and 11.1%

of them strongly agree with this item. The results also indicate that 29.6% of respondents are uncertain whereas 3.7% of them disagree.

Meanwhile, the vast majority of respondents agree that learners receive better education in English Language via open-book assessment

Table (22): Introducing open-book assessment in earlier stages will help teachers and learners to adapt with this system.

Answer	Frequency	Percentage
Strongly Disagree	0	0
Disagree	0	0
Uncertain	2	7.4
Agree	13	48.1
Strongly Agree	12	44.4
Total	**27**	**% 100.0**

As it can be seen from the table (22) above; the results show that 48.1% of respondents agree thatintroducing open-book assessment in earlier stages will help teachers and learners to adapt with this system and 44.4% of them strongly agree with this statement. The results also show that 7.4% of respondents are uncertain.

Accordingly, the vast majority of respondents are in agreement that introducing open-book assessment in earlier stages will help teachers and learners to adapt with this system.

Question Two

Are there any gender significant differences between male and female teachers when using Open - Book Assessment?

Table No (23) the gender differences between male and female

	Diploma	0	0	0	0	0
Male	Master	8	2	5	0	15
Female	PhD	0	1	2	3	06
	Diploma	1	0	0	0	01
	Master	1	0	0	0	01
	PhD		2	1	1	04
	Total	10	05	08	04	27

This table No (23) shows three items: the gender differences between males and females, the highest certificate obtained by respondents and for how long have they been teaching English Language. The total number of participants in this questionnaire is 27 and six of them are females, which reflected the gender ratio of males among respondents.

Table No (24) Chi Square for Statements about the obstacles that facing teachers due to Gender

			Gender		Total	Chi.^{2}	D.F	.Sig	Result
			Male	fe-male					
A1	Criteria for designing open book assessment	Strongly agree	6	3	9	1.79	3	0.62	No differences
		Agree	11	3	14				
		Uncertain	2	0	2				
		Disagree	2	0	2				
		Total	21	6	27				

			Gender		Total	Chi.^{2}	D.F	.Sig	Result
			Male	fe-male					
A2	The Styles of traditional examinations are common among	Strongly agree	10	1	11	3.16		0.53	No differences
		Agree	7	4	11				
		Uncertain	1	0	1				
		Disagree	2	1	3				
		Strongly Disagree	1	0	1				
		Total	21	6	27				
A3	Administrative procedures in educational	Strongly agree	6	1	7	1.47		0.83	No differences
		Agree	7	2	9				
		Uncertain	6	2	8				
		Disagree	1	1	2				
		Strongly Disagree	1	0	1				
		Total	21	6	27				
A4	The concept of open – book assessment is new for me	Strongly agree	3	1	4	1.59		0.66	No differences
		Agree	4	2	6				
		Disagree	10	3	13				
		Strongly Disagree	4	0	4				
		Total	21	6	27				
A5	Teachers face difficulties to prepare their students using	Strongly agree	8	3	11	2.06		0.16	No differences
		Agree	8	2	10				
		Uncertain	4	0	4				
		Disagree	1	1	2				
		Total	21	6	27				

			Gender		Total	Chi.^{2}	D.F	.Sig	Result
			Male	fe-male					
A6	Open – book assess-ment puts pressure on students to apply	Strongly agree	6	0	6	9.26		0.05	There is differ-ences
		Agree	6	4	10				
		Uncertain	7	0	7				
		Disagree	2	1	3				
		Strongly Disagree	0	1	1				
		Total	21	6	27				
A7	The Open – book assessment is less reliable method of testing your stu-dent	Strongly agree	2	1	3	0.51		0.48	No differ-ences
		Agree	6	2	8				
		Uncertain	7	1	8				
		Disagree	6	2	8				
		Total	21	6	27				
A8	Teach-er Lack Knowledge for teach-ing toward open – book	Strongly agree	5	3	8	2.51		0.64	No differ-ences
		Agree	11	3	14				
		Uncertain	3	0	3				
		Disagree	1	0	1				
		Strongly Disagree	1	0	1				
		Total	21	6	27				

It can be seen from the table (24) above that Chi Square value for males and females extend from 1.79 to 2.51, the results show that there are no differences between male and female about the obsta-cles that facing teachers according to the gender whereas there is difference in question 6 in favour for males. Of twenty seven only six were females, which reflected the gender ratio of males among respondents.

Table No (25) Chi Square for statements about designing of open-book assessment due to Gender

	Statement & questions		Gender		Total	Chi.^{2}	D.F	.Sig	Result
			male	female					
B1	Have you ever designed open – book examination	Yes	5	1	6	0.14		0.71	No differences
		No	16	5	21				
		Total	21	6	27				
B2	If you have a choice, which examination would ?you prefer	Open – book Examination	11	3	14	0.30		0.96	No differences
		Closed – book Examination	10	3	13				
		Total	21	6	27				
B3	Open – book so difficult	Strongly agree	1	1	2	3.47		0.48	No differences
		Agree	11	2	13				
		Uncertain	3	0	3				
		Disagree	5	3	8				
		Strongly Disagree	1	0	1				
		Total	21	6	27				

B4	Context	Strongly agree	4	2	6	2.81		0.59	No differences
		Agree	3	0	3				
		Uncertain	2	1	3				
		Disagree	8	3	11				
		Strongly Disagree	4	0	4				
		Total	21	6	27				
B5	Teachers need training	Strongly agree	12	4	16	1.79		0.77	No differences
		Agree	6	1	7				
		Uncertain	1	1	2				
		Disagree	1	0	1				
		Strongly Disagree	1	0	1				
		Total	21	6	27				
B6	In designing test I tend to use Bloom's Taxonomy	Strongly agree	7	1	8	1.54		0.21	No differences
		Agree	9	3	12				
		Uncertain	3	2	5				
		Disagree	2	0	2				
		Total	21	6	27				

B7		Strong-ly agree	4	2	6				
	In my view point I have for designing open – book assessment	Agree	9	2	11	0.23		0.63	No dif-fer-enc-es
		Uncer-tain	3	1	4				
		Dis-agree	5	1	6				
		Total	21	6	27				
B8	How long does it take to construct	Strong-ly agree	2	0	2	3.24		0.52	No dif-fer-enc-es
		Agree	11	3	14				
		Uncer-tain	3	1	4				
		Dis-agree	2	2	4				
		Strong-ly Dis-agree	3	0	3				
		Total	21	6	27				
					Total				

It can be seen from the table (25) above that Chi Square value for males and females extend from 0.14 to 3.24, the results show that there are no differences between males and females about designing of open-book assessment according to the gender. Of twenty seven only six were females, which reflected the gender ratio of males among respondents.

Table No (26) Chi Square for statements aboutnecessity for using open-book examination due to Gender

			Gender		Total	Chi.^{2}	D.F	.Sig	Result
			male	female					
C1	The change to open – book assessment	Strongly agree	9	4	13	1.34		0.72	No differences
		Agree	10	2	12				
		Uncertain	2	0	2				
		Total	21	6	27				
C2	Teacher should minimize	Strongly agree	12	6	18	3.86		0.28	No differences
		Agree	8	0	8				
		Disagree	1	0	1				
		Total	21	6	27				
C3	Learning receive better via open – book assessment	Strongly agree	3	0	3	1.32		0.25	No differences
		Agree	11	4	15				
		Uncertain	6	1	7				
		Disagree	1	1	2				
		Total	21	6	27				
C4	Introducing open – book assessment	Strongly agree	10	2	12	1.34		0.72	No differences
		Agree	9	4	13				
		Uncertain	2	0	2				
		Total	21	6	27				

It can be seen from the table (26) above that Chi Square value for males and females extend from 1.34 to 1.34, the results show that there are no differences between males and females about the necessity for using open-book examination according to the gender. Of twenty seven only six were females, which reflect the gender ratio of males among respondents.

Discussion

As a matter of fact, the hypothesis that related to the obstacles and challenges that facing English language teacher when making open-book assessment at University level approved positively. Therefore, the results showed according to the questionnaire distributed to the teachers, there were obstacles and challenges met teachers when they dealt with the open-book assessment such as: criteria for designing of open-book assessment are not clear for them, the styles of traditional or closed-book examinations are common among teachers that prevented them to accept any change in the method of assessment and there is lack of experience and knowledge towards open-book assessment.

This study is in agreement with study conducted by Saadi (2014). His findings showed only 4% of academic staff used this type of evaluation while 2% of them used it rarely. That indicated that the majority of academic staff never dealt with the open-book examination. However, they had a number of reasons and justifications such as A) there were no clear criteria for designing the open-book examination. B) The common use of subjective tests prevented teachers from using the open-book examination. C) Most departments were not satisfied in using this type of examination in testing. D) Students' trends toward the open-book examination were not positive.

This study showed that the vast majority of respondents are in agreement that the closed-book examinations are common among them. This type of examinations is widely accepted by teachers and students frequently used in educational process. Williams' (2006) stated that the closed-book final exams encourage "cramming" and "data dumps" and suggest that the closed-book invigilated exams have become anachronisms. His vision is to adopt a new mechanism in the testing instead of using the traditional method of closed-book examination which enhancing surface

learning. Mohanan (1997) suggested that in the situation of the open-book examination, the challenges may encounter teachers are as the following: first, teachers should not simplify the content of the textbooks in the classroom. Second, they should design tasks for the appropriate mental skills such as critical thinking, analysis and solving problems. Third, teachers should minimise their talk's time, and students must not just jot down notes; they have to be given enough time for discussion, question, and thinking critically. Finally, teaching is not transferring information from teacher to student. It's sophisticated process; it will be the training of student's mind in specific mental skills.

Considerations when designing open-book assessment:

1- In designing open-book assessment, teachers should bear in their minds the questions of examination must evaluate critical thinking, application solving problems rather than recall and memorization of information. Accordingly, there will be a room for logical thinking among students.
2- Teachers should set questions clearly without ambiguity to limit student anxiety and take a long time to explain and understand the questions so learners may spend time making use of their notes, references or textbooks to answer the questions effectively.
3- Teachers should design questions that require students to apply knowledge and get benefit from the information in notes or textbooks instead of cutting and pasting them in the answer sheet without using their thinking.
4- In designing open-book assessment, teachers should put in their considerations how long does the exam take you to jot down the answer key by hand. You have to know that the learner needs time to understand questions, paraphrase a response and then write the answer on the answer sheet.
5- In designing open-book assessment, teacher should use

words and phrases that give a clue for students to understand what you want such as: compare and contrast, analyse, identify …. On and on.In constructing open-book assessment, teacher should assign their test whether they use multiple-choice or essay question.

Conclusion

Although open-book examination can have a positive impact on learning (enhancing deeper learning), it is clear that if open-book examinations are to be used effectively, the curriculum needs to be designed to involve tasks to develop higher-order thinking skills in order to prepare students for these examinations and this is the responsibility of teachers. For instance, problem-solving, reasoning, critical thinking, self-study allowing ownership of learning, group work and research skills: library, online research, note taking, note making, scan reading and recalling substantial information are some of the important skills that learners need them to obtain knowledge.

Future Research

Research is needed on many different trends of open-book assessment that were not examined in this study. First, this study conducted on small number of teachers so it is important to conduct further research on a big number of University staff members and Secondary School Teachers for the share of exploring their views point and tendencies towards the effectiveness of the open-book assessment. Second, further research should be conducted to train and prepare teachers for constructing tests on open-book examinations. Third, research is needed in equipping teachers with new instructional techniques that are related to cognitive and meta-cognitive processes to face the needs of their students.

References

(1) Dochy .F. and McDowell. L. (1997).Assessment as a Tool for Learning. Studies in Educational Evaluation 23(4):279-98.

(2) Eilertsen, T.V. &Valdermo, O. (2000) Open-Book Assessment: a contribution to improved learning? Studies in Educational Evaluation 26:91-109.

(3) Feller, M. (1994) .Open-book testing and education for the future. Studies in Educational Evaluation, 20, 235-338.

(4) Jonny, J. Pauline, R. (2021) Open-Book Assessment: A Handbook for Academic. Trinity College Dublin, the University of Dublin.

(5) Green,S.G., Ferrante, C.J., &Heppard, K. A. (2016).Using Open-Book Exams to Enhance Student Learning, Performance and Motivation. The Journal of Effective Teaching, 16(1), 19-35.

(6) Ioannidou, M. K. (1997). Testing and Life-Long Learning: Open-Book and Closed-Book Examination in a University Course, Studies in Educational Evaluation 23 (2), p.131-139.

(7) Kruger, S. J. (2008). An evaluation of open-book examinations used in the training of professional accountants (Doctoral dissertation, North-West University).

(8) Izard, J. (1992). Assessing Learning Achievement. (P.11) Paris: UNESCO.

(9) Loi, S. L., & TEO, J. C. C. (1999). The impact of open book examinations on student learning. New Horizons in Education, 40, 34-42.

(10) Mohanan, K. P. (1997). Open Book Examination. A report and a response to some recurrent concerns, Seminar on conducting open book examinations organized by Centre for Development of Teaching and Learning at National University of Singapore, January, 1997.

(11) Mohanan, KP. (2021). Open Book Examination. http:\\ www.iiserpune.a.c.in\mohanan\educ\openbook.pdf

(12) Philp, P.D. (2012).Assessing and evaluating English Language Teacher Education, Teaching and Learning, British Council, Open-book Examination: The need of the Hour in Teacher Education written by GeethaDurairajan, professor, Department of Testing and Evaluation, English and Foreign Language University, Hyderabad. 35- 44.

(13) Race, P. B. S. and Smith, B. (2005). 500 Tips on assessment. the 2nd edition published in the Taylor & Francis. E-Library.

(14) Ramaley, J. A. &Leakes, A. (2002), Greater Expectations: a new vision of learning as the nation goes to college. Association of American College and University.

(15) Saadi. A. Ibrahim (2014) Open-Book Examination Criteria in Light of Recent Trends for Evaluation Quality in Higher Education Institutions. International Journal of Specialist, Vol.3, No (11) p.222-245

(16) Suskie. L (2004). Assessing Student Learning: a common sense guide. Anker Publishing Company, Inc.

(17) Theophilides, C. &Koutselini, M. (2000). Study Behaviour in the Closed-Book and the Open-Book Examination: A comparative Analysis, Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice, 6:4, 379-393.

(18) Tussing. L. (1951). A consideration of the Open-Book Examination. Educational and Psychological Measurement, 11, 597-602.

(19) Williams, J.B. (2006). The place of the closed-book, invigilated final examination in a knowledge economy. Educational Media International, 43 (2), 107-119.

The Effect of Using Various Reading Techniques on Students' Language Achievements

AL AWAD MOHAMMED BIL Al lzakey

Dr. Alsadeg Osman MOHAMMED

Dr. MOHAMMED Baker Elhadeedy

Abstract:

The author of the paper had noticed that students, language achievements were low, and he Supposed that this can be due to the lack of using the proper suitable techniques in studying thereading comprehension skill. This can , also , be due to the insufficient usage of them inclassrooms . So , the researcher decided to investigate the effect of the use of the correct orthe suitable reading techniques in classrooms on students , Language achievements as the problem of this study . The objectives of the study were to improve students , language achievements , especially in the field of reading , and to promote teachers , attitudes towards using reading different techniques in teaching EFL students and to know students , perceptions towards the use of reading various techniques in EFL learning . The methodology of this study was an experimental analytical approach depending on pre – test , practical teaching and post – test . This study investigated the effect of the use of the different reading teaching on second year students , language achievements in secondary school level . The participants , in this study , were 60 male students of the age 15 and 16 years . These students represented two groups (30 students per group) . These groups were group (A) which was the experimental group , and group (B) which was the control group . Both of the two groups

were taught the same content of subjects in the same number of periods . The control group students received instruction in the traditional way , while the experimental group received instruction by using the suitable reading techniques , The SPSS analysis of the gained scores of marks of the two group at the pre – test and the post – test .indicated the positive effect of the use of using the proper reading techniques on students , language achievements . The most important findings of the study were that the use of the study were that the use of reading techniques in addition to other different language skills helps students comprehend lexical items and new vocabulary , and facilitates were consolidated by that the calculated value of the T- test for the pre – test was (2.454) with significant value (0.02) which was less than the p – value (0.05) . and according to the post – test the T- test was (6.127) with significant value (0.00)which was less than the p – value (0.05), and this was due to the differences between the numbers of standards to the benefit of the study . So the study recommended that English language teachers should implement the suitable reading skills in classrooms towards better lessons instruction , and to enhance learning for best students , language achievements .

Key words :Reading techniques - Reading types – c0mrehension .

المستخلص:

لقد لاحظ الباحث تدني مستوى التحصيل اللغوي لدى الطلاب , وافترض ان ذلك التدني ربما يكون نتيجة لانعدام استخدام الطرق الصحيحة السليمة في تدريس القراءة في الفصول الدراسية او عدم كفاية استخدامها , لذلك قرر الباحث تقصي تاثير استخدام استراتيجيات تدريس مهارة القراءة والفهم في الفصول الدراسية على التحصيل اللغوي للطلاب كمشكلة لهذه الدراسة . كانت اهداف هذه الدراسة هى تحسين مستوى التحصيل اللغوي للطلاب , ترقية اتجاهات المعلمين نحو استخدام وتطبيق استراتيجيات مفيدة في تدريس مهارة القراءة للغة الانجليزية كلغة أجنبية بالإضافة لمرفه إدراك الطلاب تجاه استخدام تلك الاستراتيجيات في تدريس القراءة والفهم في تعلم اللغة الانجليزية كلغة أجنبية . اتبع الباحث , في هذه الدراسة , الطريقة التجريبية الإحصائية التحليلية اعتمادا على أداء الطلاب لامتحان قبلي , دراسة عملية ثم امتحان بعدي . قامت الدراسة بتقصي تأثير استخدام وتطبيق استراتيجيات معينة في تدريس مهارة القراءة في اللغة الانجليزية على

التحصيل اللغوي لطلاب الصف الثاني بالمرحلة الثانوية . كان عدد المشاركين في هذه الدراسة(60) طالبا , كلهم ذكور تتراوح أعمارهم بين (15)و (16)عاما . مثل هؤلاء الطلاب مجموعتين 30) طالب لكل مجموعة(, هما المجموعة)أ(والمجموعة)ب(. المجموعة)أ(هى المجموعة الاختيارية , والمجموعة)ب(هي المجموعة الحاكمة . خضعت المجموعتان لدراسة نفس محتوى المادة ولنفس الفترة الزمنية من حيث عدد الحصص . تم تدريس طلاب المجموعة الحاكمة بالطريقة التقليدية , بينما تم تدريس طلاب المجموعة الاختيارية باستخدام وتطبيق استراتيجيات تدريس القراءة تدريس القراءة في اللغة الانجليزية . اظهر التحليل الإحصائي للدرجات المتحصلة للمجموعتين , في لاختبار القبلي والاختبار البعدي , التأثير الايجابي لاستخدام الوسائل السمعية والبصرية على التحصيل اللغوي للطلاب . كانت اهم مخرجات الدراسة هى ان استخدام استراتيجيات متطورة في تدريس مهارة القراءة والفهم في اللغة الانجليزية تساعد الطلاب على فهم معاني المفردات , والحصيلة اللغوية الجديدة , وتسهيل دراسة مهارات اللغة الاربع , الكتابة , القراءة , التحدث والاستماع . تم تعزيز هذه المخرجات بأن قيمة اختبار(ت(للاختبار القبلي كانت (2.454) بقيمة معنوية (0.02) وهى اقل من القيمة الاحتمالية (0.05) , وبالنسبة للاختبار البعدي , ويرجع ذلك لوجود فروق معنوية بين اعداد الافراد في الدراسة , والاهمية الاحصائية لهذه المخرجات هي الدلالة على دقة وتطابق المعايير لمصلحة الدراسة . وعليه , اوصت الدراسة معلمي اللغة الانجليزية بأهمية استخدام استرتيجيات واساليب متطورة متنوعة الساليب والطرق في الفصول الدراسية من اجل تدريس افضل , وتشجيع التعلم نحوتحصيل لغوي افضل للطلاب .

الكلمات المفتاحية: تقنيات القراءة - أنواع القراءة - c0 الفهم.

Introduction:

Reading is an activity to understand the content of the text that we read. Byreading, reader can get any message and information which can increaseknowledge. Duarte, N and Barner V. (2005). According to Islam, C and Steenburgh, C. (2009). reading is about understanding

written texts and comprehension is the process of making sense of words,

sentences and connected text. Reading comprehension involves both perception

and thought. Readers will use background of knowledge, vocabulary, grammatical knowledge, and other strategies to help them to understand a written text. It means reading is a process of communication between the writer and the reader. Fajar, S. (2011)

As we know , English language is the most important language in the world , the researcher tends , by this study , to investigate the effect of using various reading techniques in classrooms on students , language achievements , and to ensure maximum benefit in teaching English language as a foreign language . English language teachers must exert great efforts to promote their instruction in classrooms by the fruitful implementation of different developed techniques of reading and by relating these materials to the know learning theories and teaching methods.

And from the researcher, s long experience as an English language teacher , it was noticed that many teachers do not use and exploit the proper suitable reading techniques in their classrooms, and if some of them use these techniques , they use them in traditional undeveloped ways .

Many researchers assert the importance of the implementation of the various reading techniques in classrooms ,so as to support learning and to provide students with an exposure to authentic language . Moreover , they motivate learners for better language achievements (Harmer 2007).

The research noticed that there are many relevant previous researches in this field . These studies agree about the importance of using these different reading strategies in classrooms . it is noticed that most teachers in secondary schools in Sudan do not use the suitable and proper reading techniques in their instruction . Teachers may lack the positive attitudes towards the use of audio – visual materials in classrooms for better language achievements . This defect creates a gap in the teaching process , and affects learning and students , achievements . So the researcher conducts this study trying to bridge this gap .(Crystal 1997, Cook 1989, Dutcher 1990 and Hatch 1978) investigate the effect of using and implementing reading techniques on students , language achievements . They reach significant findings such as that the im-

plementation of reading techniques and technology in classrooms facilitates learning and enhances teacher to motivate learners for learning and to save teachers , time . More researchers agree that the usage of the various reading techniques with the different types of reading such as skimming , scanning ,intensive and extensive reading can help teachers instruct their lessons and expose learners to authentic situations of learning . The various types of reading like skimming , scanning and extensive reading , when used with the suitable visual materials in classrooms , will motivate students and attract them follow the lessons and to participate effectively in classrooms . The implementation of audio – visual materials in the process of teaching reading skill encourages students to participate effectively and to save teachers , time and spare it for practice and solution of drills for assessment . Researchers conclude that English language teachers should exploit and implement various reading techniques with technology in classrooms for their instruction of language . They state that teachers should encourage their students to share them preparing these materials in order to develop self – confidence and more interaction towards fruitful learning and better language achievements (Numan 1989 , Krashen 2004 , Cook 1989 , Hatch 198 and Tribble1997).

The researcher adopted , the experimental and analytical approach to solve this study . The experimental was the practical side of teaching by using various developed teaching techniques for teaching and learning skill inside the classroom , and the analytical side depended on subjecting the acquired data by the use of the tools to analysis so as to draw the probable results .

Hypotheses of this study are.

1. The use of various developed reading techniques improves students , language achievements .
2. Using the various reading techniques with the visual materials saves time for more language practice by students .

3. Knowledge of students , perceptions towards the implementation of the different developed reading techniques can facilitate EFL learning specially reading skill .

The objectives of this study are

1. To improve students , language achievements .
2. To save time for more language practice by students .
3. To know students , perceptions towards the use of the various reading in EFL learning .

The rationale for this study is that this study can be of great significance and benefit for English language teachers , EFL learners and English language supervisors . English language teachers will practice using various reading techniques with the help of audio – visual motivated to learn and English language supervisors can innovate continuous training sessions for more teaching improvement and fruitful learning .

Intervention :

The researcher had taught the students of group (A) which was the experimental group by implementing the different developed reading techniques in classrooms . The teaching was within eight week . In each week the periods were of three hours . The periods consisted of all sides of language with concentrating on the reading techniques even the reading of words and the simple sentences in addition to the full paragraphs and passages . The researcher tries to ensure the benefit of varying reading techniques displaying the accompanying the suitable audio – visual materials used .

Here is a summary of what the teacher had taught within these three weeks . the researcher taught the students lesson on the subjects : working words , meanings , words endings and plurals of nouns . All the topics were in SPINE 5 and concentrated on teaching vocabulary . That was in the first period or hour in the first week . The audio – visual materials used in reading and comprehension were posters and colored chalk . In the second period

the topics were the past perfect tense , the past simple and comparison between these two tenses . The audio – visual methods used in this period were recorded comparison display on a screen by using a projector and laptop , in addition to written posters of the rules of the two tenses and the comparison between them . In the third period , the topics taught were about writing skill . In pupil , s book 5 there was an article about writing . Students were asked to write a newspaper article and to write a letter to their local health authorities complaining about environmental pollution . The audio – visual materials used in this period were pupil , s book 5 and poster with new vocabulary to be explained .

In the second week , the teacher taught the students , in the first period , a topic about reading entitled , Mass Media, The audio – visual materials used in this lesson were realia , flashcards to present new lexical items in addition to pupil , s book 5 . in the second period , reading dialogues and conversations prepared as supplementary materials . The audio – visual materials used were recorded dialogues and conversations as models to be practiced by students , by the usage of cassette recorders . In the third period , the subject was reading and the topic was practicing a dialogue entitled , A Girl of 14 Wins First Prize , . The audio – visual materials used were changing the dialogue into power point , and displaying it on screen by using a projector connected with the laptop .

In the third week , and in the first period of it , students were taught phrasal verbs , and the usage of words beginning with , wh , such as where , which , whom and which . The used audio – visual materials were a table drawn on a poster to show example of some phrasal verbs and their meanings in addition to pupil , s textbook 5 for reading the passage on page 103 . In the second period the lesson was grammar and structural use to explain the difference between the past perfect simple and the past perfect continuous . In the third period the topic was about writing summary . The stu-

dents were given a passage about , advertising . The teacher had explained the meaning of the new words . Students were asked to read the passage , and then to write a summary in not more than thirty words about the main kinds of advertising included in the passage . The audio – visual materials used were SPINE 5 textbook , and a mobile phone to explain the correct pronunciation of these recorded words . That was in addition to some realia to explain meaning of some new words .

In the fourth week , and in the first period were taught the subject reading and the topic was entitled , Wildlife in the Sudan , . The teacher used in this lesson audio – visual materials like simple drawings pupil , s textbook 5 . In audio – visual materials were drawings and pictures of some animals on posters so as to new words in the passage . In the third period students were given revision of what was learned in the three previous weeks . The used audio – visual materials were a collection of materials such as cassette recordings , projected supplementary materials , projected videos and some realia .

In the fifth week , students were taught in the first period a topic about the phrasal verbs and their usage . The used audio – visual materials were written tables on posters to show examples of phrasal verbs , meaning s and usage . In the second period students were taught a topic about , spelling practice , The rules were written on posters with some example of words spelling . The third period was about grammar and the topic was past and present continuous . The used audio – visual materials were projected materials on compare between these two tenses , and written rules on poster papers for the two types of tenses .

In the sixth week the teacher taught students , in the first period , reading from SPINE 5 , practicing of reading and guessing meaning of new words . The used audio – visual materials were the textbook of SPINE 5 and written list of vocabulary to ask stu-

dents about their meanings . In the second period , students were taught a topic entiled , Working with Words , to explain some prefixes . The used audio – visual materials were the text book and colored chalk to explain using certain prefixes . In the third period , students were taught grammar . The topic was about the future simple tense and future continuous . The teacher implemented supplementary materials using the projector to display recorded lessons of future tenses so as to differentiate between them and their usage .

In the seventh week , learners were taught in the first period a reading lesson . Its title was ,Satellites and Computers , . The used audio – visual materials were drawings and pictures of satellites , computers , T . V . and receivers . In the second period there was a revision about punctuation and revising its marks in addition to their usage . There was passage on a mobile blackboard with explaining the punctuation marks by using colored chalk. The third period was about revision of some previous vocabulary and discussion of words meaning .The used audio – visual materials were realia , drawings , pictures , clearing examples and usage of affixes .

In the eights week students were taught in the first period a listening subject . The teacher brought into the classroom recorded speech and dialogues by native speakers taken from the net . This speech was repeated many times , and students were given questions to answer them and to give feedback . The audio – visual materials used were mobile phones , and recorded small passage . In the second period learners were taught how to write a composition on the subject , A picnic with your friends , . The teacher gave students guide words and phrases to use in heir writing . The used material was the textbook of SPINE 5 to read some related passage to the subject of the composition . In the third period there period there was a general revision of all kinds of language skills which

are writing , drawings , pictures , laptop and a projector .

It is noticed that during the teaching by using audio – visual materials in classrooms , students , reactions towards this implementation of such materials were very high . The using of various methods of teaching by these different audio – visual materials caused distinctive motivation for students towards language learning . Learners had , also , developed positive attitudes towards learning by using audio – visual materials in integration with various techniques of teaching . All these ways of audio – visual materials , within these eight weeks , had organized students , behaviors during lessons , and enhanced language learning towards better language achievements .

Materials and Methods :

This study took place in the year 2020 – 2021 Ombadda locality , Khartoum State . The study was conducted in Ombadda School second Year level .

Since the objective of the study is to investigate the effectiveness of using and implementing the various reading skill and techniques in English language teaching on students , language achievements , the researcher used the experimental analytical approach which was addressed to answer the study questions , and to achieve the objectives of the study .

The population of the test :

The population of the test consists of all students at secondary level in Khartoum State . The researcher chooses Ombadda Locality to population in the state because it is a big locality in addition to that all conditions and learning environments in all the other localities of Khartoum State are similar and alike in condition .

The Sample Size of the Test:

The sample size of the test comprises of students at second year at secondary level at Ombadda secondary school in Khartoum Locality . The sample consists of two classes ; an experimen-

tal class and a control class . The number of students in each class is 30 students . The students in the school are all males , their age is about fifteen years old . The students , background about English language is that they have studied the SPINE series . They have studied English language as a foreign language through SPINE one , SPINE two , SPINE three , SPINE four and now SPINE five at this second year at secondary level . Each group of the two classes , experimental and control , is given two test : a pre – test and a post – test .

Reliability and validity of the test :

The researcher has administered the pre – test and post – test for ten students selected randomly from outside the intended sample . The students to the test by solving it in the time allocated for it . By marking the test papers , the researcher immediately assured its suitability for the study .

Table (1) Cronbach , s alpha method for the pre – test

No.	Questions	Control		Experimental	
		Reliability	Validity	Reliability	Validity
1	Q1	0.77	0.88	0.78	0.88
2	Q2	0.76	0.87	0.80	0.89
Total		0.77	0.88	0.79	0.89

Source : IPM SPSS 24 package

Table (2) Cronbach , alpha method for the post – test

No.	Question	Control		Experimental	
		Reliability	Validity	Reliability	Validity
1	Q1	0.80	0.89	0.82	0.91
2	Q2	0.81	0.90	0.83	0.91
Total		0.81	0.90	0.83	0.91

Source : IPM SPSS 24 package

The reliability and validity of the test from the above table :

From the above tables , it is clear that , generally , Cronbach

alpha coefficient of the control – group and the post – group for pre – test and for the post – test shows a value that indicates high reliability coefficient . This value indicates the stability the of the scale and hence the reliability of the study . for example, when we consider Cronbach alpha coefficient for the pre – test of the control group , we found it equals (0. 77) , and this is high reliability coefficient , and it indicates the stability of the scale and the reliability of the study in this case .

Once the coefficient is the square root of the reliability , so validity coefficient , from the tales , is a specific value . This specific value show that there is a high sincerity of the scale . The high sincerity is to the benefit of the study . For example , in this mentioned case , the validity coefficient is the square root of reliability which is 0.77, so its value is 0.88, this value shows that there is a high sincerity of the scale , and that is to the benefit of the study.So, when we apply this criteria to all other cases, the result will be always in the same manner it affirms the reliability of the test as a tool to collect data in the study. English language expert from SUST who are Assistant professors and Associate Professors – have checked the pre – test and the post – test , and suitable amendments were done .The procedures of impel minting the test were as follows ; There were two groups of second year students , group (A) which was an experimental group , and group (B) which was a control group . The number of students was 30 students per group . At first , the researcher had given group (A) and group (B) the same pre – test , at the same time allocated for the test . The researcher marked the test papers by himself and registered students , scores in lists . After that , group (A) was taught for 24 hours in eight weeks by the use of audio – visual materials , while group (B) was taught for the same period but in the traditional way . The two groups were taught by the researcher himself . At the end of this period , the two groups sat for the same

post – test at the same time allocated for the post – test . The researcher marked the test papers himself , and registered the scores of students in lists . The scores of students , marked were subjected to SPSS analysis to withdraw the probable results , findings and conclusion .The researcher was faced by many challenges during the administration of these procedures. The first challenge was the fairness of administration of the pre – test and the post – test . The researcher tackled this challenge by offering students , of the two groups , the same test at the time allocated for the test . The second challenge was that the instruction of lesson should be on the same period of duration . The researcher solved this problem by plotting general timetable to be identical ,for the two groups , and it consisted of the same lessons from SPINE 5 in the same order and sequence with the same content of subjects , within the allocated aeration of teaching which was (24) hours , within eight weeks . The third challenge was adjusting the intended experiment accurately and that was to implement the suitable reading techniques with the proper audio – visual materials in teaching group (A) and not group (B) . The researcher had considered this issue by planning for the lesson with mentioning the suitable audio – visual materials for teaching group (A) as an experimental group , whereas planning lessons for teaching group (B) , as a control group in the traditional way .

Result and Discussion

The following table tables illustrates the results of the scores of students at the pre – test and the post – test :

Table (3) T – Test Result Showing Means of the pre – test :

Valid	Mean	Std.Deviation	T	Df	Sig(2-(tailed	Scale
Experiment control	28.00 224.23	5.477 6.061	2.454	29	0.02	Significant

Source : IPM SPSS 24 package

The value of (T) test calculated to signify the differences between the numbers of individuals of the study for the hypothesis was (0.02) which is less than the level of p – value (0.05) . This refers to the existence of differences statistically for the groups to the benefit of the hypotheses .

Table (4) T-Test Result Showing Group Means of the post – Test :

Valid	Mean	Std.Deviation	T	Df	Sig(2-(tailed	Scale
Experiment	38.43	7.592	6.127	29	0.00	Significant
control	24.63	8.356				

Source : IPM SPSS 24 package

The value of (T) test calculated to signify the differences between the number of individuals of the study for the hypothesis was (6. 127) with significant value (0 .000) which is less than the level of p – value (0.05) .This refers to the existence of differences statistically for the groups to the benefit of the hypotheses .

The above table of t- test result show the calculated mean of the control group in the pre – test is (24.23) , and in the post – test is (24.63) to indicate that there is slight improvement in students , achievements ; whereas the calculated mean of the experimental group is (28.00) in the pre- test and (38. 43) in the post – test to indicate that there is much more improvement in students , language achievement , and this result affirming that the use of various reading techniques with the suitable audio – visual materials in classrooms improves students , language achievements . The previous studies and researches state that when English language teachers possess the positive attitudes towards the use of reading techniques with the suitable audio – visual materials in classrooms , students , achievements will improve ; and this fact is fulfilled by the noticed and affirmed improvement mentioned above . So

it is clear that English language teachers have positive attitudes towards using various reading techniques with suitable materials material's in classrooms and in teaching English language as a foreign language (Ditcher 1990, Cook 1989 and Krashen 2004). The previous studies , also , convey the importance and significance of many concepts such as motivation , assessment and reinforcement in the field of learning reading skill.

In addition to some learning theories like behaviorist approach which makes students benefit from repetition , assessment , feedback and reinforcement when using technology , for instance , in practice and drills as a result of stimulus and response . So the knowledge of students , perceptions towards the use of new and developed reading techniques with the usage of suitable audio – visual materials in classrooms will facilitate learning English language as a foreign language .

So , it is clear that these result agree with the previous studies in the field of teaching and learning reading by the usage of modern reading techniques (Tribble 1997 and Numan 1989) .

The researcher sees that this study can be a base for further studies in the future , and can be beneficial for all those who work in the field of teaching and learning towards better students , language achievements .

Conclusions:

The study concludes that the usage of various and developed reading techniques with audio – visual materials during instruction of lessons , by teachers in classrooms , will facilitate the teaching process. This usage , also , save teachers , time for more practice . This implementation of new reading techniques with suitable audio – visual materials will motivate learners for more participation and fruitful interaction . Students , perceptions and teachers , positive attitudes towards using different reading techniques with proper materials in classrooms enhances learning , and improves

students , language achievements , especially in reading skill .

References:

(1) Cook , G(1989). Discourse in language teaching : A scheme for teacher education . Oxford : Oxford University press .

(2) Crystal , D. (1997) . English as a Glopal Language . Cambridge : Cambridge University press.

(3) Ditcher , p . (1990) . Authentic reading assessment . ERIC Digest . Washington .

(4) Harmer , J.(2007) . The practice of English Teaching . pearson Education Limited . Eases England .

(5) Hatch , E ,(19678) . Discourse analysis and second language acquisition . Newbury House .

(6) Krashen , S.(2004) . Free Voluntary Reading :New Research , Controversies .

(7) Numan , D.(1989) . Language Teaching Methodology .

(8) Treble , C .(1997) . Language Teaching : A Scheme for Teacher Education . Oxford :Oxford University press .

(9) Tel : +24924320501/ 0965370216

(10) Duarte, N and Barner V. (2005). *Reading Comprehension in Teaching English as Foreign Language*, (Online), http://www.monografias.com/trabajos68/reading-comprehension-teaching-english/reading comprehension-teachingenglish2.

(11) Fajar, S. (2011). *The Difficulties Faced by Students in Reading Comprehension Section of National Examination*. (Unpublished). Banda Aceh: Syiah Kuala University.

(12) Islam, C and Steenburgh, C. (2009). *A good Read Book: Developing Strategies for Effective Reading 1*. Singapore: Cengage Learning Asia. Osborne and Armbuster.