ISSN: 1858 - 9995

مجلة القُلزم
للدراسات التربوية والنفسية واللغوية

علمية محكمة ربع سنوية تصدر عن

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

في هذا العدد :

* الأساليب المعرفية لطلاب مدارس الموهوبين في ضوء المتغيرات الديمغرافية

د.عز الدين سعيد علي طه - أ. إقبال أحمد محمد علي

* فاعلية الطريقة الجزئية في تنمية مهارات اللغة العربية في الحلقة الأولى أساس (من وجهة نظر المعلمين – محلية الخرطوم)

أ.أماني أحمد عبد الوهاب

* درجة استيفاء كلية التربية بجامعة حائل لمتطلبات المعيار الأول من معايير الهيئة البريطانية (ASIC) للاعتماد المؤسسي من وجهة نظر الطلاب

د. نور الدين عيسى آدم علي

* The Role of the smart board in enhancing English language achievement of secondary schools students Khartoum State

Ashjan Mahmoud Abdelrazig Abdalla-Dr. Abdulgadir Mohammed Ali Adam-Dr. Muntasir Hassan Mubarak Alhafian

* The Problems Encounter EFL Secondary school Teachers in Using Direct Method(A case study of secondary school teachers)

Mohamed Abdelmagid Mohamed Elawad

العدد الثاني- شعبان 1442هـ-مارس 2021م

فهرسة المكتبة الوطنية السودانية-السودان
مجلة القلزم:,Alqulzum Journal for educational
linguistic and psychological studies
الخرطوم : مركز بحوث ودراسات دول حوض البحر الأحمر 2021
تصدر عن دار آريثيريا للنشر والتوزيع -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
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

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

موجهات النشر

تعريف المجلة:

مجلة (القُلزم) مجلة علمية مُحكمة تصدر عن مركز بحوث ودراسات دول حوض البحر الأحمر. تهتم المجلة بالبحوث والدراسات التي تخص حوض البحر الأحمر والدول المطلة عليه 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 يشار 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 الاجنبية يستخدم اسم العائلة (Hill, R,).
5. يجب ألا يزيد البحث عن 30 صفحة وبالإمكان كتابته باللغة العربية أو الإنجليزية
6. 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.
5. لا تلتزم هئية تحرير المجلة بإعادة الأوراق التي لم يتم قبولها للنشر.

* 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

إتقان إدارة الموقف التعليمي الجامعي في ضوء نهج تصميم التعليم المنظومي.....(7-26)
د. فيصل حسن محمد فضل الله - د. أحمد هاشم خليفة حسن

مدى استخدام الهاتف المحمول في العملية التعليمية لطالب المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم.....(27-46)
د. آدم أحمد آدم

الأساليب المعرفية لطلاب مدارس الموهوبين في ضوء المتغيرات الديمغرافية.....(47-64)
د.عز الدين سعيد علي طه - أ. إقبال أحمد محمد علي

فاعلية الطريقة الجزئية في تنمية مهارات اللغة العربية في الحلقة الأولى أساس (من وجهة نظر المعلمين – محلية الخرطوم).....(65-96)
أ.أماني أحمد عبد الوهاب

ضوابط رسم الهمزة والألف في اللغة العربية.....(97-110)
د.جمال الدين إبراهيم عبد الرحمن أحمد- د. إبراهيم آدم أحمد هرون - د. عبد العزيز محمد يوسف حمودة

واقع الاشراف التربوي على طلاب التربية العملية بالجامعات السودانية من وجهة نظر الطلاب والمشرفين.....(111-128)
د. نوال محجوب أمين

درجة استيفاء كلية التربية بجامعة حائل لمتطلبات المعيار الأول من معايير الهيئة البريطانية (ASIC) للاعتماد المؤسسي من وجهة نظر الطلاب.....(129-160)
د. نور الدين عيسى آدم علي

The Role of the smart board in enhancing English language achievement of secondary schools students Khartoum State (2019-2020).....(161-168)
Ashjan Mahmoud Abdelrazig Abdalla- Dr. Abdulgadir Mohammed Ali Adam- Dr. Muntasir Hassan Mubarak Alhafian

Investigating the importance of classroom management on Enhancing EFL students' grammatical performance, Khartoum State.....(169-212)
Mutwakil Kamal Eldin Mohmed Osman- Prof. Mohammed Bakri Hadidi-Dr. Muntasir Hassan Mubarak Alhafian

The Problems Encounter EFL Secondary school Teachers in Using Direct Method (A case study of secondary school teachers).....(213-168)
Mohamed Abdelmagid Mohamed Elawad

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 الثاني 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 العدد من المجلة بعد نجاح العدد الأول الذي تم إصداره في شهر يناير 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 واللغة وكذلك الدراسات النفسية منبراً للنشر في العدد الثالث من مجلة القلزم العلمية للدراسات التربوية والنفسية واللغوية مع خالص الشكر للجميع.

هيئة التحرير

إتقان إدارة الموقف التعليمي الجامعي في ضوء نهج تصميم التعليم المنظومي

د.فيصل حسن محمد فضل الله — كلية التربية - جامعة الجفرة - ليبيا

د.أحمد هاشم خليفة حسن — كلية التربية -جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور منظومة تكنولوجيا التعليم ومنظومة تصميم التعليم في عملية إتقان إدارة الموقف التعليمي الجامعي. ، التعرف على دور منظومة تصميم التعليم والأستاذ الجامعي في عملية إتقان إدارة الموقف التعليمي الجامعي. 3- الكشف عن دور منظومة تصميم التعليم في عملية إتقان إدارة الموقف التعليمي الجامعي تبعاً لمتغير: الدورات التدريبية. وتنبع أهمية الدراسة من أهمية المرحلة الجامعية ودورها الفاعل في التقدم العلمي في عصر هيمنة المعرفة والتقنية. قد تساهم هذه الدراسة في إيقاظ الوعي بنجاعة «تصميم التعليم» في الارتقاء بالمنظومة التعليمية الجامعية من حيث النظرية والتطبيق إلى أقصى كفاءة ممكنة. نأمل أن تدفع هذه الدراسة طلاب البحث العلمي لإثراء هذا الميدان بالبحوث العلمية الرصينة بما يضاهي سرعة العصر في آفاق الإبداع والتميز وفي سبيل ذلك استخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتكون مجتمع الدراسة الكلي من (99) عضو هيئة تدريس من العاملين في كليات: التربية، إدارة الأعمال والاقتصاد، والقانون - جامعة الجفرة بدولة ليبيا. وتكونت عينة الدراسة من (40) عضواً، بنسبة 40% من المجتمع الكلي. كما استخدمت الاستبانة أداةً للدراسة. وجاءت نتائج الدراسة على النحو التالي يوجد دور لمنظومة تكنولوجيا التعليم ومنظومة تصميم التعليم في عملية إتقان إدارة الموقف التعليمي الجامعي. ، يوجد دور لمنظومة تصميم التعليم والأستاذ الجامعي في عملية إتقان إدارة الموقف التعليمي الجامعي. ، لا توجد فروق دالة إحصائياً لدور منظومة تصميم التعليم في عملية إتقان إدارة الموقف التعليمي الجامعي تبعاً لمتغير: الدورات التدريبية. وبناءً على أهداف ونتائج الدراسة تم التوصية بالآتي: العناية الفائقة بإعداد وتأهيل وتدريب أعضاء هيئة التدريس الجامعية حتى يتمكنوا من توظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم والتعلم، والارتقاء بقدراتهم على التصميم المبدع بما يقابل حاجات المرحلة الجامعية وبصورة مواكبة دائماً. كما تقترح الدراسة تناول بحث الموضوعات التالية: المعوقات التي تكتنف إتقان إدارة الموقف التعليمي الجامعي. ، أثر التدريب الحديث في الارتقاء بقدرات الأستاذ الجامعي إلى مستوى الإتقان. ، دور مستحدثات تكنولوجيا التعليم في تكوين المخرجات المبدعة من التعليم العالي.

Abstract

the study aimed to Recognizing the role of the educational technology, system and the education design system in the process of mastering the management of the university educational position. Knowing the role of the educational design system and the university professor in the process of mastering the management of the university educational position. Exposing the role of the education design system in the process of mastering the management of the university educational position according to the variable: training courses. The importance of the study stems from the importance of the university level and its active role in scientific progress in the era of the domination of knowledge and technology. This study may contribute to awakening awareness of the effectiveness of "education design" in upgrading the university educational system in terms of theory and practice to the highest possible efficiency. We hope that this study will motivate students of scientific research to enrich this field with sober scientific research that matches the speed of the times in the horizons of creativity and excellence, and for this the study used the descriptive method. The total study population consisted of (99) faculty members working in the Faculties of: Education, Business Administration and Economics, Law - the University of Al-Jafra in Libya. The study sample consisted of (40) members, 40% of the total community. The questionnaire was also used as a tool for the study. The results of the study were as follows: 1- There is a role for the educational technology system and the education design system in the process of mastering the management of the university educational position. 2- There is a role for the educational design system and the university professor in the process of mastering the management of the university educational position. 3- There are no statistically significant differences for the role of the education design system in the process of mastering the management of the university ed-

ucational position according to the variable: training courses. And based on the objectives and results of the study, the following was recommended: Extreme care for preparing, qualifying and training university faculty members so that they can employ the latest in teaching and learning technology, and upgrade their abilities to creative design in line with the needs of the undergraduate level and keep pace with always. The study also suggests that the following topics should be discussed: The obstacles surrounding the mastery of the university educational position management. The effect of modern training in raising the capabilities of the university professor to the level of mastery. The role of educational technology innovations in creating creative outputs from higher education.

الكلمات المفتاحية: إتقان إدارة الموقف التعليمي، نهج تصميم التعليم المنظومي

المقدمة:

سادت التكنلوجيا مناحي الحياة، وابتكرت هذه المنهجية المبدعة من المستحدثات ما يفوق الوصف بل الخيال، ولقد تجلى ذلك بلا مراء في مجال التعليم والتعلم، فها هي أنظمة التعليم والتعلم تنتشر في الآفاق من تعليم مفتوح، تعليم سحابي، التعليم عبر المنصات، وبيئات التعليم الرقمية من جامعات إلكترونية وافتراضية إلخ.. إن أنظمة التعليم واستراتيجياته تتكاثر اليوم بمعدلات قياسية، وتعم عالمنا من أقصاه إلى أقصاه، وتحققت بذلك أحلام أهل التربية في إتاحة التعليم للجميع، وبذا ترجمة شعار «ديمقراطية التعليم» إلى واقع ماثل، بل بات التعليم إلى من يرغب فيه أينما كان، ومتى ما أراد بأقل تكلفة وجهد وزمن وجودة عالية، وذلك من خلال وسائط مستحدثات تكنولوجيا التعليم.

هذا المدخل كان ضرورياً للكشف عن الإبداع الذي ينطوي عليه نهج تكنولوجيا التعليم المنظومي، خاصة منظومته الرئيسة «تصميم التعليم» التي أضفت إلى ميدان «التعليم والتعلم» أبعاداً من الارتقاء المطرد أبداً، وبما أن إدارة الموقف التعليمي في كل المراحل - بدءاً من التعليم قبل المدرسي إلى الدراسات العليا - تعد إدارته لب العملية التعليمية ويتوقف عليها كثيراً نجاح أهدافه المرجوة، وفي تقدير فريق البحث - إن إدارة الموقف التعليمي بحاجة ماسة إلى التمكن من مهارات تصميم التعليم بمراحله الثلاث (التصور والتخطيط المرحلي، التنفيذ أو التطبيق العملي، التقويم الناجع للمخرجات).

تصميم التعليم:

من أهم منظومات تكنولوجيا التعليم بل أهمها على الإطلاق، تعني التخطيط الدقيق المتقن الشامل لكل عناصر المنظومة التعليمية في سياق يضبط التفاعل العضوي المتكامل بينها، ذلك حتى يؤثر كل منها في الآخر، ويتأثر به دون تضارب بل يتم التفاعل في تناغم وانسجام تام

حتى يحقق الأهداف المحددة بدقة، وهذا ما يعرف بأسلوب النظم أو نهج النظم.

تكنولوجيا التعليم: هي طريقة في التفكير أو منهج في العمل وأسلوب في حل المشكلات، يعتمد على مدخل النظم لتحقيق الأهداف المحددة، ويستند إلى نتائج البحوث العلمية في كل الميادين الإنسانية والتطبيقية حتى يحقق الأهداف بأعلى درجة من الكفاءة والإتقان والاقتصاد في التكلفة.

النظام: لغة:- مصدر نظم - (النظم) وتعني: الخيط ينظم به اللؤلؤ [3].

أما النظام اصطلاحاً:- عرف بمدخل النظم أو نهج أو أسلوب النظم، وكلها تعني مصطلحاً واحداً إذ يشير إلى البناء أو التكوين المتماسك من المكونات أو العناصر المتداخلة المتفاعلة تماماً تفاعلاً عضوياً حيث تتبادل الأثر والتأثير تضافراً وتكاملاً في آن واحد، وتعمل وظيفياً كوحدة واحدة وتنجز الأهداف المشتركة بامتياز.

الدور: نعني به مجموعة الأنشطة السلوكية المتكاملة المتداخلة المتفاعلة أو الأطر السلوكية التي تحقق ما هو متوقع منها في الموقف التعليمي الجامعي[4].

أولاً: الإطار النظري:

إدارة الموقف التعليمي الجامعي:

الموقف التعليمي يمثل التقاء عناصر المنظومة التعليمية المتمثلة في المعلم، المتعلم، الاهداف التعليمية، المحتوى، التقنيات اللازمة، ثم البيئة التي تعد الإطار الجامع لكل العناصر المتقدمة الذكر. أما إدارة هذا الموقف التعليمي التي تكون بقيادة الأستاذ الجامعي، تعني الانطلاق في الفعاليات والأنشطة ترتيباً على التخطيط في مرحلة التصور أو التصميم المبدئي، ومن البديهي أن التخطيط إذا كان محكماً، فإن المراحل التالية غالباً ما تكون مثمرة بالدرجة المأمولة، ومن المعلوم أضاً أن المواقف التعليمية تختلف من مرحلة إلى أخرى، ومن برامج وتخصصات إلى غيرها. إن المواقف التعليمية الجامعية ذات مواقف خاصة بها، حيث تنطلق في آفاق رحبة من التميز والإبداع المنشود للمرحلة، وفي كل التخصصات في هذه المرحلة حيث تسعى سعياً حثيثاً للحاق بالركب؛ لتضاهي التقدم العلمي في سباقه المحموم.

(شهد المجال التربوي في الوقت الراهن من التحولات المذهلة الملموسة التي شكلت مبررات منطقية عجلت بضرورة توظيف تكنولوجيا التعليم ودمجها والاعتماد عليها للتكيف مع هذه التحولات)[5]. وضرب امثلة في عملية التعليم في بيئات مفتوحة مرنة، وتنوع المصادر بلا حدود، والتنوع في الطرائق والأساليب، مع التركيز على الاتصال التفاعلي متعدد الاتجاهات، والحرص على تعلم مهارات البحث والاستقصاء، وأنماط التفكير العلمي، من تفكير موضوعي، ناقد، ابتكاري، فضلاً عن العصف الذهني، واستنتاج المعلومات، وتوظيف التقنيات ومصادر التعلم كوسائط أثناء عملية التعلم، ثم إتاحة المشاركة الفعالة في التصميم والإنتاج المعلوماتي.

في ضوء ما تقدم، فإن الموقف التعليمي الجامعي بحاجة إلى تصميم خاص ينطلق من أهداف خاصة، ومصمم مدرك بعمق مطلوبات المرحلة وأبعادها المتميزة، وعليه فإن الأستاذ الجامعي المعاصر قد تعدل دوره كثيراً إلى مصمم وموجه ومستشار، وهذا الدور يتطلب أن يكون ملماً بل محيطاً بعمق خصائص الطالب، ودقائق المرحلة ونوعية المادة التعليمية، ومبدأ تحليها،

وأساليب تبادل الحوار وإثارة النقاش المنتج، وتصميم الأهداف للاستكشاف والاستقصاء وأنماط التفكير المطلوبة لصناعة المعرفة في عصر اقتصاد المعرفة، ذلك بالإضافة إلى مهارات مقابلة الفروق الفردية وإعداد وتجهيز البيئة العصرية بمستحدثات تكنولوجيا التعليم، والأبعاد الأخرى التي تتيح الراحة المعنوية والتهيئة النفسية والتي تأتي في المقدمة.

إن إدارة الموقف التعليمي الجامعي ببراعة، تتطلب الإمكانات اللازمة والاستعداد النفسي والمعنوي والعلمي الواسع المتجدد في الأستاذ الجامعي أو ما اصطلح عليه جملة بالكفايات وتعني مجموع المعارف والخبرات العلمية والمهارات المتنوعة والمقدرة على تطويع هذا الكل في تقديم العروض الناجعة. وبما أن نهج تكنولوجيا التعليم ومنظومته الرئيسة «تصميم التعليم» التي تمثله تماماً، تتعامل مع المهمة أو الموقف كمنظومة واحدة ترتب العناصر وتنظم العلاقة بينها بما يضمن التفاعل التام النشط بينها، ويدير المنظومة من البدء وحتى النهاية بما ينجز تكوين المخرجات المبدعة عُدة الحاضر وأمل المستقبل.

إن نجاح الموقف التعليمي كل النجاح يتوقف على إدارته والإدارة التي تتوقف تماماً على قيادته. ومن هنا قدمنا ضرورة توفر كفايات متعددة في الأستاذ الجامعي لأن؛ أدنى خلل في أي مكون في منظومة هذا الموقف تؤثر كثيراً على الحصيلة المتوقعة.

جاء في التقرير الختامي لمؤتمر «التميز والإبداع في التعليم العالي» المنظم من قبل المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: (أكدت استراتيجية الاهتمام بالتميز وتنمية الإبداع بالتعليم العالي أن العناية بهذا المجال أضحت في مقدمة الأهداف الكبرى للتعليم العالي إذا أريد له أن يكون الجسر المتين الذي به يتم التوافق والانسجام مع مميزات وخصائص العصر الجديد، عصر المعلومات والتقنية الفائقة والتطور العلمي الكبير في شتى فروع المعرفة الإنسانية)[6].

إن ما تقدم يمهد لنا الانتقال إلى المحور التالي:

دور نهج تكنولوجيا التعليم «تصميم التعليم» في إتقان إدارة الموقف التعليمي الجامعي:

يأتي في مقدمة العوامل التي تساهم بقوة في إتقان إدارة هذا الموقف «التصميم المحكم» في كل مراحل الموقف وإبعاده، وهكذا تصميم إنما يتأتى من المعلم أو الاستاذ الماهر العالم بدقائق التصميم وأهميته، والواعي تماما بخصائص الفئة المستهدفة في المرحلة الجامعية ، فالأستاذ الجامعي في ضوء منهجية تكنولوجيا التعليم يعد مصمما ومخططا وميسرا للعملية التعليمية، ومستشارا يتدخل في المواقف المستعصية، وقائداً يقود مجموعته بروح الفريق حتى يحقق الجميع أهدافاً مشتركة.

وفي البدء يجب أن نؤكد بأن نهج تصميم التعليم هو ذات نهج تكنولوجيا التعليم بل أن تكنولوجيا التعليم كان يطلق عليها في بداية الأمر «تصميم التعليم» وتعد منظومة تصميم التعليم المنظومة الرئيس من بين منظومات تكنولوجيا التعليم.

انطلاقا من هذه التوطئة نستعرض بعضا من تعريفات تصميم التعليم:

يعتبر (التصميم عملية منطقية وإبداعية في ذات الوقت بل هي معقدة ونشطة وتفاعلية)[7]. ومن المعلوم أن مجال الهندسة يجمع بين العقلانية والفن، ويعد مجالاً واسعاً للإبداع، والموقف التعليمي الجامعي بحاجة ماسة إلى الجمع بين التخطيط والمعايير الدقيقة

والفن وإبتداع أساليب متجددة تجمع بين المفاهيم المتباعدة التي قد يعتقد أنه لا لقاء بينها ولكن الإبداع يؤلف بينها وينتج منها الجديد النافع. إن من أهم مطلوبات التعليم الجديد في هذا العصر خاصة التعليم الجامعي أن يبنى على استراتيجية التعلم والآفاق الواسعة بلا حدود، وذلك بتصميم التعليم على نهج حل المشكلات والحوار والنقاش، المناظرة، لعب الأدوار، العصف الذهني وتدريب الطلاب على اجادة مهارات البحث والاستقصاء والكتابة العلمية والتمكن من مستويات التفكير العليا مثل التحليل والتركيب والتقويم والنقد الهادف والاستنباط والتفكير الإبداعي وغيره. إن هذا العصر يطلق عليه «عصر إنتاج المعرفة» وكذلك «عصر الإبداع» وهذه المسميات تصب في مصب واحد، والجامعات هي المؤسسات المنوط بها تكوين المخرجات المبدعة، وانتاج المعرفة الجديدة، ومن هنا فإن الموقف التعليمي الجامعي يفترض فيه تصميم التعليم في ضوء هذه الحاجات الملحة، لقد أصبح تصميم التعليم كعلم في موقع الصدارة في الكثير من البلدان المتقدمة، فقد اضحى محورا مهما جدا للعملية التعليمية.

إن التصميم تبعا للرؤية الحديثة المشار إليها يجب أن ينهض على المقومات التالية:

1. التحليل الدقيق ودراسة المادة التعليمية، ويجب أن تكون الفئة المستهدفة مشاركة بالقدر الكافي بالبحث عنها في المصادر المختلفة، وإعداد أهم المبادئ والخبرات التي تلبي حاجات المدارس، والنقاط المشكلة المستعصية التي يفترض إثارة النقاش وتبادل الحوار حولها.
2. صوغ الأهداف التي تغطي الخبرات المهمة في ضوء المعايير السلوكية المتمثلة في التالي:

1- أن يكون الهدف قابلا للقياس والتقويم.
2- أن ينسب الهدف للتعلم أو الفئة المستهدفة.
3- أن يبدأ بأن المصدرية الفعل المضارع.
4- أن يحدد المعيارية للنجاح في الهدف مع زمن الإنجاز والظروف الأخرى التي تحيط بتحقق الهدف.

إن الأهداف السلوكية تكشف للمتعلم والأستاذ المطلوب تحقيقه بدقة، وتشخص الحاجات بما يعين الجميع على السير الحثيث في الموقف التعليمي دون تخبط أو عشوائية ، وهذا ما يضمن النجاح التام للموقف التعليمي.

وفي هذا الإطار (من أهم مزايا تبني منحى النظم في تصميم التعليم، وتصميم كافة العمليات بصورة نسقية تعمل معاً على نحو متوافق ومتناغم ومتفاعل لتحقيق أهداف منظومة التعليم والتدريس، وخضوع النظام التعليمي لنوع من الضبط والتوجيه بما يترتب عليه التحسين والتنقيح والتطوير المستمر بغية الوصول إلى أفضل النتائج، ومن أهم المزايا التركيز على المتعلم أو الفئة المستهدفة حيث تضع في اولوياتها خصائص وحاجات المتعلم)[8].

3. وبما أن الفئة المستهدفة تشكل احد قطبي الرحى في التصميم الفاعل، فإن المحتوى

التعليمي بل الموقف ككل يفترض أن يكون من إنتاج الفئة المستهدفة ويكون ذلك بعدة طرائق منها توزيع المادة في بحوث أو سمنارات أو توزيع الأهداف على مجموعات متجانسة، وتقوم كل مجموعة بإعداد المادة متخذة من الهدف محوراً أساسياً، وتشارك المجموعات الأخرى بالنقد والتعليق والأسئلة الاستفسارية وبذا يكون الموقف التعليمي شعلة من النشاط المتدفق والتفاعل المتبادل المستمر.

4. التقويم الناجح ينبغي أن ينطلق من الفئة المستهدفة، ويشارك الأستاذ بالتعليق على الطرح الذكي العميق، وينبغي أن يسجل ويحتفظ به كمادة محوسبة وتقليدية مع التعزيز والثناء المناسب، وكلما كان التقويم عميقا ومفضيا إلى استنتاج مثمر واضافة واضحة كان مناسبا ومطلوبا في المواقف التعليمية الجامعية. وأهم ما في التقويم ما يخلص إلى تغذية راجعة أو فائدة مرتدة تساهم بقوة في تطوير الموقف التعليمي بكل عناصره إلى مستويات أرقى؛ لأن تكنولوجيا التعليم بكل منظوماته يهدف إلى التطوير المستمر بلا توقف.
5. توظيف التقنيات التعليمية ، والجدير بالذكر هنا أن التوظيف مصطلح حديث ونعني به دمج التقنية في الموقف التعليمي في وضعها الأمثل، واستثمارها بأقصى ما يمكن حتى تؤدي دوراً وظيفياً نافذاً، وتفعل دور العناصر بما يؤدي إلى بلوغ الأهداف التعليمية بامتياز.
6. البيئة والتي تشكل الإطار الجامع لكل مكونات الموقف التعليمي، والبيئة ذات ابعاد متعددة من أهمها البعد النفسي أو المعنوي ونعني به أن يقدم عليها المتعلم وهو آمن مطمئن بأنه سيجد التقدير اللازم، والحرية الكاملة في التعبير عن ذاته والانطلاق بطاقاته في راحة تامة، وسيجد كل ود وتعاون من الجميع.. أما البعد المادي نعني به «جاهزية» البيئة بما يجعل منها بيئة عصرية مزودة بكل مستحدثات التكنولوجيا، وفي مقدمتها مستحدثات تكنولوجيا التعليم أو ما يسمى بالقاعات الذكية من أجهزة حاسوب متقدمة، وآليات العرض الحديثة، واللوحات التفاعلية، ومكبرات الصوت والسماعات فضلا عن المقاعد الوثيرة والتهوية الجيدة والاضاءة الصحيحة، والجدران العازلة للصدى ... وغير ذلك. إن كل ذلك يشكل منحى النظم التكاملي الذي تتكامل فيه كل مكونات أو عناصر الموقف التعليمي الذي يخلص إلى النجاح المأمول من الجميع.

خلاصة، أننا بحاجة ملحة إلى الارتقاء بالموقف التعليمي إلى مستوى الإتقان، وهذا يتأتى من معرفة العصر ومطلوباته المتدفقة بلا هوادة. «آفاق التعليم الجديد في مجتمع المعرفة» (إن هذا الكتاب يوضح مهمة التعليم الجديد منوطاً بتنمية مهارات الحصول على المعرفة واستخدامها وإنتاجها مما يؤدي إلى تكوين منتج تعليمي متميز، ومتسلح بقيم البحث والمعرفة والتفكير والإبداع، وأدوار التعليم والمتعلم المتغيرة في مجتمع المعرفة، والتعليم الجيد هو الذي ينير الفكر

وينمي مهاراته، ويوفر بيئة للإبداع وفي ذات الوقت يستوعب المستحدثات التكنولوجية ويوظفها في العملية التعليمية)[9].

ثانيا: الدراسات السابقة:

1- **(إبراهيم، 2015)[10]:**

بعنوان: صفات المعلم الجامعي بين الفكر الإسلامي التربوي والفكر التربوي المعاصر، ورقة بحثية قدمت في المؤتمر العلمي الثالث (تأصيل المناهج الجامعية، جامعة القرآن الكريم، أم درمان، السودان).

هدفت الدراسة إلى: التأكيد على القيم الإسلامية مقارنة بالفكر التربوي المعاصر. نادت الورقة بضرورة التوسع في الثقافة الاسلامية والاستزادة من العلم خاصة تخصص الاستاذ الجامعي، انطلاقا من قوله تعالى:(وقل رب زدني علما) وضرورة الثقة بالله، والتقوى والإخلاص في العمل، وإتقان العمل شرعاً وعقلاً، ثم التحلي بالصبر والامانة العلمية، وكل هذه القيم تؤدي بالتأكيد إلى النجاح في العمل، ثم انتقل إلى مواصفات المعلم الجامعي في الفكر التربوي المعاصر، وعددها في: ضرورة احترام وتقدير المتعلمين على اختلاف مستوياتهم. ومتابعة البحوث العلمية المتجددة ودمجها في الرسالة التعليمية. وأن يكون لديه المقدرة التامة والمهارة في توظيف التقنيات التعليمية في تقديم مادته. فضلا عن الالتزام بالتطوير المستمر خاصة المهني والالمام بالأساليب المستحدثة في المجالات التربوية.

ومن أهم النتائج التي توصل اليها: أن يكون الاستاذ الجامعي متفوقا في أدائه. ومبادرا ومبدعا في أساليبه. وراعيا للفروق الفردية. وعادلا في معاملة الجميع. وخلصت إلى الورقة ايضا إلى أن كلا الفكرين التربوي الاسلامي والمعاصر يؤكدان على الصفات والقيم الحميدة والطموح أبدا إلى اتقان العمل والارتقاء به.

2- **(حمد النيل، 2015):**

بعنوان: الأستاذ الجامعي المؤهل ومواصفاته.

هدفت الدراسة إلى: تحديد مواصفات عضو هيئة التدريس المؤهل بالقيم الإسلامية، وكيفية تنميته مهنيا، واسس تقويمه للارتقاء به. (مؤتمر جامعة القرآن الكريم العالمي - تأصيل المناهج).

أكدت الورقة على ضرورة تحلي عضو هيئة التدريس بالأخلاقيات الإسلامية المثلى، من تقوى وإخلاص وقدوة حسنة وتواضع ... وغيره من المثل التي تجعل منه شخصا ناجحا محبوبا اجتماعيا ومهنيا. كما طرقت الورقة بعد ذلك اهداف التربية المهنية – التي هي مسؤولية اطراف متعددة من بينها المعلم الجامعي نفسه. ومن تلك الأهداف:

رفع مستوى المهارة لديه في مجال التدريس الجامعي، وذلك بتمليكه المهارات والقدرات البحثية والمعرفية والعملية وكل الكفايات اللازمة للتدريس الجامعي خاصة المستحدث منها. زيادة قدراته على التفكير المبدع، وتملك المهارات والمعارف اللازمة للتفاعل مع مستحدثات تكنولوجيا التعليم والتعلم. الاحاطة الكاملة والدقيقة بالتقويم وعلومه ووسائله وتطبيقاته الحديثة في التعليم الجامعي والاستفادة من ذلك في تطوير أدائه وعامله مع الفيئة المستهدفة. [11]

3- **(أوزي، 2007):**

بعنوان: المناهج الفعالة ودورها في تحقيق التميز والإبداع في التعليم الجامعي.

ورقة بحثية قدمت للمؤتمر العاشر لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي في (تعز) الجمهورية اليمنية (2005) ونشرت الاوراق من قبل المنظمة في تونس (2007). طرحت الورقة في البدء عدة مسلمات منها أن تحديات الألفية الثالثة في جميع المجالات، وفي التعليم خاصة تختلف كثيراً عن تحديات القرن المنصرم، وأننا بحاجة ماسة إلى التميز والإبداع ومسابقة العالم في إنتاج الجديد والمتفرد حتى نجد مكانا في «عصر الابداع والعولمة». ويقرر ايضا ان جامعاتنا لا زالت تعيش التقليدية التي مضت إلى غير رجعة في عصر يتغير بسرعة مذهلة.

في ضوء ما تقدم تؤكد الورقة أن المعلم هو المفتاح والعامل الأول والقائد إلى النجاح أو الفشل. إن الأستاذ الجامعي هو المنتج للأجيال المبدعة من خلال طرح الأساليب الحديثة في البحث والاستقصاء وحل المشكلات والتفكير الناقد والابتكاري، وفي دفع المتعلم للتعلم الذاتي بتملك مهارات التعلم، وليس الاستسلام للتلقين. وفي سبيل هذا الهدف لا بد لنا من اعادة صياغة مناهج فعالة تتمحور حول المتعلم، وتعلمه كيف يعلم نفسه ذاتيا، ويحصل على ما يريده من خلال جهده ومثابرته، بما يحقق لنا متعلم مبدع وخلاق. وايضا تحتاج مناهجنا إلى تقويم يعمد إلى الاستنتاج والتفكير المعمق، وليس التقويم التقليدي غير المثمر، حيث يخاطب مستويات التفكير الدنيا. واستعرضت الورقة هذه المبادئ للنهوض بالتعليم العالي:

1. تحديث وتطوير الاعداد المهني للأستاذ الجامعي حتى يحقق التواصل الفعال مع طلابه.
2. التدريب على توظيف تكنولوجيا المعلومات والوسائط المتعددة في التعليم.

ج- التلاقح العلمي والاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في هذا الإطار.

د- التقويم الفعال الشامل وليس العشوائي التقليدي. [12]:

4- (توفيق، 2007):

بعنوان: نحو استراتيجية عربية لتحقيق التميز والإبداع في التعليم العالمي

هدفت إلى: الكشف عن التقدم المذهل في مجال التميز والإبداع وإنتاج المعرفة. ودور الجامعات في العالم المتقدم في هذا الاطار، وفي انتاج المعرفة ونشرها وتوظيفها بكفاءة تامة.

الدراسة ايضا تعرضت إلى واقع الجامعات العربية التي تغط في سبات عميق، وتُعد بعيدة جدا عن مطلوبات الالفية الثالثة. الورقة اكدت على أن التعليم العالي يُعد المرحلة المنوط بها الارتقاء بمستوى التميز والابداع واللحاق بالركب العالمي في هذا المضمار. الورقة طرحت استراتيجية تنهض بهذا الهدف الثمين، وتشخص المعوقات في التي تكبل الانطلاق نحو التميز والابداع، ومن المقترحات التي قدمتها الدراسة:

1. العناية الفائقة بقدرات الهيئة التدريسية بما يناسب تحديات الالفية الثالثة.
2. العناية بالفئة المستهدفة، وتنمية الطاقات الفردية.

ج- توفير البيئة والمناخ والمستحدثات التي تساعد في تنمية الابداع.

د- تطوير المناهج التي تقابل الفروق الفردية، وتمكن المتعلم من اكتشاف طاقاته، والثقة بنفسه، والطموح في تحقيق الذات.

هـ- التخلص من المناهج والطرائق والاساليب التقليدية، والانطلاق إلى آفاق أوسع بما يتيح تكوين الشخصية المرنة، القادرة على معرفة العصر والتعامل مع الآخر أيا كان على مستوى العالم.

و- الجودة الشاملة في التعليم العالي بالمعايير العالمية في المدخلات والعمليات حتى نحصل على المخرجات المتميزة بالجودة المنشودة. [13]

5- (خليفة، 2018):

بعنوان: تصميم التعليم آفاق رحبة في الابداع ورافد حيوي للتربية الابداعية.

ورقة بحثية قدمت في دورة التصميم الالكتروني بجامعة السودان المفتوحة. ومن أهم اهدافها: الكشف عن العلاقة الوثيقة بين تصميم التعليم وتكنولوجيا التعليم والتربية الابداعية التي باتت ضرورة معاصرة وتحدي ماثل للعالم أجمع. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الاستقصائي المعلوماتي. وأثبتت من خلال مصادر متعددة أن تكنولوجيا التعليم بمنظوماتها المختلفة خاصة «تصميم التعليم» إنما تمثل إبداعا انسانيا لحل مشكلات التعليم.

اجراءات الدراسة الميدانية:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي. كما استصحبت المنهج الاستقصائي بجمع المعلومات ذات العلاقة الوثيقة بالأهداف من المصادر المختلفة ومن ثم تحليل المضمون واستخلاص المنشود.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس العاملين في كليات: (التربية، ادارة الاعمال والاقتصاد، القانون) جامعة الجفرة - دولة ليبيا والبالغ عددهم (99) عضو هيئة تدريس. والجدول ادناه: [14]

جدول (1)

يبين حصر وتصنيف مجتمع الدراسة الكلي

م	الدرجة العلمية / الكلية	أ. دكتور	ا. مشارك	أ. مساعد	محاضر	م. محاضر	المجموع
1	التربية	-	-	2	5	27	34
2	ادارة الاعمال والاقتصاد	-	-	5	11	29	45
3	القانون	-	-	-	2	18	20
	المجموع	-	-	7	18	74	99

المصدر: اعداد الباحث من واقع بيانات الاستبانة 2019م

عينة الدراسة:

اجريت الدراسة على عينة قوامها (40) عضو هيئة تدريس من العاملين بكليات: (التربية، إدارة الإعمال، القانون) جامعة الجفرة - دولة ليبيا، يمثلون 40% من مجتمع الدراسة الكلي، تم توزيعها بالطريقة الطبقية العشوائية المنتظمة والجدول أدناه:

جدول (2)

يبين توزيع عينة الدراسة على مجتمع الدراسة

م	الدرجة العلمية الكلية	أ. دكتور	ا. مشارك	أ. مساعد	محاضر	م. محاضر	المجموع
1	التربية	-	-	2	5	7	14
2	إدارة الأعمال والاقتصاد	-	-	5	5	8	18
3	القانون	-	-	-	2	6	8
المجموع		-	-	7	12	21	40

المصدر: المصدر: إعداد الباحث من واقع بيانات الاستبانة 2019م

وصف عينة الدراسة:

اولا: الجنس (ذكور/ إناث)

جدول (3)

يبين توزيع عينة الدراسة بحسب: الجنس (ذكور/إناث)

المستوى	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	24	72.2
إناث	9	27.3
المجموع	33	100

المصدر: إعداد الباحث من واقع بيانات الاستبانة 2019م

ثانيا: الكلية:

جدول (4)

يبين وصف عينة الدراسة بحسب: الكلية

الكلية	التكرار	النسبة المئوية
التربية	15	45.5
إدارة الأعمال والاقتصاد	10	30.3
القانون	8	24.2
المجموع	33	100

المصدر: إعداد الباحث من واقع بيانات الاستبانة 2019م

ثالثا: الدورات التدريبية:

جدول (5)

يبين وصف عينة الدراسة بحسب: الدورات التدريبية

الدورات التدريبية	التكرار	النسبة المئوية
أكثر من ٣ دورات	11	33.3
ثلاث دورات	4	12.1
دورتان	4	12.1
دورة واحدة	3	9.1
بدون	11	33.3
المجموع	33	100

المصدر: إعداد الباحث من واقع بيانات الاستبانة 2019م

وصف أداة الدراسة:

استلت محاور الاستبانة الخمس من أهداف الدراسة، وتم اختيار تصنيف (ليكرت) الخماسي:

أوافق بشدة :: أوافق :: محايد :: لا أوافق :: لا أوافق بشدة. بوصفه أنه؛ أكثر دقة مما ينعكس على النتائج، وتكونت متغيراتها المستقلة من: الجنس وله مستويان ذكور وإناث. الكلية ولها ثلاثة مستويات، التربية، إدارة العمال والاقتصاد، والقانون. الدورات التدريبية ولها خمسة مستويات، أكثر من ثلاث دورات، ثلاث دورات، دورتان، دورة واحدة، بدون دورات تدريبية. أما متغيراتها التابعة فقد تكونت من 16 عبارة موزعة على محاورها الثلاثة.

صدق الأداة:

للتحقق من الاتساق الداخلي لمحاور الدراسة فقد تم استخدام اختبار الصدق البنائي والذي يقيس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها وبين مدى ارتباط كل محور من محاور الدراسة بالدرجة الكلية لفقراتها، والجدول أدناه:

جدول (6)

يبين استخدام اختبار الصدق البنائي للتحقق من الاتساق الداخلي لمحاور الدراسة

م	المحور	عدد أفراد العينة	معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية
1	دور منظومة تكنولوجيا التعليم ومنظومة تصميم التعليم في إتقان إدارة الموقف التعليمي.	33	.825	.000
2	دور منظومة تصميم التعليم والأستاذ الجامعي في إتقان إدارة الموقف التعليمي الجامعي.		.898	.000
3	دور منظومة تصميم التعليم في إتقان إدارة الموقف التعليمي.		.832	.000

الارتباط دال احصائيا عند مستوى $\alpha \leq 0.05$

يلاحظ من الجدول (6) أن معاملات ارتباط بيرسون قد تراوحت من (.898 : .725) وهي معدلات كبيرة تشير إلى أن اتساق الأداة الداخلي عالٍ وقادر على تحقيق الغرض من الدراسة.

ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات الأداة تم استخدام معادلة الفاكرونباخ والجدول أدناه:

جدول (7)

يبين استخدام معادلة الفاكرونباخ للتحقق من ثبات محاور الدراسة

م	المحور	عدد العبارات	معامل الفاكرونباخ	القيمة الاحتمالية
1	دور منظومة تكنولوجيا التعليم ومنظومة تصميم التعليم في اتقان ادارة الموقف التعليمي الجامعي.	5	.872	.000
2	دور منظومة تصميم التعليم والاستاذ الجامعي في اتقان ادارة الموقف التعليمي الجامعي.	6	.877	.000
3	دور منظومة تصميم التعليم في اتقان ادارة الموقف التعليمي الجامعي.	5	.781	.000

المعامل دال احصائيا عند مستوى $\alpha \leq 0.05$

يلاحظ من الجدول (7) ان معاملات الفا الفاكرونباخ في محاور الاستبانة قد تراوحت بين (.877 - .781) وهي معاملات ثبات عالية تفي بأغراض الدراسة.

المعالجة الاحصائية:

من أجل معالجة البيانات احصائيا فقد تم استخدام برنامج الرزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية **spss**)) وذلك لمعالجة: التكرارات والنسب المئوية، المتوسطات والانحرافات المعيارية، واختبار(ت) لعينة واحدة واختبار (ت) لعينتين وتحليل التباين الاحادي لثلاث مجموعات واكثر(انوفا).

مناقشة وتفسير نتائج الدراسة:

تمهيد:

لمعرفة مدى موافقة أعضاء هيئة التدريس بكليات (التربية، إدارة الأعمال والاقتصاد، القانون) جامعة الجفرة – دولة ليبيا على دور منظومة تصميم التعليم في عملية إتقان إدارة الموقف التعليمي الجامعي فقد تم اعتماد المعايير التالية:

الوسط الفرضي: باعتبار أن السلم القياسي خماسي الدرجات فقد تم اعتماد الدرجة (3) وسطاً فرضياً بين الخلايا الخمس.

طول الخلية: ولحساب طول كل خلية من خلايا السلم القياسي الخماسي فقد تم **حساب المدى** بين أكبر وأصغر درجة على هذا النحو: (5-1 = 4) وتقسيم الناتج على أكبر درجة (4÷5 = 80.) وإضافة الناتج تصاعدياً لكل خلية من الأصغر إلى الأكبر على هذا النحو:

= مدى الخلية: (**أوافق بشدة**) بمتوسط حسابي (**4.20 ≥ μ ≤ 5**).

= مدى الخلية: (**أوافق**) بمتوسط حسابي (**3.40 ≥ μ ≤ 4.20**).

= مدى الخلية: (**محايد**) بمتوسط حسابي (**2.60 ≥ μ ≤ 3.40**).

= مدى الخلية: (**لا أوافق**) بمتوسط حسابي (**1.80 ≥ μ ≤ 2.60**).

= مدى الخلية: (**لا أوافق بشدة**) بمتوسط حسابي (**1 ≥ μ ≤ 180**).

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

"**ما مدى الموافقة على دور منظومة تكنولوجيا التعليم ومنظومة تصميم التعليم في عملية اتقان ادارة الموقف التعليمي الجامعي؟**» وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم اختبار صحة الفرضية التالية:

"**يوجد دور لمنظومة تكنولوجيا التعليم ومنظومة تصميم التعليم في عملية إتقان إدارة الموقف التعليمي الجامعي.**» ولفحص الفرضية فقد تم استخدام اختبار (ت) لمجموعة مستقلة واحدة والجدول أدناه:

جدول (8)

يبين استخدام اختبار (ت) لمجموعة مستقلة واحدة لمعرفة مدى الموافقة على عبارات محور دور منظومة تكنولوجيا التعليم ومنظومة تصميم التعليم في عملية إتقان إدارة الموقف التعليمي الجامعي

م	عبارات المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	مدى الموافقة	ترتيب العبارات
1	تصميم التعليم منظومة رئيسة في مجال تكنولوجيا التعليم.	4.9	1.01	6.197	.000	أوافق	2
2	تكنولوجيا التعليم علم الجودة والتطبيق والاتقان.	3.97	1.04	5.329	.000	أوافق	5
3	تكنولوجيا التعليم إبداع انساني لحل مشكلات التعليم مع التطوير الدائم للحلول.	4.21	.992	7.016	.000	أوافق	1
4	جودة تصميم التعليم تقوم على أنماط من التقويم الناجع.	4.00	1.03	5.573	.000	أوافق	4
5	تصميم التعليم منظومة للتطوير المستمر ترتيباً على التغذية الراجعة.	4.03	1.01	5.831	.000	أوافق	3

المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى 0.05 ≥ α

لمعرفة مدى موافقة المفحوصين، على ما ورد في عبارات، محور دور منظومة تكنولوجيا التعليم ومنظومة تصميم التعليم في عملية إتقان إدارة الموقف التعليمي الجامعي. تم اجراء اختبار (ت) لمجموعة مستقلة واحدة، لايجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، فكانت نتائج الاختبار على النحو التالي:

يتضح من الجدول (8) ان مدى الموافقة على دور منظومة تكنولوجيا التعليم ومنظومة تصميم التعليم في عملية إتقان إدارة الموقف التعليمي الجامعي كما يراها أعضاء هيئة التدريس في كليات (التربية، إدارة الأعمال والاقتصاد، القانون)، جامعة الجفرة - دولة ليبيا. جاءت أعلى من الوسط الفرضي (3). كما جاءت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تراتبيا على هذا النحو التالي: حيث تصدرت عبارة: (تكنولوجيا التعليم ابداع انساني لحل مشكلات التعليم مع التطوير الدائم للحلول). ترتيب الجدول بأعلى متوسط حسابي وقدره (4.21). وانحراف معياري قدره

(992.). وبقيمة ت المحسوبية (7.016). وتحصلت عبارة: (تكنولوجيا التعليم علم الجودة والتطبيق والاتقان). على أدنى متوسط حسابي في ترتيب الجدول قدره (3.97). وانحراف معياري وقدره (1.04). وبقيمة ت المحسوبية (5.329). وبذلك نستنتج؛ ان جميع عبارات المحور، قد تحصلت على المدى (أوافق) بمتوسطات حسابية (≤ 3.40 ≥ 4.20). وبقيمة احتمالية قدرها (0.000). ذات دلالة احصائية في المستوى ($\alpha \leq 0.05$).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن؛ أعضاء هيئة التدريس بالكليات الثلاث، يدركون من خلال واقع تجربتهم العملية، الارتباط الوثيق بين منظومة تكنولوجيا التعليم ومنظومة تصميم التعليم المنبثقة عنها في عملية اتقان ادارة الموقف التعليمي الجامعي، والذي يتيح ابداعا واسعا في عملية التعليم والتعلم. ومن خلال مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة، تبين أنها جاءت متفقة مع مضامين دراسة: (خليفة ،2018)، في أن تكنولوجيا التعليم بمنظوماتها المختلفة خاصة تصميم التعليم تمثل ابداعا انسانيا لحل مشكلات التعليم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

«ما مدى الموافقة على دور منظومة تصميم التعليم والأستاذ الجامعي في عملية إتقان إدارة الموقف التعليمي الجامعي؟» وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم اختبار صحة الفرضية التالية:

«يوجد دور لمنظومة تصميم التعليم والاستاذ الجامعي في عملية إتقان إدارة الموقف التعليمي الجامعي». ولفحص الفرضية فقد تم استخدام اختبار (ت) لمجموعة مستقلة واحدة والجدول أدناه:

جدول (9)

يبين استخدام اختبار (ت) لمجموعة مستقلة واحدة لمعرفة مدى الموافقة على عبارات محور دور منظومة تصميم التعليم والأستاذ الجامعي في عملية إتقان إدارة الموقف التعليمي الجامعي

م	عبارات المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	مدى الموافقة	ترتيب العبارات
1	تصميم التعليم عملية إبداعية منطقية.	4.12	.883	7.213	.000	أوافق	1
2	تصميم التعليم يتمحور حول استراتيجية تنمية أنماط التفكير العلمي.	4.06	1.029	5.921	.000	أوافق	2
3	تفجير طاقات الإبداع من أولويات تصميم التعليم الجامعي.	3.88	1.111	4.543	.000	أوافق	3
4	محتوى التعليم يطرح في بحوث علمية على كل أفراد الفئة المستهدفة.	3.67	890.	4.304	.000	أوافق	4

م	عبارات المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	مدى الموافقة	ترتيب العبارات
5	**الأستاذ الجامعي مصمم في المقام الأول فيخطط ببراعة للموقف التعليمي.**	**3.64**	**1.084**	**3.371**	**.002**	**أوافق**	**5**
6	**يتدخل الأستاذ الجامعي نادراً إذ يمثل المستشار في حل المواقف الصعبة.**	**3.64**	**1.194**	**3.071**	**.004**	**أوافق**	**6**

المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى 0.05 ≥α

لمعرفة مدى موافقة المفحوصين، على ما ورد في عبارات، محور دور منظومة تصميم التعليم والاستاذ الجامعي في عملية اتقان ادارة الموقف التعليمي الجامعي. تم اجراء اختبار (ت) لمجموعة مستقلة واحدة، لإيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، فكانت نتائج الاختبار على النحو التالي:

يتضح من الجدول (9) ان مدى الموافقة على دور منظومة تصميم التعليم والاستاذ الجامعي في عملية اتقان ادارة الموقف التعليمي الجامعي، كما يراها أعضاء هيئة التدريس في كليات (التربية، ادارة الاعمال والاقتصاد، القانون)، جامعة الجفرة - دولة ليبيا. جاءت أعلى من الوسط الفرضي (3). كما جاءت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تراتبيا على هذا النحو التالي: حيث تصدرت عبارة: (تصميم التعليم عملية ابداعية منطقية). ترتيب الجدول بأعلى متوسط حسابي وقدره (4.12). وانحراف معياري قدره (.883). وبقيمة ت المحسوبة (7.213). وتحصلت عبارة: (يتدخل الاستاذ الجامعي نادرا إذ يمثل المستشار في حل المواقف الصعبة). على أدنى متوسط حسابي في ترتيب الجدول قدره (3.64). وانحراف معياري قدره (1.194). وبقيمة ت المحسوبة (3.071). وبذلك نستنتج؛ ان جميع عبارات المحور، قد تحصلت على الدرجة (أوافق) بمتوسطات حسابية (≤ 3.40 ≥ 4.20). وبقيمة احتمالية قدرها (0.004). ذات دلالة احصائية في المستوى (α≤ 0.05).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن؛ أعضاء هيئة التدريس بالكليات الثلاثة، يدركون من خلال واقع تجربتهم العملية، الارتباط الوثيق بين منظومة تصميم التعليم والاستاذ الجامعي في عملية اتقان ادارة الموقف التعليمي الجامعي، الذي يعين على تحقيق الجودة الشاملة في كل مراحل تصميم الموقف التعليمي. ومن خلال مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة، تبين أنها؛ جاءت متفقة مع مضامين دراسة: (ابراهيم،2015)، بضرورة أن يكون الاستاذ الجامعي، متفوقا في ادائه، ومبادرا مبدعا في اساليبه، وراعيا للفروق الفردية، وعادلا في معاملة الجميع.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

«هل توجد فروق دالة احصائيا على دور منظومة تصميم التعليم في عملية اتقان ادارة الموقف التعليمي الجامعي تبعا لمتغير: الدورات التدريبية؟» وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم اختبار صحة الفرضية التالية:

«لا توجد فروق دالة احصائيا على دور منظومة تصميم التعليم في عملية اتقان ادارة الموقف التعليمي الجامعي تبعا لمتغير: الدورات التدريبية.» ولفحص الفرضية فقد تم استخدام اختبار (ت) لمجموعة مستقلة واحدة والجدول أدناه:

جدول (10)

يبين استخدام اختبار التباين الآحادي (انوفا) لمعرفة دلالة الفروق الاحصائية على دور منظومة تصميم التعليم في عملية اتقان ادارة الموقف التعليمي الجامعي تبعا لمتغير: الدورات التدريبية

المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط المربعات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	قيمة ف	القيمة الاحتمالية
اكثر من ٣ دورات	19.090	5.647	9.985	بين المجموعات	39.93	4	.702	.597
٣ دورات	17.000	2.449						
دورتان	20.000	2.249						
دورة واحدة	20.333	2.081						
بدون دورات	20.454	1.863	14.225	داخل المجموعات	398.30	28		
المجموع	19.515	3.700		المجموع	438,24	32		

الفرق بين المتوسطات دال احصائيا عند مستوى 0.05 ≥α

يتضح من الجدول (10) انه؛ لا توجد فروق ذات دلالة عند مستوى (0.05 ≥α). احصائية على دور منظومة تصميم التعليم في عملية إتقان إدارة الموقف التعليمي الجامعي، تبعا لمتغير: الدورات التدريبية. وبهذا يتم قبول الفرضية، المتعلقة بالسؤال الثامن.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن؛ أعضاء هيئة التدريس بكليات (التربية، إدارة الأعمال والاقتصاد، القانون) جامعة الجفرة - دولة ليبيا. يدركون أن تصميم التعليم، من المقومات الأساسية في نجاح إدارة الموقف التعليمي. كما أن تجهيز بيئة الموقف التعليمي بكل مطلوباته، من اساسيات تصميم التعليم. وكذلك أن تصميم التعليم، يعين على تحقيق الجودة الشاملة، في كل مراحل إعداد وتحضير الموقف التعليمي الجامعي. وتتفق هذه النتيجة مع مضامين دراسة: (توفيق، 2000). و(ابراهيم، 2015). و(حليفة، 2018). في أن الموقف التعليمي لابد ان ينطلق من أهداف عامة - غايات ومرامي، وأهداف خاصة - سلوكية مرجوة منشودة.

نتائج وتوصيات ومقترحات الدراسة:

أولاً: نتائج الدراسة:

1. يوجد دور لمنظومة تكنولوجيا التعليم ومنظومة تصميم التعليم في عملية إتقان إدارة الموقف التعليمي الجامعي.
2. يوجد دور لمنظومة تصميم التعليم والأستاذ الجامعي في عملية إتقان إدارة الموقف التعليمي الجامعي.
3. لا توجد فروق دالة احصائيا على دور منظومة تصميم التعليم في عملية إتقان إدارة الموقف التعليمي الجامعي تبعاً لمتغير: الدورات التدريبية.

ثانياً: توصيات الدراسة:

توصي الدراسة بالتالي:

العناية الفائقة بإعداد وتأهيل وتدريب أعضاء هيئة التدريس الجامعية حتى يتمكنوا من توظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم ، والارتقاء بقدراتهم على التصميم المبدع بما يقابل حاجات المرحلة الجامعية وبصورة مواكبة.

ثالثا: مقترحات الدراسة:

تقترح الدراسة تناول بحث الموضوعات التالية:

1. أثر التدريب الحديث في الارتقاء بقدرات الأستاذ الجامعي إلى مستوى الإتقان.
2. دور مستحدثات تكنولوجيا التعليم في تكوين المخرجات المبدعة في التعليم العالي.
3. مدى فاعلية الاستاذ الجامعي في قيادة الموقف التعليمي بما يحقق المخرجات التعليمية المأمولة.
4. المعوقات التي تكتنف إتقان إسدارة الموقف التعليمي الجامعي.

المصادر والمراجع:

المراجع:

(1) أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور، لسان العرب ، مجلد 2، ط ، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت (2000) ، لبنان ، ص 229.

(2) الطاهر احمد الزاوي ، ترتيب القاموس المحيط، الجزء الرابع ، ط 4 ، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع ، الرياض (1966) ، لبنان ، ص 448.

(3) محمد بن بكر بن عبد القادر الرازي ، مختار الصحاح ، دار ومكتبة الهلال ، بيروت (1988) ،ص 78.

(4) محمد محمود الحيلة ، تصميم التعليم (نظرية وممارسة) ، دار المسيرة ، عمان (2008) ، الاردن ، ص 29.

(5) محمد منير مرسي، الادارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها، عالم الكتب ، ط 2 ، القاهرة (1977) ، ص 83.

(6) عادل السيد سرايا ، تكنولوجيا التعليم ومصادر التعلم، مكتبة الرشد، الرياض (2008) ، ص 22.

(7) مؤتمر «التميز والابداع في التعليم العالي» المنظم من قبل المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، (2005،7)

(8) صالح محمد الروابضة، وآخرون ، والعمرين عمر حسين ، التكنولوجيا وتصميم التدريس، زمزم للنشر والتوزيع، عمان (2012) ، الاردن ، ص 48 - 56.

(9) صلاح محمود عرفة ، آفاق التعليم الجديد في مجتمع المعرفة ، عالم الكتب، القاهرة (2005).

(10)10) مصطفى احمد متولي ابراهيم ، صفات المعلم الجامعي بين الفكر التربوي الاسلامي والفكر التربوي المعاصر، ورقة بحثية قدمت للمؤتمر العالمي الثالث (تأصيل المناهج الجامعية)، جامعة القرآن الكريم، أم درمان (2015).

(11) بركات محمد احمد حمد النيل ، الاستاذ الجامعي المؤهل ومواصفاته، ورقة بحثية قدمت للمؤتمر العالمي الثالث (تأصيل المنهاج الجامعية)، جامعة القرآن الكريم، ام درمان (2015) .

(12) احمد أوزي ، المناهج الفعالة ودورها في تحقيق التميز والابداع في التعليم العالي، عقد في تعز (2005). ونشرت الاوراق من قبل المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس (2007) ص 7.

(13) عبد الجبار توفيق ، نحو استراتيجية عربية لتحقيق التميز والابداع في التعليم العالي (المؤتمر العاشر)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس (2007) .

(14) احمد هاشم خليفة ، تصميم التعليم آفاق رحبة للإبداع ورافد حيوي للتربية الابداعية، جامعة السودان المفتوحة، الخرطوم (2018) ، السودان.

مدى استخدام الهاتف المحمول في العملية التعليمية لطالب المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم

د.آدم أحمد آدم

أستاذ مساعد - رئيس قسم علوم الاتصال-
كلية الآداب -جامعة أم درمان الأهلية

المستخلص :

هدف هذا البحث للتعرف على مدى إسهام الهواتف المحمولة في شرح وتعزيز التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية، كما هدف البحث لمعرفة مدى استخدام الطلاب لهذه التقنية في عملية التعلم، وتنبع أهمية هذا البحث من أهمية استخدام التكنولوجيا الحديثة وخاصة تكنولوجيا الهاتف المحمول في التعليم، فهي تسهم في توصيل المعلومة للمتعلم بالسرعة المطلوبة وفي أي وقت، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وتم اختيار عينة بطريقة قصدية من المجتمع الأصلي بلغ عددها(200) مبحوث. كما تم استخدام استمارة الاستبيان في جمع البيانات المتعلقة بالبحث. توصل البحث إلى عدة نتائج أهمها: اتضح من خلال البحث أن تطبيقات الهاتف المحمول أسهمت في تعزيز التحصيل الدراسي للطلاب.، من النتائج أيضاً أثبت البحث أن تطبيقات الهاتف المحمول يمكن أن تستخدم في إعداد وبناء المناهج الإلكترونية وربطها بمنصة واحدة في المؤسسة التعليمية لتكون متاحة للطلاب. كما توصل لعدة توصيات أهمها: ضرورة استخدام المكتبات المدرسية والجامعية وحتى العامة لخدمات التعامل الإلكتروني مع المكتبة عبر الهاتف المحمول. كما أوصى البحث بضرورة إدخال برامج التعليم عن بعد ضمن المقررات الدراسية للاستفادة من الإمكانات الهائلة للهاتف المحمول في التعليم.

الكمات المفتاحية : الهاتف المحمول، التحصيل الدراسي، التعليم، الطالب.

Abstract:

The research aims at identifying to what extent mobile phones contribute to explain and enhance academic attainment for secondary school students. It also aims at identifying to what extent students use this technology in learning process. The significance of the research comes from the importance of using modern technology, particularly the technology of mobile phones in education. Mobile phones contribute to rapidly getting the information across to the students at any time. The researcher adopts

the descriptive analytical method, sample, which is 200 people, is intentionally selected from the original research population. A questionnaire is used to collect data related to the research. The research comes up with several results and findings, such as: the research reveals that the mobile phones apps contribute to enhance the students' academic attainment. The study proves that mobile phones apps can be used in digital syllabus design and put in one electronic platform in an educational institution available for students. The study has several recommendations, such as: necessity of using school, university and even public libraries for digital use through mobile phones. The research recommends, the necessity of involving distance learning programs with the syllabus for ultimate use of mobile phones' potentialities in education.
Key words: mobile phone – academic attainment – education - student

المقدمة:

أصبح استخدام الهواتف المحمولة أمراً حتمياً في ظل هذه الثورة الهائلة للمعلومات وتزايدت أعداد مستخدمي الهواتف المحمولة بصورة كبيرة وأصبح جزءاً من حياة معظم أفراد المجتمع، وتعتبر المؤسسات التعليمية واحدة من مؤسسات المجتمع التي تسعى لمواكبة التطور التكنولوجي لوسائل التعليم وبما أن الهاتف المحمول يعتبر أداة اتصالية للتفاعل والتواصل والتقارب بين المؤسسات وجمهورها فقد أصبح استخدامه في العملية التعليمية أمراً لا بد منه.

ويلعب الهاتف دوراً كبيراً في الحياة اليومية، إذ يشكل قناة للممارسات الاجتماعية، ويؤمن إمكانية الاطمئنان على أحوال الأصدقاء والأقارب مهما كانوا بعيدين كما يتيح إمكانية الحصول على المساعدة بسرعة في الحالات الطارئة، ولا شك في أن استخدام الهاتف للشعور بالقرب من العائلة والأصدقاء وللإحساس بمتعة التحادث معهم وللاهتمام بالناس والاستمتاع بصحبتهم هو أحد مظاهر عملية تشكيل علاقات اجتماعية ثنائية ومتعددة من الأفراد المتفرقين، مما ينتج عنه شعور الفرد بالارتباط مع شبكة الأصدقاء وأفراد العائلة والمشاركة في الحياة الاجتماعية.[1]

التعليم الإلكتروني:

عملية التعليم والتعلم باستخدام الوسائط الإلكترونية ومنها الحاسوب وبرمجياته المتعددة والشبكات والإنترنت والمكتبات الإلكترونية وغيرها، تستخدم جميعها في عملية نقل وإيصال المعلومات بين المعلم والمتعلم لأهداف تعليمية محددة وواضحة.[2]

التعليم عن بعد:

هو التعلم الذي يتم من خلال كافة وسائل التعلم سواء التقليدية، المطبوعة، أشرطة التسجيل، والراديو والتلفزيون، أو الحديثة كالكمبيوتر وبرمجياته وشبكاته، والقنوات الفضائية والهاتف النقال»المحمول[3].

أهمية استخدام التكنولوجيا في التعليم:-

تلعب تكنولوجيا التعليم دوراً مهماً في العملية التعليمية حيث تقوم بدور مهم في توضيح المواد الدراسية للطلاب وتساهم في زيادة الإدراك الحسي لديهم، وتساعد وسائل تكنولوجيا التعليم الطلاب على زيادة الفهم، كما أن لها أهمية في تعليمهم مهارات معينة مثل تدريبهم على التفكير المنظم وحل المشكلات التي يواجهونها، وتكسبهم خبرات متنوعة، وتنمي لديهم القدرة على التذوق، وتتميز تكنولوجيا التعليم بقدرتها على تنويع أساليب التقويم لمواجهة الفروق الفردية بين الطلاب، وكذلك قدرتها على بقاء الأثر التعليمي لديهم لفترات طويلة وتساعدهم على التغلب على مشكلة النسيان.

وأكدت الدراسات والأبحاث التربوية التي أجريت في العديد من دول العالم وعلى مختلف المستويات التربوية على أهمية الوسائط (الوسائل) التعليمية في العملية التعليمية، بل يجمع العاملون في الحقل التربوي والتعليمي على أن استخدام هذه الوسائل أصبح ضرورة لا يستغنى عنها أبداً، وتتمثل أهمية الوسائل التعليمية في الآتي[4]

1. تجعل الوسائل التعليمية عملية التعلم عملية حسية أكثر منها لفظية مما يساعد على الفهم والاستفادة بشكل أكبر.
2. الوسيلة أداة تشويق تؤدي إلى المشاركة الإيجابية وإثارة دافعية واهتمام الطلاب واشباع حاجاتهم للتعلم.
3. إتاحة الفرصة لتعلم خبرات من الصعب الحصول عليها أو الوصول إليها من خلال التعليم التقليدي.
4. المساعدة على التعلم الفعال بجوانبه الثلاثة: المعرفي، والمهاري، والانفعالي.
5. إكساب الطلاب خبرات تعليمية بصورة متكاملة تتضمن الجوانب المختلفة للخبرة من معلومات ومهارات واتجاهات وغيرها من أوجه التعليم.
6. جعل التعليم أبقى أثراً والتقليل من النسيان.
7. تساعد الطلاب على التفكير العلمي السليم حيث إن الملاحظة والتجريب عمليتان رئيسيتان في هذا المجال.
8. تسهم الوسائل التعليمية في حل مشكلة الفروق الفردية بين التلاميذ لأنها تهيئ الفرصة لكل منهم لأن يتعلم في حدود إمكاناته وقدراته الخاصة.
9. تحقق أهداف التربية الحديثة في التعلم الذاتي والتعلم المستمر.
10. توفر جهد وطاقات المعلمين، فمشاهدة وسيلة معينة قد تغني عن حديث طويل.
11. تساهم في تنمية البحث العلمي.

12. توفر الوسائل التعليمية الكثير من الجهد والمال والوقت.
13. تعتبر الوسائل التعليمية سجلاً للأحداث والظواهر التي تنتهي، فالاحتفالات والمناسبات التاريخية تسجلها الوسائل التعليمية وتحفظها للأجيال.
14. الوسائل التعليمية تساعد في خلق الحاجة إلى التعلم لدى التلاميذ، فمشاهدة التلميذ لفيلم عن شيء ما يثير اهتمامه ودافعيته إلى المزيد.

التعليم عبر الهاتف المحمول:

أوضحت العديد من الدراسات أن الهاتف المحمول أصبح يلعب دوراً كبيراً ومتزايداً في عملية التعليم وأن الكثير من الطلاب أصبحوا يفضلون الطرق الحديثة في التعليم، وتستخدم بعض المؤسسات التعليمية خاصة في الدول المتقدمة برامج الهاتف المحمول في توصيل جداول المحاضرات والامتحانات للطلاب وذلك عن طريق الرسائل النصية القصيرة.

على الرغم من التعليم عبر الهاتف المحمول يعتبر شكلاً من أشكال التعليم عن بعد إلا أنه يتسم بمجموعة من الخصائص تجعله تجربة مختلفة تماماً عن التعليم في الفصول التقليدية التي تعتمد فيها كل الأنشطة التعليمية على الارتباط بالزمان والمكان، كما أنه يختلف عن أشكال التعليم عن بعد الأخرى من خلال ما يوفره من بيئة غنية بالأدوات التي تدعم سياق تعليمي مدى الحياة عبر توفير التنقل العالي الفردية والتكيف لسياق تعليمي يتضمن تقوية معارف المتعلمين ومهاراتهم وتتمثل أبرز تلك الخصائص فيما يلي(5)

التعلم النقال يتم في كل وقت وكل مكان:-

حيث يعتمد التعلم النقال على استخدام تقنيات لاسلكيةه مثل الهواتف المحمولة، والمساعدات الشخصية الرقمية، والحاسبات الآلية الصغيرة، والهواتف الذكية، وهذا لا يتطلب ضرورة التواجد في أماكن محددة أو أوقات معينة لكي يتم التعلم، وبذلك يسهل التعلم في أي وقت وفي أي مكان.

التعلم النقال يتيح للمتعلم التواصل السريع مع شبكة المعلومات الدولية:-

حيث يتم الاتصال بالإنترنت في التعلم النقال لاسلكياً (عن طريق الأشعة تحت الحمراء) من خلال خدمة الواب (Wireless Application Protocol (WAP، وهذا يتم في أي مكان دون الالتزام بالتواجد في أماكن محددة مما يسهل عملية الدخول إلى الإنترنت وتصفحه في أي وقت وأي مكان، كما تسمح تقنية GPRS للهواتف المحمولة بالدخول إلى الإنترنت بسرعة فائقة وإمكانية استقبال البيانات والملفات وتخزينها واسترجاعها.

يمتاز التعلم المتنقل بسهولة تبادل الرسائل بين المتعلمين بعضهم البعض:-

يتم تبادل الرسائل بينهم وكذلك بينهم وبين المعلم عن طريق رسائل SMS أو MMS، ويسهل أيضاً تبادل الملفات والكتب الإلكترونية بين المتعلمين، حيث يمكن أن يتم ذلك عن طريق تقنية البلوتوث أو باستخدام الأشعة تحت الحمراء وهذا لا يتوفر في أنماط التعلم الإلكتروني الأخرى.

تتميز الرسائل النصية القصيرة بجعل الفرد يشعر بعدم الخجل، فقد يخجل الفرد من قول

أشياء في مكالمة أو وجهاً لوجه، ولكن لا يخجل في أن يرسل ما يريد عبر الرسائل النصية القصيرة، وتعد الرسائل النصية القصيرة مناسبة جداً مع الأشخاص غير المستقرين عاطفياً ويشعرون بالراحة عند إرسالها لأنهم محرومون من الحديث معاً.[6]

إن التكلفة لهذه التقنية منخفضة نسبياً وهي رخيصة ومتداولة:-

حيث تتمتع غالبية الأجهزة الرقمية المتنقلة بانخفاض في الكلفة الشرائية بالمقارنة مع الحواسيب المكتبية Desktop PC، فقد ذكرت دراسة حديثة نوعاً ما (2005) أن الطلاب في التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية ما يقارب 82% منهم يمتلكون هواتف محمولة.

الحجم الصغير لتلك التقنية مما يسهل عملية التنقل بها:-

فمعظم الأجهزة المحمولة بصفة عامة مثل الأجهزة الرقمية الشخصية أو الحاسبات الآلية المصغرة والحواسيب المكتبية والهواتف المحمولة بصفة خاصة التي تحمل المذكرات والكتب الإلكترونية تكون أخف وزناً وأصغر حجماً وأسهل حملاً من الحقائب المليئة بالملفات والكتب أو من الحاسبات المحمولة أيضاً.

6 - قدرات وصول عالية وسريعة:-

حيث يمكن من خلال الخدمات المتوافرة في الهواتف المحمولة خاصة الحديثة منها الحصول والوصول إلى المعلومات والخبرات التعليمية بصورة أسرع من الوسائط الأخرى سواء تعلق الأمر بخدمات الإنترنت أو حتى تبادل الرسائل بين المتعلمين أنفسهم أو بينهم وبين المعلم.

7 - المساهمة في توفير نموذج جديد للعملية التعليمية:-

مثل التفاعلية في عملية التعلم، حيث يستطيع المعلم تلقي استفسارات الطلاب وتساؤلاتهم من خلال الهواتف، كما يمكنه تقييم الطلاب وعرض هذه التقييمات للطلاب أثناء المحاضرة عن طريق واجهة خاصة في جوال الطالب بل والتواصل مع أولياء الأمور.[8]

8 - استخدام الوسائط المتعددة:-

تترك الوسائط المتعددة تأثيراً كبيراً في نفس المتلقي لأنها تستقبل بالحواس المختلفة، لقد كان المتلقي في الإعلام القديم يستخدم حاسة واحدة في الأغلب (كما في قراءة الجريدة)، أما في الوسائط المتعددة فالمتلقي يستخدم حواس متعددة تبعا لما تحتويه المادة المعروضة من عناصر نصية وموسيقى وأصوات وصور وكرتون تتداخل كلها في رسالة واحدة.[9]

فوائد التعليم عن طريق الهاتف المحمول:-

1 - بث المحاضرات والمناقشات مباشرة إلى الطلاب مهما كان مكان وجودهم وذلك من خلال اتصال هذه الأجهزة بشبكة الإنترنت.

2 - يمكن لطلاب المرحلة الجامعية خاصة لمن يقطنون بعيداً من استقبال الإعلانات أو القرارات الإدارية المستعجلة، كإلغاء موعد امتحان معين أو اعتذار عن محاضرة ما أو تقديم موعد تسليم المشاريع الطلابية عبر رسائل نصية قصيرة SMS للحصول على المعلومات بشكل أسهل وأسرع.

3 - معرفة نتائج تقويم المعلمين لواجباتهم والأعمال عبر الرسائل النصية القصيرة.

4 - يساعد الطلاب والباحثين على إنشاء مكتبة صغيرة سواء من الكتب والدروس وكذلك المراجعات

والـشروح، إضافـة إلى مقاطـع الفيديـو الخاصـة بمجـال معين.

5 - يسـاعد عـلى تحقيـق نـوع مـن التواصـل المبـاشر بـين أطـراف العمليـة التعليميـة، الطالـب والمؤسسـة التعليميـة وأوليـاء الأمور.

6 - يسـاعد اسـتخدام التعليـم المحمـول عـلى إضفـاء المزيـد مـن الأنشـطة عـلى الـدروس التقليديـة مـما يحقـق الحيويـة والجـذب للـمادة العلميـة وبيئـة التعلـم.

7 - تكـسر الحاجـز النفـسي تجـاه عمليـة التعلـم وتجعلهـا أكـثر جاذبيـة، تسـتخدم كتقنيـة مسـاعدة للمتعلمـين الذيـن يواجهـون صعوبـات.

ومـن المعـروف أن أجهـزة الهاتـف المحمولـة أصبحـت أكـثر تطـوراً الآن ودخلـت الكثـير مـن تطبيقـات الهاتـف المحمـول في عمليـات التعليـم بشـكل عـام والتعليـم عـن بعـد بشـكل خـاص ومـن أهـم هـذه التطبيقـات:-

تطبيق زووم Zoom :

وهـو مـن التطبيقـات المجانيـة التـي تسـتخدم مـن قبـل الـشركات والمؤسسـات التجاريـة ورجـال الأعـمال في عقـد الاجتماعـات عـن بعـد، كـما يمكـن اسـتخدام هـذا التطبيـق في إقامـة المحـاضرات عـن بعـد بـين المعلـم وطلابـه ويمتـاز هـذا التطبيـق بـالآتي:

1. عقد المحاضرات الصوتية والمرئية بجودة عالية.
2. يتيح إمكانية مشاركة الملفات بين المعلم والمتعلم.
3. يمكـن جدولـة المحـاضرات ودعـوة الطـلاب لحضورهـا عـن طريـق البريـد الإلكـتروني أو الواتسـاب وخلافـه.
4. سهولة استخدام البرنامج من قبل المشاركين.
5. التطبيق مجاني فقط يحتاج المستخدم للإشتراك في خدمة الإنترنت.

برنامج سكايبي Skype:

هـو مـن أقـدم البرامـج المسـتخدمة في مجـال الاتصـال الصـوتي والمـرئي عـن بعـد، ولكنـه يُعـد مـن التطبيقـات المتأخـرة جـداً تقنيـاً حيـث لا تتعدى نسـبة المشـاركة العشر أشـخاص.

تطبيق Jitsi Meet:

وهـو مـن التطبيقـات الممتـازة سـهلة الاسـتخدام التي تسـمح بعقـد الاجتماعـات والمحاضرات عـن بعـد، وأصبـح يسـتخدم بشـكل كبـير لأنـه مجـاني أيضـاً وسـهل الاسـتخدام، كـما يدعـم البرنامـج مشـاركة الملفـات المضغوطـة وتلـك التـي تسـتخدم شرائـح العـرض (PowerPoint) وهـو أمـر يسـاعد في إقامـة المحـاضرات التـي تتطلـب إجـراء بعـض العمليـات التطبيقيـة، هـذا البرنامـج أيضـاً يدعـم إرسـال الرسـائل النصيـة بـين المشـاركين أثنـاء اسـتخدام البرنامـج.

وهنـاك العديـد مـن البرامـج والتطبيقـات الأخـرى التـي يمكـن أن تسـتخدم في عمليـات التعليـم عـن بعـد وكلهـا تطبيقـات يمكـن إنزالهـا عـلى الهاتـف المحمـول واسـتخدامها بـكل سـهولة ويـسر.

سلبيات استخدام الهاتف المحمول في العملية التعليمية:-

- يعد استخدام الهواتف النقالة في المدارس أو حتى داخل الفصول الدراسية أمر قد ينجم عنه الكثير من المشاكل والإزعاج خاصة في ظل غلبة الطابع السلبي على استخدام الشباب العربي لها والتي تتمثل في انتهاك قواعد النظام التعليمي، وانشغال الغالبية من الطلاب به بل التوحد معه أثناء الحصة، والانعزال عن الأستاذ، وإرسال الرسائل واستقبالها، وتبادل المعلومات والقفشات والمزاح فيما بينهم، الأمر الذي يمكن أن يؤدي إلى انخفاض مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب كما أن التحصيل الدراسي تأثر كثيراً باستقبال المعلم للرسائل والمكالمات أثناء الشرح، إضافة إلى ذلك المساعدة على تفشي ظاهرة الغش في الامتحانات، وابتكار وسائل جديدة في تناقل واستقبال الإجابات على أسئلة الامتحانات دون علم الآخرين، خاصة بعد ابتكار خدمات تقنية حديثة «كالبلوتوث» كما أن تداخل الأصوات والتشويش الحاصل في البيئة التعليمية من خلال الهاتف النقال مع قلة توفر الهدوء كما هو الحال في شبكة الإنترنت وقاعات الصفوف التقليدية قد تؤدي إلى تشوش أفكار الطلبة مما يترتب عليه من تداخل المعلومات وبالتالي التأثير السلبي على عمليتي التعليم والتعلم.[10]
- إن استخدام الهاتف المحمول في التعليم يعد نوعاً من الهوس بالتكنولوجيا، أوأنها طريقة جديدة الهدف منها ترويج التكنولوجيا، وأن التكنولوجيا لا يمكنها أن تقدم حلاً سحرياً لكل مشكلات التعليم الموجودة في الوقت الراهن.
- إن الفكرة في حد ذاتها ربما تكون جديدة ومستحدثة لكن تطبيقها يكاد يكون صعباً لأن إدخال أي أنماط تعليمية جديدة، لا بد أن تصاحبها مواءمة مجتمعية وقبول من أكبر نسبة من أفراد المجتمع المحيط.[11]
- محدودية سعة التخزين في بعض أجهزة الهواتف المتنقلة.
- عدم القدرة علي الطباعة مباشرة من هذه الأجهزة النقالة.
- صغر حجم شاشات الهاتف يؤدي الي تقليص حجم المعلومات المتبادلة بين أفراد العملية التعليمية.
- صغر حجم لوحة المفاتيح يؤدي إلى بعض الأخطاء وزيادة وقت الكتابة.
- سوق الأجهزة التكنولوجية المتنقلة كثيرة التحديث والتغيير وخاصة الهواتف المتنقلة، ولذلك عدم مجاراة هذا التقدم يجعل الأجهزة منتهية الصلاحية.[12]

الدراسة الميدانية:-

منهج البحث:-

ويُعد هذا البحث من البحوث الوصفية حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي مع استخدام المصادر أداة الاستبانة لجمع بيانات البحث من العينة المختارة ومن ثم تحليلها وتفسيرها للوصول إلى استنتاجات.

مجتمع البحث:-

يُقصد بمجتمع البحث المجموعة الكلية من العناصر التي يسعى الباحث أن يُعمم عليها النتائج ذات العلاقة بالمشكلة المدروسة، ويتكون مجتمع البحث من طلاب المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم والبالغ عددهم(304395) طالبا وطالبة بحسب آخر إحصاء لوزارة التربية والتعليم الاتحادية.

عينة البحث:-

تم اختيار عينة بطريقة قصدية من المجتمع الأصلي بلغ عددها (200)طالب وطالبة يتوزعون على مجموعة من المدارس الثانوية بولاية الخرطوم بمدنها الثلاث.

أداة البحث:-

اعتمد الباحث على الاستبانة كأداة رئيسية لجمع المعلومات المتعلقة بالجانب التطبيقي لهذا البحث حيث اشتملت الأداة على (10) عبارات تتعلق بمدى استخدام طلبة المرحلة الثانوية للهاتف المحمول في التعليم.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:-

لتحقيق أهداف البحث بشكل عام قام الباحث باستخدام العديد من الأساليب الإحصائية يمكن إجمالها في الآتي:-

1 - مقياس ليكرت الخماسي.

2 - التوزيع التكراري للإجابات.

3 - الأشكال البيانية.

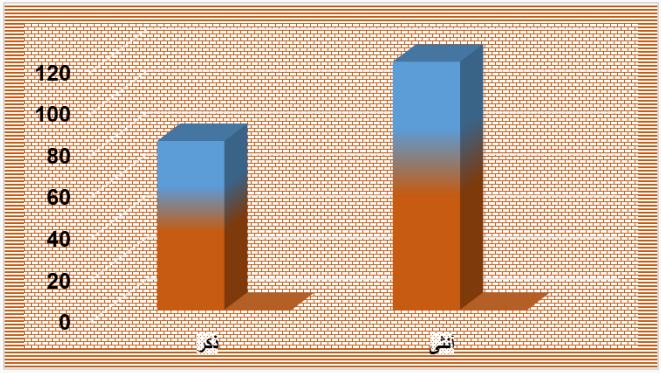
4 - النسب المئوية.

تحليل البيانات ومناقشتها:-

جدول (1) يوضح التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة البحث من حيث النوع

الفئات	العدد	النسبة المئوية
ذكر	**81**	**٪40,5**
أنثى	**119**	**٪59,5**
المجموع	**200**	**٪100**

شكل (1) يوضح التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة البحث من حيث النوع



يتبين من الجدول (1) والشكل (1) أن العينة المختارة كانت شاملة للجنسين، حيث بلغ عدد الإناث (119) وبنسبة 59,5% من العينة الكلية للبحث، بينما بلغ عدد الذكور أيضاً (81) وكانت نسبتهم 40,5% من العينة الكلية للبحث.

العبارة الأولى: يُسهم الهاتف المحمول في زيادة التواصل بين الطلاب أنفسهم ومع المعلمين.

جدول (2) يوضح التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة البحث على العبارة الأولى

الفئات	العدد	النسبة المئوية
أوافق تماماً	81	٪40,5
أوافق	85	٪42,5
محايد	27	٪13,5
لا أوافق	7	٪3.5
لا أوافق تماماً	0	٪0
المجموع	200	٪100

شكل (2) يوضح التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة البحث على العبارة الأولى

يتبين من الجدول (2) والشكل (2) أن (85) من عينة البحث وبنسبة (42,5%) وافقوا على أن الهاتف المحمول يسهم في زيادة التواصل بين الطلاب أنفسهم ومع المعلمين، كما وافق تماماً (81) فرداً وبنسبة (40.5%) على ذلك، وكان هناك (27) فرداً وبنسبة (13,5%) محايدون، في حين لم يوافق (7) أفراد وبنسبة (3.5%) على ذلك، ولم يجب أياً من المبحوثين بلا أوافق تماماً.

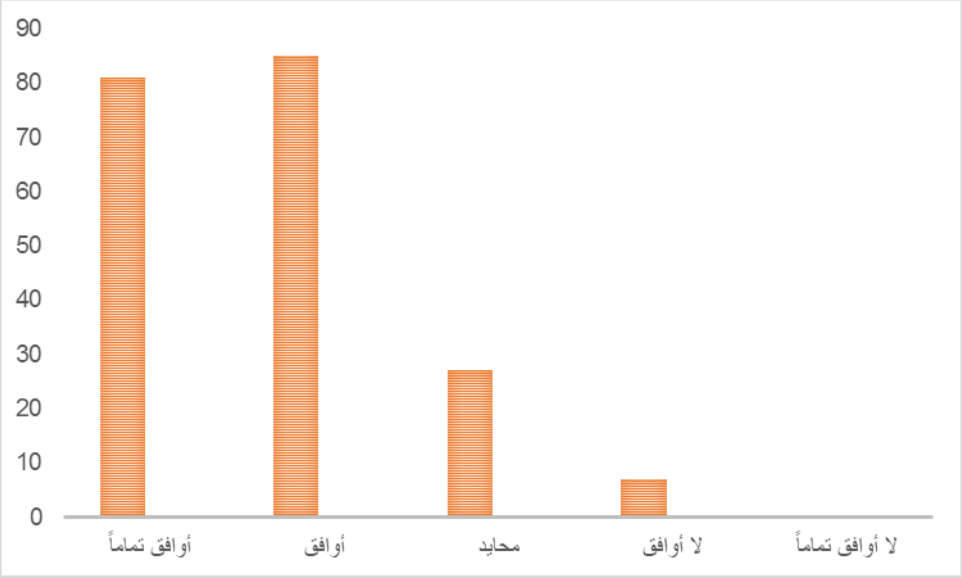
ونخلص من ذلك إلى أن الهاتف المحمول أسهم بصورة كبيرة جداً في عملية التواصل بين الطلاب فيما بينهم ومع معلميهم، وهو أمر يمكن أن يساعد في تعزيز مناقشة وتحليل المود الدراسية بشكل كبير.

العبارة الثانية: يستخدم الطلاب التطبيقات التعليمية على الهاتف المحمول بشكل كبير ويتعرضون بشكل مستمر للمحتوى العلمي من خلالها.

جدول (3) يوضح التوزيع التكراري لاجابات أفراد عينة البحث على العبارة الثانية

الفئات	العدد	النسبة المئوية
أوافق تماماً	81	٪40,5
أوافق	85	٪42,5
محايد	27	٪13,5
لا أوافق	7	٪3.5
لا أوافق تماماً	0	٪0
المجموع	200	٪100

شكل (3) يوضح التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة البحث على العبارة الثانية



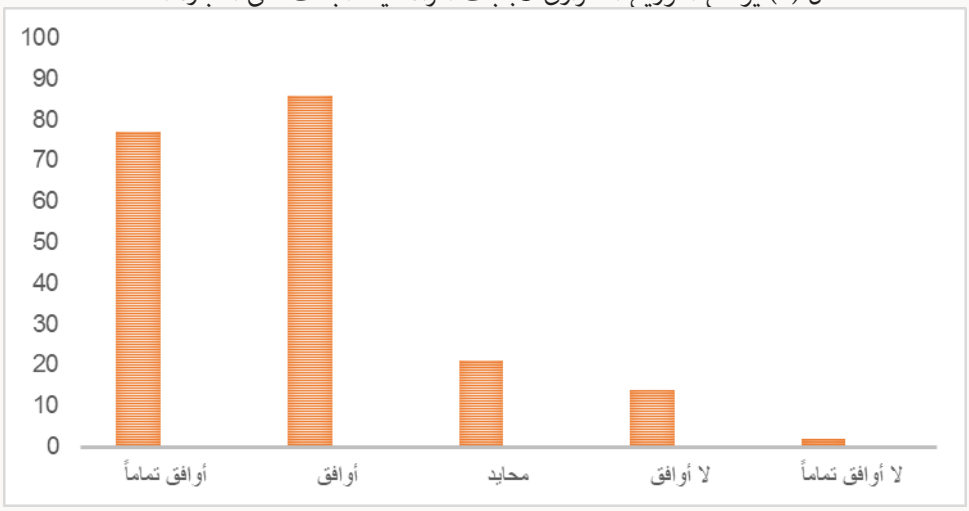
يتبين من الجدول (3) والشكل (3) أن (85) من عينة البحث وبنسبة (42,5%) وافقوا على أن طلاب المرحلة الثانوية يتعرضون لتطبيقات الهاتف المحمول في عملية التعليم، كما وافق تماماً (81) فرداً وبنسبة (40.5%) على ذلك، وكان هناك (27) فرداً وبنسبة (13,5%) محايدون، في حين لم يوافق (7) أفراد وبنسبة (3.5%) على ذلك، ولم يجب أي من المبحوثين بلا أوافق تماماً.
يتبين من ذلك أن طلاب المرحلة الثانوية يستخدمون تطبيقات الهاتف المحمول في عملية التعليم بصورة كبيرة كما يتعرضون بشكل مكثف للمحتوى العلمي من خلالها.

العبارة الثالثة : سهل استخدام الهاتف المحمول عملية التعليم عن بعد بالنسبة للطلاب وللمؤسسات التعليمية.

جدول (4) يوضح التوزيع التكراري لاجابات أفراد عينة البحث على العبارة الثالثة

الفئات	العدد	النسبة المئوية
أوافق تماماً	77	٪38,5
أوافق	86	٪43
محايد	21	٪10,5
لا أوافق	14	٪7
لا أوافق تماماً	2	٪1
المجموع	200	٪100

شكل (4) يوضح التوزيع التكرارى لاجابات أفراد عينة البحث على العبارة الثالثة



يتبين من الجدول (4) والشكل (4) أن (86) من عينة البحث وبنسبة (43%) وافقوا على أن

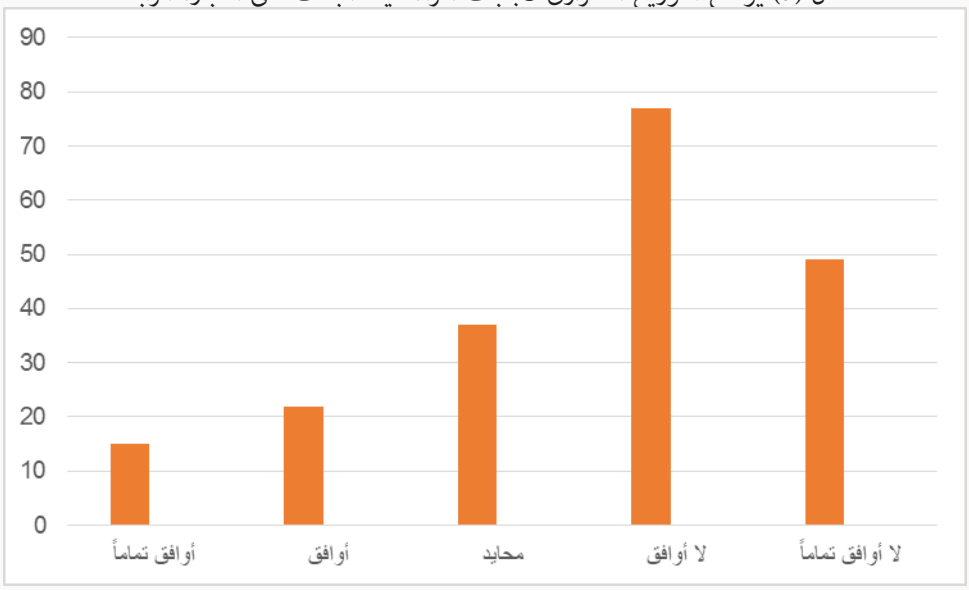
استخدام الهاتف المحمول سهل عملية التعليم عن بعد بالنسبة للطلاب وللمؤسسات التعليمية، كما وافق تماماً (77) فرداً وبنسبة (38.5%) على ذلك، وكان هناك (21) فرداً وبنسبة (10,5%) محايدون، في حين لم يوافق (14) فرداً وبنسبة (7%) على ذلك، كما أن (2) من الأفراد وبنسبة (1.%) لم يوافق مطلقاً على ذلك.

يتضح من الجدول والشكل أعلاه أن الهاتف المحمول أصبح واحداً من أهم الوسائل التقنية المستخدمة في التعليم عن بعد، ويعتبر هذا الأمر من إيجابيات انتشار الهواتف المحمولة بين الطلاب ويُسهم في فتح مجالات كثيرة للتعليم للكثير من الطلاب غير القادرين على التواجد داخل قاعات الدراسة.
العبارة الرابعة: استخدام الهاتف المحمول كمكتبة إلكترونية يغني الطلاب عن الحاجة للمكتبة التقليدية.

جدول (5) يوضح التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة البحث على العبارة الرابعة

الفئات	العدد	النسبة المئوية
أوافق تماماً	15	٪7,5
أوافق	22	٪11
محايد	37	٪18,5
لا أوافق	77	٪38,5
لا أوافق تماماً	49	٪24,5
المجموع	200	٪100

شكل (5) يوضح التوزيع التكرارى لاجابات أفراد عينة البحث على العبارة الرابعة



يتبين من الجدول (5) والشكل (5) أن (77) من عينة البحث وبنسبة (38.5%) لا يوافقون على اعتبار أن استخدام الهاتف المحمول يغني الطلاب عن الحاجة للمكتبة التقليدية، كما لم يوافق تماماً (47) فرداً وبنسبة (24.5%) على ذلك، وكان هناك (37) فرداً وبنسبة (18,5%) محايدون، في حين وافق (22) فرداً وبنسبة (11%) على ذلك، وأخيراً وافق تماماً (15) مبحوثاً وبنسبة (7,5%).

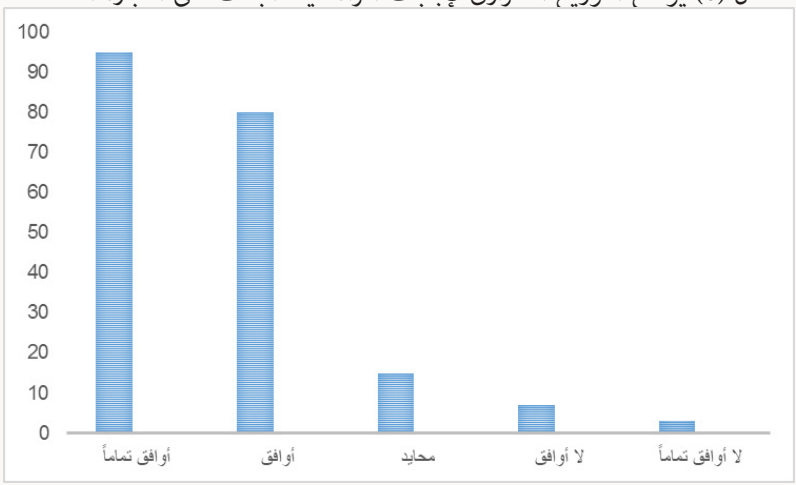
يتضح من الجدول والشكل أعلاه أن نسبة كبيرة من المبحوثين ترى أن استخدام الهاتف المحمول كمكتبة إلكترونية لا يمكن أن يكون بديلاً للمكتبة التقليدية، وهذا يؤكد على أهمية المكتبة الورقية بالنسبة للطلاب، مع استخدام المكتبة الإلكترونية أيضاً في تحصيل المعلومات.

العبارة الخامسة: يُسهم الهاتف المحمول في تعزيز التحصيل الدراسي للطلاب.

جدول (6) يوضح التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة البحث على العبارة الخامسة

الفئات	العدد	النسبة المئوية
أوافق تماماً	95	٪47.5
أوافق	80	٪40
محايد	15	٪7,5
لا أوافق	7	٪3,5
لا أوافق تماماً	3	٪1,5
المجموع	200	٪100

شكل (6) يوضح التوزيع التكرارى لإجابات أفراد عينة البحث على العبارة الخامسة



يتبين من الجدول (6) والشكل (6) أن (95) من عينة البحث وبنسبة (47,5%) وافقوا تماماً على أن استخدام الهاتف المحمول يسهم في تعزيز التحصيل الدراسي للطلاب، كما وافق (80) فرداً وبنسبة (40%) على ذلك، وكان هناك (15) فرداً وبنسبة (7,5%) محايدون، في حين لم يوافق (7) أفراد وبنسبة (3,5%) على ذلك، كما أن (3) من الأفراد وبنسبة (1,5%) لم يوافق تماماً على ذلك.

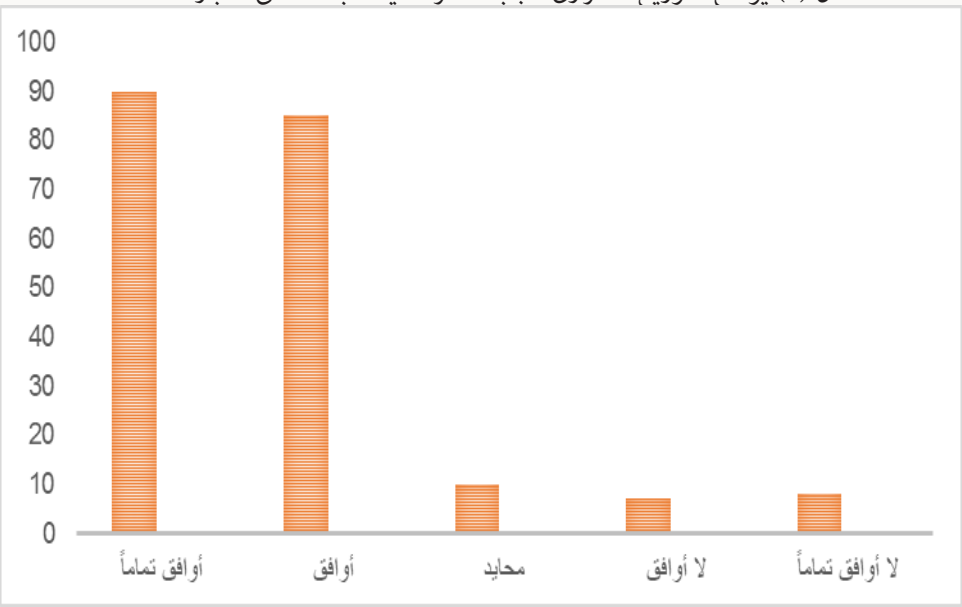
يتضح من الجدول والشكل أعلاه أن استخدام الهاتف المحمول يسهم بشكل كبير في زيادة وتعزيز التحصيل الدراسي للطلاب، وهو أمر يمكن أن تستفيد منه المؤسسات التعليمية بتطوير مواد دراسية تُستخدم فيها تقنيات الهواتف المحمولة في عمليات الشرح والإيضاح.

العبارة السادسة: يُمكن استخدام تطبيقات الهواتف الذكية في إعداد بناء مناهج إلكترونية وربطها بمنصة واحدة للطلاب؟

جدول (7) يوضح التوزيع التكراري لاجابات أفراد عينة البحث على العبارة السادسة

الفئات	العدد	النسبة المئوية
أوافق تماماً	**90**	**٪45**
أوافق	**85**	**٪42,5**
محايد	**10**	**٪5**
لا أوافق	**7**	**٪3,5**
لا أوافق تماماً	**8**	**٪4**
المجموع	**200**	**٪100**

شكل (7) يوضح التوزيع التكرارى لاجابات أفراد عينة البحث على العبارة السادسة



يتبين من الجدول (7) والشكل (7) أن (90) من عينة البحث وبنسبة (45%) وافقوا تماماً على أنه يُمكن استخدام تطبيقات الهواتف الذكية في بناء مناهج إلكترونية وربطها بمنصة واحدة للطلاب، كما وافق (85) فرداً وبنسبة (42,5%) على ذلك، وكان هناك (10) أفراد وبنسبة (5%) محايدون، في حين لم يوافق (7) أفراد وبنسبة (3,5%) على ذلك، كما أن (8) من الأفراد وبنسبة

(4%) لم يوافق تماماً على ذلك.

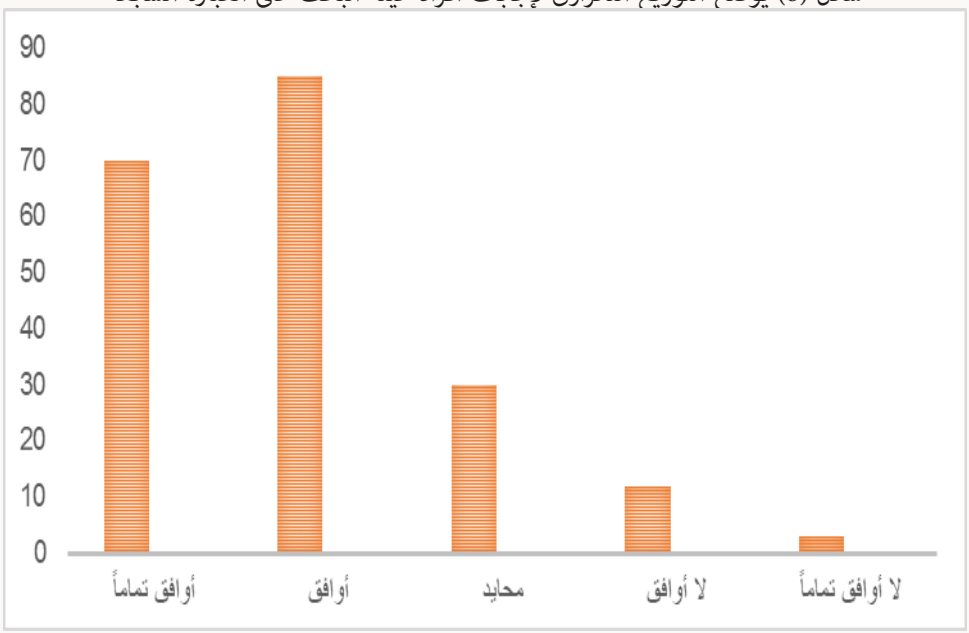
يتبين لنا من الجدول والشكل أعلاه أن تطبيقات الهواتف الذكية من الممكن استخدامها في إعداد وبناء المناهج الإلكترونية وربطها بمنصات واحدة للطلاب في المؤسسة التعليمية تجعل المعرفة في متناول الطلاب ومعلميهم.

العبارة السابعة: يُسهم استخدام تطبيقات الهواتف الذكية في زيادة تفاعل الطلاب فيما بينهم وتنفيذ الأعمال التشاركية وتنمية مهارات العمل الجماعي؟

جدول (8) يوضح التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة البحث على العبارة السابعة

الفئات	العدد	النسبة المئوية
أوافق تماماً	70	٪35
أوافق	85	٪42,5
محايد	30	٪15
لا أوافق	12	٪6
لا أوافق تماماً	3	٪1,5
المجموع	200	٪100

شكل (8) يوضح التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة البحث على العبارة السابعة



يتبين من الجدول (7) والشكل (7) أن (85) من عينة البحث وبنسبة (42,5%) وافقوا على أن استخدام تطبيقات الهواتف الذكية يسهم في زيادة تفاعل الطلاب فيما بينهم وتنفيذ الأعمال

التشاركية وتنمية مهارات العمل الجماعي، كما وافق تماماً (70) فرداً وبنسبة (35%) على ذلك، وكان هناك (30) فرداً وبنسبة (15%) محايدون، في حين لم يوافق (12) فرداً وبنسبة (6%) على ذلك، كما أن (3) من الأفراد وبنسبة (1,5%) لم يوافق تماماً على ذلك.

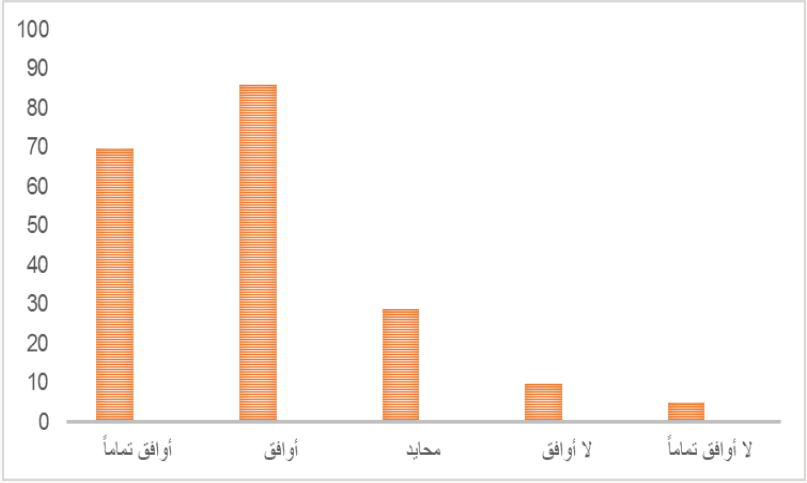
يتضح لنا من الجدول والشكل أعلاه أن تطبيقات الهواتف الذكية من الممكن استخدامها تساعد الطلاب على تنمية مهارات العمل الجماعي وإنجاز المشاريع المشتركة وهي من الأشياء المهمة في عملية التحصيل الدراسي.

العبارة الثامنة: يساعد الهاتف المحمول على إضافة معلومات إضافية تعزيزية وتوضيحية عن المادة الدراسية.

جدول (9) يوضح التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة البحث على العبارة الثامنة

الفئات	العدد	النسبة المئوية
أوافق تماماً	70	٪35
أوافق	86	٪43
محايد	29	٪14,5
لا أوافق	10	٪5
لا أوافق تماماً	5	٪2,5
المجموع	200	٪100

شكل (9) يوضح التوزيع التكرارى لاجابات أفراد عينة البحث على العبارة الثامنة



يتبين من الجدول (9) والشكل (9) أن (86) من عينة البحث وبنسبة (43%) وافقوا على أن استخدام الهاتف المحمول يساعد على إضافة معلومات إضافية تعزيزية وتوضيحية عن المادة الدراسية، كما وافق تماماً (70) فرداً وبنسبة (35%) على ذلك، وكان هناك (29) فرداً وبنسبة

(14,5%) محايدون، في حين لم يوافق (10) أفراد وبنسبة (5%) على ذلك، كما أن (5) من الأفراد وبنسبة (2,5%) لم يوافق مطلقاً على ذلك.

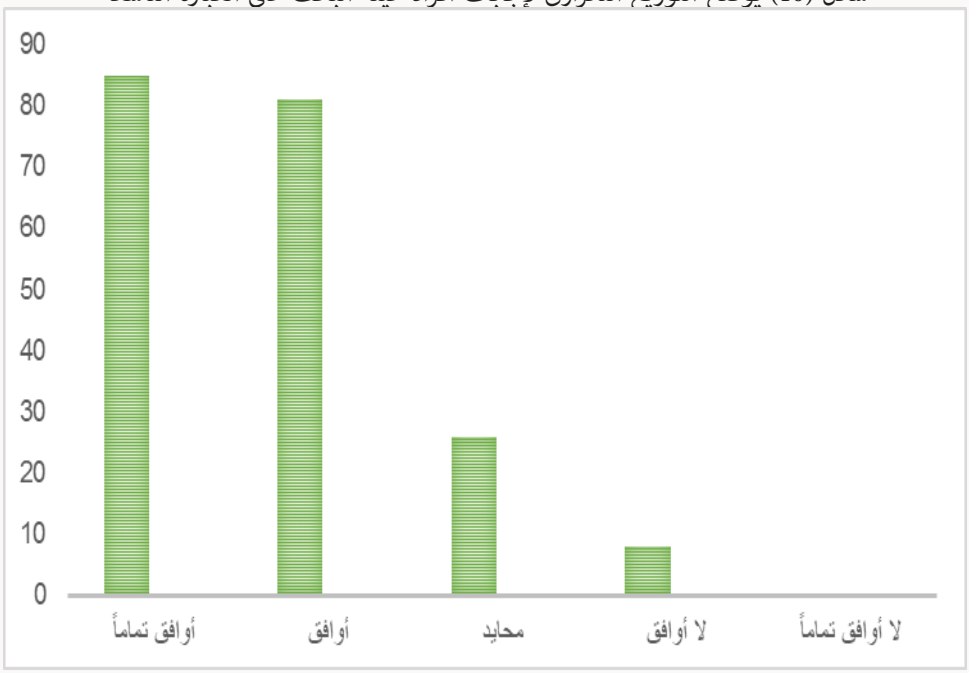
نخلص من الجدول والشكل أعلاه أن استخدام الهاتف المحمول يساعد على إضافة معلومات إضافية تعزيزية وتوضيحية عن المادة الدراسية، وهو أمر مهم في عملية الشرح بالنسبة للطلاب ويُسهم في زيادة فهمهم للمادة الدراسية بصورة أفضل.

العبارة التاسعة: استخدام التكنولوجيا الحديثة في التدريس يعطي الطالب فرصة أكبر في الفهم والتعلم ؟

جدول (10) يوضح التوزيع التكراري لاجابات أفراد عينة البحث على العبارة التاسعة

الفئات	العدد	النسبة المئوية
أوافق تماماً	85	٪42,5
أوافق	81	٪40,5
محايد	26	٪13
لا أوافق	8	٪4
لا أوافق تماماً	0	٪0
المجموع	200	٪100

شكل (10) يوضح التوزيع التكرارى لإجابات أفراد عينة البحث على العبارة التاسعة



يتبين من الجدول (10) والشكل (10) أن (85) من عينة البحث وبنسبة (42,5%) وافقوا

تماماً على أن استخدام التكنولوجيا الحديثة في التدريس يعطي الطالب فرصة أكبر في الفهم والتعلم، كما وافق (81) فرداً وبنسبة (40,5%) على ذلك، وكان هناك (26) فرداً وبنسبة (13%) محايدون، في حين لم يوافق (8) من الأفراد وبنسبة (4%) على ذلك، ولم يجب أي من المبحوثين بلا أوافق تماماً.

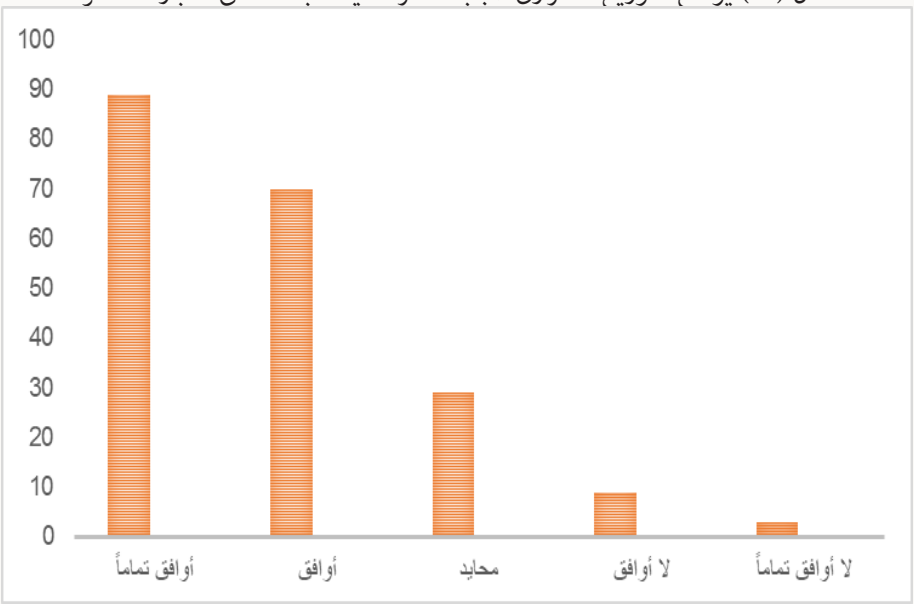
نخلص من الجدول والشكل أعلاه أن استخدام التكنولوجيا الحديثة في التدريس يعطي الطالب فرصة أكبر في الفهم والتعلم، وذلك من خلال ما توفره من تطبيقات تعليمية مختلفة تعطي خيارات كثيرة للطلاب لزيادة معارفهم وتسهل عليهم عملية الوصول للمعلومات بصورة أسهل.

العبارة العاشرة: يؤثر الاستخدام المستمر للهواتف المحمولة على المستوى الدراسي للطلاب سلباً.

جدول (11) يوضح التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة البحث على العبارة العاشرة

الفئات	العدد	النسبة المئوية
أوافق تماماً	89	٪44,5
أوافق	70	٪35
محايد	29	٪14.5
لا أوافق	9	٪3.5
لا أوافق تماماً	3	٪1.5
المجموع	200	٪100

شكل (11) يوضح التوزيع التكرارى لاجابات أفراد عينة البحث على العبارة العاشرة



يتبين من الجدول (11) والشكل (11) أن (89) من عينة البحث وبنسبة (44.5%) وافقوا تماماً على أن الاستخدام المستمر للهواتف المحمولة يؤثر على المستوى الدراسي للطلاب سلباً، كما وافق (70) فرداً وبنسبة (35%) على ذلك، وكان هناك (29) فرداً وبنسبة (14.5%) محايدون، في حين لم يوافق (7) أفراد وبنسبة (3.5%) على ذلك، كما أن (3) من الأفراد وبنسبة (1.5%) لم يوافقوا مطلقاً على ذلك.

يتضح من الجدول والشكل أعلاه أن استخدام الطلاب للهواتف المحمولة بصورة مستمرة يؤثر على المستوى الدراسي للطلاب سلباً، وهو أمر خطير يبين التأثير الكبير للاستخدام السلبي للهواتف المحمولة على الطلاب.

النتائج والتوصيات:-

أولاً النتائج:-

1. أثبت البحث أن طلاب المرحلة الثانوية يستخدمون الهاتف المحمول بصورة كبيرة في عملية التحصيل الدراسي.
2. اتضح من خلال البحث أن تطبيقات الهاتف المحمول سهلت من عمليات التعليم عن بعد بالنسبة للطلاب وللمؤسسات التعليمية.
3. أكد البحث أن استخدام الهاتف المحمول كمكتبة إلكترونية لا يغني الطلاب عن استخدام المكتبة التقليدية.
4. اتضح من خلال البحث أن استخدام تطبيقات الهاتف المحمول في التعليم يسهم في تعزيز التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية.
5. أثبت البحث أن تطبيقات الهاتف المحمول يمكن أن تستخدم في إعداد وبناء المناهج الإلكترونية وربطها بمنصة واحدة في المؤسسة التعليمية لتكون متاحة للطلاب.
6. أكد البحث أن استخدام التطبيقات التعليمية للهاتف المحمول يساعد على تنمية مهارات العمل الجماعي وإنجاز المشاريع المشتركة بين الطلاب.
7. كما أثبت البحث أن الاستخدام السيئ للهاتف المحمول يمكن أن يؤثر على مستوى التحصيل الدراسي للطلاب سلباً.

ثانياً: التوصيات:-

1. يوصي الباحث بأهمية تغيير الفهم السائد لدى بعض الطلاب عن الهاتف المحمول، واعتبارة وسيلة تثقيفية تعليمية ومن ثم وسيلة للتواصل والترفية والتسلية وغيرها.
2. ضرورة استخدام المكتبات المدرسية والجامعية وحتى العامة لخدمات التعامل الإلكتروني مع المكتبة عبر الهاتف المحمول، وذلك لتسهل على الطلاب والمتعاملين مع المكتبة الوصول للمعلومات في كل الأوقات وبالسرعة المطلوبة.
3. كما يوصي البحث بضرورة تدريب المعلمين على تطبيقات وخدمات الهاتف المحمول في مجال التعليم للاستفادة منها في توصيل المحتوى للطلاب.
4. إدخال برامج التعليم عن بعد ضمن المقررات الدراسية للاستفادة من الإمكانات الهائلة للهاتف المحمول في التعليم.
5. تكثيف التوعية الشاملة بأهمية توظيف تقنيات الهاتف المحمول في التعليم ونشر المعرفة بين الطلاب.
6. تنمية مهارات الطلاب وإعدادهم جيداً للاستفادة من تقنيات الهاتف المحمول في عملية التعليم.

المصادر والمراجع

(1) قبلان، عبد العزيز جاسم، أثر التعرض للتلفزيون على التفاعل الاجتماعي، رسالة ماجستيرغير منشورةجامعة القاهرة، 1998م، ص 81-84.

(2)William L. Hosch, "Smartphone" www.brtannica.com Retrieved 26/11/2020

(3) عامر، طارق عبد الرؤوف، التعليم الإلكتروني والتعليم الإفتراضي، اتجاهات عالمية معاصرة، المحموعة العربية للتدريب والنشر، ط1، 2014م ص: 23

(4) عامر، طارق عبد الرؤوف، المرجع السابق، ص: 128

(5) أنيس، ماريان مراد، استخدام الجمهور المصري للتلفون المحمول وعلاقته بالتفاعل الاجتماعي، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة القاهرة، 2013م، ص: 135-137

(6)Butt. Sarrah. And G.Philips. James، Personality and Self Reported Mobile Phone Use (Computer in Human Behavior 24، 2008)، p357.

(7) الدهشان، جمال علي خليل، استخدام الهاتف المحمول في التعليم والتدريب لماذا؟ وفي ماذا؟ وكيف؟ مشاركة مقدمة إلى الندوة الأولى في تطبيقات تقنية المعلومات والاتصال في التعليم والتدريب، كلية التربية جامعة الملك سعود 27--29 أبريل 2010م، ص 8-11

(8) الدهشان، جمال علي خليل وعليم، صبحي شعبان، استخدام الهاتف المحمول في التعليم بين التأييد والرفض، مجلة كلية التربية، جامعة بنها عدد 95 - 2013، ص 19-21

(9) UNESCO، Mind Mapping Multimedia (Bankok، 2002،) p 47

(10) جمال علي خليل الدهشان، صبحي شعبان عليم، استخدام الهاتف المحمول في التعليم بين التأييد والرفض، مجلة كلية التربية، جامعة بنها عدد 95 - 2013، ص 19-21.

(11) الدهشان، جمال علي خليل، وعليم، صبحي شعبان، مرجع السابق، ص: 22

(12) عبد العاطي، حسن الباتع محمد، التعلم النقال في التعليم الجامعي بين التأييد والمعارضة، 2019 متاح على الرابط Emag.mans.edu.eg/index.php? تاريخ الزيارة 2020/9/22.

الأساليب المعرفية لطلاب مدارس الموهوبين في ضوء المتغيرات الديمغرافية

د. عز الدين سعيد علي طه — جامعة إفريقيا العالمية- كلية التربية- قسم علم النفس التربوي
أ. إقبال أحمد محمد علي — جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا - كلية التربية - قسم علم النفس

المستخلص :

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين بعض الأساليب المعرفية وعلاقتها ببعض العوامل الديمغرافية ضوء متغير(النوع والتخصص، وتعليم الوالدين).استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، تكونت عينة الدراسة من 81 طالباً وطالبة (44 ذكور ،37 إناث) بمدارس الموهوبين ولاية الخرطوم . اتبع الباحثان المقاييس التالية كأدوات للبحث : مقياس الأسلوب المعرفي (التأمل – الاندفاع)، ومقياس الأسلوب المعرفي (الاستقلال – الاعتماد على المجال الإدراكي)، ومقياس الأسلوب المعرفي (تحمل – عدم تحمل الغموض) ، استخدم الباحثان، برنامج(SPSS) لتحليل البيانات وتم استخدام الأساليب الإحصائية : المتوسط الحسابي – الانحراف المعياري – اختبار ت، معامل ارتباط بيرسون، تحليل التباين الأحادي ANOVA. توصلت الدراسة إلى النتائج التالية : في الأساليب المعرفية كان انتشار الأسلوب المعرفي(تحمل الغموض) أعلي انتشاراً لدى أفراد العينة بمتوسط حسابي 2.13 يليه أسلوب (الاستغلال عن المجال الإدراكي) بمتوسط حسابي 1.65 ثم يليه التأمل بمتوسط حسابي 1.60 . ولا توجد فروق دالة إحصائياً في الأساليب المعرفية حسب النوع ذكور وإناث . كما لا توجد فروق دالة إحصائياً في الأساليب المعرفية وتعليم الوالدين. وختمت بأهم التوصيات مراعاة تضمين الاساليب المعرفية في المناهج التربوية المختلفة.

الكلمات المفتاحية : **الأساليب المعرفية / مدارس الموهوبين**

Abstract

The study aimed to know the relationship between some cognitive methods and their relationship to certain demographic factors, a changing light (type, specialization, parental education). The researchers used the descriptive and analytical method, the study sample consisted of 81 male and female students (44 males, 37 females) in talented schools in Khartoum state.The researchers

followed the following measures as instruments to the Research: the measure of cognitive method (meditation- impulse), the measure of cognitive method (independence - dependence on the cognitive field), and the measure of cognitive method (tolerance - intolerance of ambiguity),The researchers used (SPSS)–to data analysis. And use: standard deviation-T test, Pearson correlation coefficient, ANOVAmonovariation contrast analysis.The study reached the following results: in cognitive methods the prevalence of cognitive method tolerance of ambiguity was higher widespread in the individuals of the sample with a mathematical average of 2.13 followed by the method of exploitation from the cognitive field with a mathematical average of 1.65 and followed by meditation with a mathematical average of 1.60. The lack of statistically significant differences in cognitive methods by gender, male and female. The lack of statistically significant differences in cognitive methods and parental education. She concluded with the most important recommendations, taking into account the inclusion of cognitive methods in the various educational curricula.
Keywords: methods of cognitive / gifted schools

المقدمة:

شـهد علـم النفـس المعـاصر منـذ بدايـة النصـف الثـاني مـن القـرن العشريـن اهتمامـا متزايـدا بالعمليـات المعرفيـة وجـاء علـم النفـس المعـرفي كأحـد فـروع علـم النفـس العـام ليركـز عـلى محاولـة فهـم سـلوك الإنسـان مـن خـلال تحليـل وتحديـد العمليـات المعرفيـة والأسـاليب المعرفيـة المختلفـة بهـدف تحقيـق التوافـق مـع الواقـع والسـيطرة عليـه. وتعـد الأسـاليب المعرفيـة مـن الأبعـاد المسـتعرضة في الشـخصية والتـي تؤثـر في جميـع جوانـب الشـخصية عـلى اعتبـار أن الشـخصية كلا متكامـلاً لا يتجـزأ ولا شـك أنهـا تعطـى صـورة عـن الفـروق الفرديـة بـين الاشـخاص فضـلاً عـن ثباتهـا النسـبي باعتبارهـا لا تتغـير أو تتعـدل بسـهولة وهـذه ميـزة تفيـد في عمليـات التنبـؤ بالسـلوك والتوجيـه النفـسي والتربـوي. ويعـد الأسـلوب المعـرفي (التصلـب- المرونـة) مـن الأسـاليب التـي اسـتأثرت باهتـمام الكثـير مـن الدارسـين والباحثـين في هـذا المجـال مـن خـلال ربطهـا بعـدد مـن المتغـيرات النفسـية المهمـة مثـل حـل المشـكلات والعصابيـة والاتجاهـات وقـوة الأنـا والـذكاء ومسـتوى التحصيـل[1]. وبعـض السـمات الشـخصية الأخـرى. ويـؤدي الاسـلوب (التصلـب- المرونـة) دوراً نشـطاً في تحديـد أنمـاط الاسـتجابة في المواقـف المختلفـة. كـما أنـه يسـهم في بنـاء شـخصية الفـرد سـيما الشـباب الجامعـي خـلال تحديـد مسـتويات (التصلـب- المرونـة) لديهـم. ويعـد الاتـزان الانفعـالي أحـد السـمات الرئيسـية الـذي يـؤدي دوراً بـارزاً في بنـاء الشـخصية

وهناك العديد من النظريات والدراسات التي اهتمت بهذه السمة وحاولت إثبات مضمونها في العديد من المجالات النفسية والتربوية والاجتماعية وتتجلى أهمية هذا البحث كونه رائداً في الاهتمام بالجانب المعرفي والجانب الانفعالي لدى الفرد. ليساهم بذلك في تحديد قدرة الفرد في مدى سيطرته على البيئة وتحقيق التوافق والصحة النفسية الجيدة[2].

الأساليب المعرفية تعكس الفروق الفردية في عمليات تناول المعلومات ومعالجتها حيث تمثل هذه الأساليب الوسائل المفضلة، من قبل الأفراد في تناول المعلومات الخارجية من حيث استقبالها ومعالجتها، وتنظيمها، فهي تشير إلى الفروق الفردية في الكيفية التي يدرك بها الأفراد المواقف والحوادث الخارجية والطريقة التي يفكرون من خلالها يمثل هذه المواقف [3]

وبذلك يتخطى مفهوم الأساليب المعرفية للحدود التقليدية التي سادت في التصورات النظرية للشخصية، إلى آفاق أبعد، وأعمق حيث تعد النظرة إلى الشخصية من خلال هذا المفهوم نظرة كلية شاملة متكاملة تدخل فيها الجوانب المعرفية والانفعالية ومفهوم الذات وأساليب التكيف.

فقد ثبت أن الجوانب المعرفية يمكن أن تتأثر بالجوانب الوجدانية والانفعالية بوجه عام، وبخصائص المفحوص التي تظهر في شكل أسلوب مميز له يتبعه في الأداء المعرفي بوجه خاص.

الموهوبون، يمثلون أعلى مستويات الطاقة البشرية التي يحتاج إليها المجتمع، وبتقدم الحياة، وتطورها تتعقد أساليبها، وتزداد مشكلاتهم، وتختلف نوعيتها بحيث تستدعي مستويات عقلية مرتفعة لحل مثل هذه المشكلات.

مشكلة البحث:

ان الأسلوب المعرفي يرتبط بكثير من الأبعاد النفسية الأخرى في المجالات التربوية والمهنية ودراسة الشخصية.

وهذا الارتباط يحتم وجود علاقة بين هذه الأساليب وبين المتغيرات المختلفة لدى الأفراد، طلاباً كانوا أو أفراداً من المجتمع.

وتتمثل مشكلة الدراسة في السؤال الآتي: ما علاقة الأساليب المعرفية للمتغيرات الديمغرافية لدى الطلاب بمدارس الموهوبين ؟.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية البحث في جانبين الجانب النظري، والجانب التطبيقي.

الأهمية النظرية :

1- معرفة الاساليب المعرفية لدى الطلاب الموهوبين لأهميتها في فهم سلوكهم.

2- أهمية الفئة المستهدفة وهي شريحة مهمة يحتاجها المجتمع لتطوره و تقدمه.

3- تسلط الضوء على شريحة الموهوبين وتساعد المدرسين في كيفية التعامل معهم.

الأهمية التطبيقية:

1. يسعى البحث للوقوف على مدى الارتباط بين الأساليب المعرفية وبعض المتغيرات الديمغرافية لدى الطلاب الموهوبين.
2. الكشف عن الأساليب المعرفية يساعد في توزيع الموهوبين على التخصصات الأكاديمية المناسبة لهم .
3. تساعد معرفة الأساليب المعرفية على توجيه الطلاب الموهوبين بطريقة تحقق التكيف السليم وفق أساليب تفكيرهم.

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى

1. معرفة السمات العامة للأساليب المعرفية لدى الموهوبين.
2. معرفة العلاقة بين كل من الأساليب المعرفية والنوع (ذكر/أنثى)
3. معرفة العلاقة بين كل من الأساليب المعرفية وتعليم الوالدين.

أسئلة الدراسة:

1. ما السمات المعرفية الأكثر انتشاراً لدى الطلاب الموهوبين بالصف الثالث ثانوي بولاية الخرطوم.
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى بعض الأساليب المعرفية تعزى لمتغير النوع (ذكر, أنثى) لدى الطلاب الموهوبين بالصف الثالث ثانوي ولاية الخرطوم.
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب المعرفية تعزى لمتغير تعليم الأب والأم لدى الطلاب الموهوبين بالصف الثالث ثانوي بولاية الخرطوم.

فروض الدراسة:

4- توجد سمات معرفية أكثر انتشاراً لدى الطلاب الموهوبين بالصف الثالث ثانوي بولاية الخرطوم.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى بعض الأساليب المعرفية تعزى لمتغير النوع (ذكر, أنثى) لدى الطلاب الموهوبين والمتفوقين بالصف الثالث.

6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب المعرفية تعزى لمتغير تعليم الأب و الأم لدى الطلاب الموهوبين بالصف الثالث ثانوي بولاية الخرطوم :

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: بعض السمات المعرفية والعلاقة بالعوامل الديموغرافية لدى الموهوبين بمدارس الموهوبة والتميز.

الحدود المكانية: ولاية الخرطوم.

الحدود الزمانية: 2017-2020م.

مصطلحات الدراسة:

الأساليب المعرفية:

اصطلاحاً:

ألوان الاداء المعرفي المفضلة لدى الفرد لتنظيم ما يدركه من حوله وأسلوبه في تنظيم خبراته وترميزه للمعلومات وتخزينها في الذاكرة. (4)

إجرائياً:

هي الدرجات الكلية التي يسجلها المستجيب على استبانة الأساليب المعرفية (الاستقلال عن المجال الإدراكي واستبانة تحمل وعدم تحمل الغموض واستبانة التأمل والاندفاع) .

مدارس الموهوبين: -

اصطلاحاً:

هي عبارة عن مدارس في الخرطوم وبحري وأم درمان يستوعب فيها التلاميذ والتلميذات الموهوبين وفق معايير محددة بواسطة خبراء في هذا المجال أنشئت في عام 2006 عن طريق الهيئة القومية لرعاية الأطفال الموهوبين بالسودان.

إجرائياً: يقصد بهم مدارس الموهبوين الثلاث التي أجريت عليها الدراسة وهي مدرسة التجاني الماحي محلية الخرطوم، مدرسة محمد سيد حاج، محلية أم درمان ومدرسة عبد الله الطيب محلية بحري.

أولاً: الإطار النظري

الأساليب المعرفية:

تأتي أهمية الأساليب المعرفية في علم النفس من أنها تساهم بقدر كبير في الكشف عن الفروق الفردية بين الأفراد ليس فقط بالنسبة للأبعاد والمكونات المعرفية الإدراكية، بل الوجدانية الانفعالية كذلك، كما تأتي أهميتها كذلك من أنها تعبر عن الطريقة الأكثر تفضيلاً لدى الفرد في تنظيم ما يمارسه من نشاط سواء كان معرفياً أو وجدانياً.

إن لفظ معرفي cognition بمعناه السيكولوجي يشي إلى العمليات التي تتناول المدخلات الحسية Sensory inputs من حيث التحول والاختزال والاكتشاف وغير ذلك من العمليات وهذا هو المجال العام الذي يدور في فلكه علم النفس المعرفي. (5)

والأساليب المعرفية بدورها تحدد فئة من مصادر الفروق الفردية أكثر اتساعاً وعمومية. (6)

ورغم ظهور عدة تفسيرات وتصورات وتصنيفات للأساليب المعرفية إلا أن مصطلح الأسلوب المعرفي cognitive style يعتبر إلى حدٍ ما من المصطلحات التي ظهرت حديثاً في علم النفس وخاصةً في مجال علم النفس المعرفي. (7)

وذكر الشرقاوي ان ان ريدر وينر(1998) قد حدد أن جذور الأساليب المعرفية تنبع من أربعة مصادر في علم النفس المعرفي وهي:

1. تطور مفهوم الإدراك حسب النظرية الجشتالية التي تر أن الفرد يرى الأمور بشكل كلي غير قابل للتجزئة.

2. الطريقة التي يتكيف بها الفرد مع المثيرات البيئية المختلفة بواسطة الضبط المعرفي، والعمليات المعرفية هما بغرض أسلوب محددة في التعامل مع المثيرات.
3. الصورة العقلية الذهنية المفضلة لدى الفرد في معالجة المعلومات الواردة إليه من مختلف المصادر والمثيرات وهذه كلها تعمل على توجيه نشاط الفرد المعرفي.
4. المكونات الشخصية وترابطها مع العمليات المعرفية وآليات المعالجة التي تتضمن كلها في تحديد أسلوب معرفي معين.

ويعتبر كيجان أن الأساليب المعرفية هي المسؤولة عن الفروق الفردية في عمليات الإدراك والتذكر والتفكير ويمكن اعتبارها الطريقة المميزة لدى الفرد من الفهم والإدراك لما يتعرض له من موضوعات في البيئة الخارجية وكيفية التعامل مع هذه الموضوعات. [8]

مكونات الأسلوب المعرفي:

إن الأسلوب المعرفي كغيره من المتغيرات النفسية كالاتجاهات يتكون من ثلاثة مكونات تحدد معاً أسلوب الفرد في التفكير وهي[9]:

1. المكون الانفعالي وينطوي على المشاعر التي تصاحب الفرد عند التعامل مع المواقف المختلفة.
2. المكون السلوكي: فيتعلق بالسلوكيات التي تصاحب الأسلوب المعرفي أو ما ينتج عنه.
3. المكون المعرفي ويتعلق بمعرفة الفرد ووعيه بأسلوبه المعرفي. [01]

ويعتبر (وتكن) من أكثر الباحثين المهتمين بدراسة الأساليب المعرفية يعتبر أن الأسلوب المعرفي عام أو بعد، يتداخل مع عدة مجالات في الشخصية، سواء المجال المعرفي بما فيه من عمليات، إدراك أو ما يتصل بالمجال الوجداني، وما يشمله من سمات الشخصية. [11]

ويرى أجينومي (Ogunyemi, 1973) بأنه تكوين عقلي معرفي، ومتضمن في الكثير العمليات المعرفية أو الانفعالية التي يتطلبها حل مشكلة ما. [21]

وذكر أيضاً أن الأسلوب يرتبط بعلاقات سلبية وإيجابية مع متغيرات عديدة مثل الدافعية، والذكاء، والنجاح الأكاديمي.

التطبيقات العملية لدراسة الأساليب المعرفية:

من خلال الدراسات العديدة في مجال الأساليب المعرفية فقد تبين أن لها قدرة عالية في التنبؤ بسلوك الأفراد كما يمكن أن توفر فوائد تطبيقية عديدة وفي مجالات عدة منها:

1- التعليم: تفترض تباين الأساليب المعرفية تفضيلات إدراكية مختلفة للطلبة مما يعطي المعلم القدرة على تقديم المادة وإدارة الصف بطرائق تتلاءم وأساليب الطلبة المعرفية كما يمكن أن تقدم الأساليب شروط تعلم بإمكانها أن تعدل من أسلوب وطريقة أداء الأفراد وتعاملهم مع المعلومات وخاصةً في المراحل العمرية الأولى وهذا بغية تنميط أساليبهم المعرفية وفق مستلزمات المواقف، وهذا لبناء الشخصية بناءً معرفياً متماسكاً. كما أنها يمكن أن تلعب دوراً في وضع المناهج[31].

2- الشخصية: التعرف على سمات وخصائص الأفراد وطرق تعاملهم مع مواقف الحياة المختلفة من خلال الأساليب المعرفية المختلفة المفضلة لديهم[41].

3- الاختيار المهني والأكاديمي حيث تساعد معرفة الأساليب على تحديد المهن والشخصيات التي تناسب كل أسلوب من الأساليب المعرفية التي يمتلكها الأفراد. وتعددت الدراسات والبحوث للأساليب المعرفية التي تناولت هذا الجانب وعلاقتها بالأساليب فقد أكد كل من (ويتكن) وقودانن وسيناتو، حيث أثبتوا أن الأفراد الذين يميلون إلى أسلوب الاعتماد على المجال يميلون إلى مهنة التدريب، كما أشار الشرقاوي: أن المستقلين عن المجال يميلون إلى المجالات التربوية التي تتميز بالتحليل والتجريد والموضوعية ويميل المعتمدون على المجال إلى المجالات التربوية التي تتميز بالنواحي الشخصية غير التحليلية. كما أن أسلوب تحمل الغموض يناسب المهن التي تتطلب التعامل مع الأحداث الغامضة كأفراد المباحث الجنائية. (51)

4- الإرشاد النفسي تساعد معرفة الأساليب على توجيه الأفراد بطريقة تحقق التكيف السليم وفق تفكيرهم(61).

الدراسات السابقة:

هناك ندرة في الدراسات السابقة التي تناولت الاساليب المعرفية لدى الموهوبين وفي ما يلى عرض لهذه الدراسات

دراسة أبو سيف (2001) بعنوان دراسة بعض الأساليب المعرفية السائدة لدى عينة من الطلاب الجامعيين وعلاقتها بنمط التخصص الدراسي. هدفت الدراسة إلى محاولة الكشف عن العلاقة بين الأساليب المعرفية (الاعتماد، الاستقلال الإدراكي، التروي، الاندفاع المعرفي). استخدمت الدراسة اختبار الأشكال المتضمنة ، إعداد وتكن وآخرين ، واختبار التأمل والتروي المعرفي إعداد عبد المقصود. تكونت عينة الدراسة من (420). أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود ارتباط بين الأساليب المعرفية ومتغيرات الشخصية لدى طلاب الأقسام العلمية والأدبية. ووجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في الأداء على اختبار التروي المعرفي لصالح الإناث(71).

دراسة عبلة(2002م): بعنوان : التحصيل الدراسي وعلاقته بأسلوب (التروي/ الاندفاع) عند مستويات مختلفة من القلق والذكاء لدى طالبات المرحلة الثانوية.

هدفت إلى دراسة مستوى التحصيل الدراسي لدى الطالبات لدى اتباعهن أسلوباً معرفياً معيناً (التروي/ الاندفاع) عند مستوى قلق معين ومستوى ذكاء معين. تكونت عينة الدراسة من(384) طالبة. واستخدمت مقياس تزاوج الأشكال المألوفة من إعداد الفرماوي ومقياس الذكاء من إعداد خيري.أهم ما توصلت إليه الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين الطالبات المندفعات والطالبات المترويات في التحصيل الدراسي كما وضحت نتائج الدراسة أيضاً أن الطالبات المترويات في المستوى الأعلى من الذكاء أفضل تحصيلاً من الطالبات المندفعات في نفس المستوى الأعلى من الذكاء يؤدي إلى أحسن أداء(81).

(3) دراسة الخليفة (2003م):عنوان الدراسة: العلاقة بين الأسلوب المعرفي والذكاء والتحصيل الدراسي.

هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد/الاستقلال) عن المجال الإدراكي والذكاء والتحصيل الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (50) طالبة من طالبات الصف الثاني. واستخدمت

اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) والذي أعده (وتكن) ونقله إلى العربية الشرقاوي والخضري. واختبار القدرات العقلية والذي أعده إلى العربية أحمد زكي صالح. أهم ما توصلت إليه الدراسة وجود ارتباط دال إحصائياً بين الاستقلال الإدراكي والذكاء المتبلور كما يقيسه اختبار الذكاء. وعدم وجود ارتباط دال إحصائياً بين الاستقلال الإدراكي والذكاء كما يقيسه اختبار القدرة اللفظية. ووجود ارتباط بين الأسلوب المعرفي والقدرة والإدراك المكاني[91].

(4) دراسة نايتفيلد وبوسما (Nietfeld & Bosma, 2003):

عنوان الدراسة: اختبار التنظيم الذاتي لأسلوب (التروي/ الاندفاع) في أداء المهام الأكاديمية. هدفت إلى اختبار الأسلوب المعرفي الإدراكي (التروي/ الاندفاع) ضمن بيئة يحاول فيها المتعلمون وضع تنظيم ذاتي لنمط استجاباتهم في المهام الأكاديمية. تكونت عينة الدراسة من (226) من صفوف الخريجين في كليتي التربية وقسم إدارة الأعمال في جامعة ميد وسترن الكبرى (Large Midwestern):

بالإضافة إلى الطلاب الذين سبقوا أن تخرجوا في الجامعة وأيضاً شملت الدراسة أفراداً لا ينتمون إلى الجامعة كقاعدة غير رسمية للدراسة. واستخدمت مقياس غيزنك للشخصية ومقياس السرعة مقابل الدقة بالتناوب (SAT Spped accuracy trade of).بعد ذلك تمت مقارنة هذه الدرجات مع المهام والظروف المحيطة والتقارير الذاتية لمقاييس الاندفاعية والتروي ومتغيرات الشخصية. أهم ما توصلت إليه الدراسة أسفرت عن ارتباط إيجابي معتدل لأساليب الاستجابة من خلال المهام الأكاديمية المعطاة، لا يتبنى الأفراد أنماط استجابة متطرفة (متروي/مندفع) بل أظهروا مرونة في تنظيم أنماط استجاباتهم عندما يطلب منهم أن يستجيبوا بسرعة أو دقة.

كما أن الأسلوب التأملي (التروي) في كل المهام الإدراكية والتقرير الذاتي للسلوك تعود بشكل ملحوظ إلى التوافق[02].

(5) دراسة لاجور وشور (Lajore, & Shore,) (2004) :

عنوان الدراسة: أسلوب الاندفاع ومعامل الذكاء المرتفع الهدف من الدراسة الكشف عن أسلوب الاندفاع وعلاقته بالذكاء . تكونت عينة الدراسة من (52) طالباً من مرتفعي الذكاء. أهم ما توصلت إليه الدراسة عدم وجود فروق دالة في متوسط الذكاء بين المجموعات التالية: دقيق بطيء (متأملين) غير دقيق سريع (مندفعين) وغير دقيق بطئ[12].

ثانياً: إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة: استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي نظراً لملاءمته لطبيعة الدراسة الحالية. المنهج الوصفي هو استقصاء ينص على ظاهرة من الظواهر بغرض تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر أخرى[22].

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع الطلاب بمدارس الموهوبين بولاية الخرطوم، والبالغ عددهم (81) طالبا وطالبة (44) ذكور و (37) إناث، موزعين على ثلاث مدارس؛ مدرسة التجاني الماحي محلية الخرطوم، مدرسة محمد سيد حاج، محلية أم درمان ومدرسة عبد الله الطيب محلية بحري.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (81) طالباً وطالبة تم اختيارها بالطريقة الكلية.

وصف العينة:

جدول (رقم1) توزيع أفراد العينة حسب النوع

النوع	العدد	النسبة
ذكر	44	54.3%
أنثى	37	45.7%
المجموع	81	100%

يوضح الجدول أعلاه أن عينة البحث بلغ حجمها 81 فرداً ضمت كل من الجنسين ذكور وأناث حيث بلغت نسبة الذكور(44 فرداً) أكثر من الإناث حيث بلغن 37.

جدول رقم (3) توزيع أفراد العينة حسب مستوى تعليم الأب

مستوى تعليم الأب	العدد	النسبة
جامعي	24	29.6%
فوق الجامعي	44	54.4%
دون ذلك	13	16%
المجموع	81	100%

الجدول أعلاه يمثل توزيع الآباء لأفراد العينة حسب مستوى التعليم للآباء حيث كانت نسبة فوق الجامعي 44 فردا يليها الجامعي 24 فرداً وأخيراً دون الجامعي 13 فرداً

جدول (رقم4) توزيع أفراد العينة حسب مستوى تعليم الأم

مستوى تعليم الأم	العدد	النسبة
جامعي	43	53.1%
فوق الجامعي	23	28.4%
دون ذلك	15	18.5%
المجموع	81	100%

الجدول أعلاه يبين توزيع أمهات الموهوبين أفراد العينة حسب المستوى التعليمي حيث يظهر فيه أعلى التعليم الجامعي 43 يليه فوق الجامعي 23 وأخيراً دون ذلك 15

أدوات الدراسة:

قام الباحثان باستخدام أربع أدوات للدراسة

أدوات الأساليب المعرفية: شملت

1- استبانة الاستقلال عن المجال الإدراكي (للحبشانة، 2001م) تعديل الباحثتين وتقنين الباحثتين.
2- مقياس التأمل والاندفاع (محمد عياش، تقنين وتعديل الباحثتين.
3- اختبار بودنر تحمل وعدم تحمل الغموض.

صدق المقياس:

الصدق الظاهري

للتأكد من صدق الاستبانة تم عرضها على مجموعة من المحكمين

الأداة الثانية استبانة الاعتماد والاستقلال عن المجال الإدراكي: تم الاستعانة بمقياس الاستقلال على المجال بالصورة اللفظية المكون من (20) فقرة تم إعداده من قبل الحبشانة (2001م) حيث وضعت الفقرة الرئيسية يقابلها بديلان يمثل البديل الأول الاعتماد شبه التام، والبديل الثاني الاستقلالية شبه التامة حيث اختيرت من المواقف الدراسية مع ما يتناسب مع مرحلة الطلاب وقد استعانت الباحثتان بمقاييس سابقة تناولت الأسلوب المعرفي الاستقلال والاعتماد على المجال الإدراكي، مقاييس المؤشر والإطار، مقاييس تعديل الجسمن واختبار الأشكال المتضمنة الصورة الجمعية والدرجة الأعلى تدل على الاستقلال.

صدق المقياس:

للتأكد من صدق الأداة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين وتم الأخذ بنصائحهم في إضافة أو حذف أو تعديل الفقرات كذلك من أجل التحقق من صدق الأداة .

مقياس بودنر – لتحمل الغموض:

وصف المقياس:

يستخدم هذا المقياس لقياس بعدي تحمل الغموض مقابل عدم تحمل الغموض وقد صمم هذا المقياس (بودنر 1962) والمقياس يتكون من (23) فقرة، ويختار المفحوص في إجابته بين ثلاثة بدائل وهي (دائماً، أحياناً، لا يحدث) والدرجة المرتفعة على المقياس تدل على تحمل الغموض.

ثبات المقياس:

استخدم بودنر طريقة إعادة التطبيق في حسابه ثبات المقياس بفترة زمنية فاصلة مدتها (أسبوعان) وذلك على عينة تكونت من (50) طالباً وبلغ معامل الثبات (0.85) وهي قيمة دالة عند مستوى (0.01).

للتأكد من صدق الأداة قامت الباحثتان بعرضها على محكمين من أعضاء هيئة التدريس في جامعات مختلفة من ذوي الاختصاص وتم الأخذ بنصائحهم في الإضافة أو التعديل.

- **الأسلوب الإحصائي لتحليل وتفسير البيانات:**
  - اتبعت الباحثتان في هذه الدراسة اختبار (ت)، حيث يتم عن طريق الوسط الحسابي معرفة اتجاه إجابات أفراد العينة، وعن طريق اختبار (ت)يتم التعرف على الدلالة الإحصائية للفروق بين الوسط المحسوب من إجابات أفراد العينة والوسط المحكي (3).
  - استخدام اختبار ت T-test:
  - لاختبار الدلالة الإحصائية للفروق بين درجة الموافقة وعدم الموافقة في استجابات أفراد العينة استخدمت الباحثتان اختبار ت حيث يتم مقارنة الوسط المحسوب من خلال إجابات أفراد العينة مع الوسط المحكي (3)

- كما تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق بين الذكور والإناث.
- واستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA لمعرفة الفروق حسب متغير مستوى تعليم الوالدَيْن.
- واستخدام معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقات الارتباطية والدلالة الإحصائية لها.

عرض ومناقشة النتائج

الفرضية الأولى: توجد سمات معرفية أكثر انتشاراً لدى الطلاب الموهوبين بالصف الثالث ثانوي بولاية الخرطوم

للتحقق من الفرضية قام الباحثان بإجراء اختبار (ت) للمتوسطات التي تمثل السمات المعرفية لدى الطلاب الموهوبين، وهي الاندفاع مقابل التروي، والاستقلالية، وتحمل الغموض. وقد تم تفصيل كلٍ من هذه السمات على حدة:

أولاً: التأمل/الاندفاع:

جدول (5) اختبار (ت) لعينة مستقلة لمعرفة اتجاه إجابات أفراد العينة في مقياس التأمل الاندفاع

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط المحكي	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الاتجاه
1.60	0.11	1.5	7.79	80	0.00	دالة

من الجدول يتبين أن المتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة 1.60 وهو أكبر من الوسط المحكي، حيث إن قيمة (ت) موجبة الإشارة 7.79، والقيمة الاحتمالية المقابلة لها تبيِّن وجود دلالة إحصائية للفرق بين المتوسطين عند مستوى دلالة معنوية (0.05).تحقيقا للهدف الاول من البحث الحالي والذي ينص على وجود سمات اكثر انتشارا تستنتج الباحثتان أن السمة الأكثر انتشاراً لدى الطلاب الموهوبين هي التأمل (التروي) عكس الاندفاع، وذلك يعني الميل في تأمل البدائل قبل إصدار الأحكام خشيه الوقوع في الأخطاء وقد ذكر(الخولي) أن أصحاب المفاهيم التحليلية أكثر ميلاً إلى تأخير الحكام التحليلية وفي دراسات(روليتروجنر) أن الفرد المتروي يكون تحليلياً يقسم المثيرات إلى مكوناتها ويتأمل فى مجموعة الحلول بينما الفرد المندفع غير تحليلي يستجيب بسرعة ويسلك سلوك المحاولة والأخطاء بدون التأمل فى الحلول البديلة وهي نتيجة تنسجم مع خصائص الموهوبين الذين يتمتعون بمهارات عالية في التأمل (التروي) في مجال التفكير وهي خصائص تعني أن أفرادها يتمتعون بمجالات عالية في التفكير الناقد التأملي، وعدم الوقوع في الأخطاء، كما أنه أحد أساليب الاتجاه التحليلي أو الشمولي الذي يجعل أصحابه، يرتكبون أقل عدد من الأخطاء، والتأمل يعني طريقة الفرد المميز في تناول المعلومات سواء في استقباله أوالأدلاء بها, والتعامل المميز مع المواقف وهي التأمل في الموقف حتى لا يقع أصحابه في الأخطاء على عكس المندفعين الذين يستجيبون للمثيرات دون التأمل في البدائل مم يجعلهم عرضة للأخطاء واتفقت هذه النتيجة في جزئية مع دراسة (عبلة الصغير، حيث توصلت إلى أن الطلاب المتأملين (المتروين) أعلى ذكاءً من المندفعين.

وفي دراسة (الزيات) توصل فيها أن المتروين أكثر تفضيلاً من المندفعين للأعمال الميكانيكية

والهندسية وهي مميزات الموهبين.

مما يستنتج تمتع أفراد العينة على مستوى عالٍ من التروي

ثانياً: الاستقلال عن المجال:

جدول (6) اختبار (ت) لعينة مستقلة لمعرفة اتجاه إجابات أفراد العينة في مقياس الاستقلال عن المجال

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط المحكي	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الاتجاه
1.65	0.13	1.5	10.32	80	0.00	غير دالة

من الجدول يتبين أن المتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة 1.65 وهو أكبر من الوسط المحكي، حيث أن قيمة (ت) موجبة الإشارة 10.32، والقيمة الاحتمالية المقابلة لها 0.00 تبيِّن وجود دلالة إحصائية للفرق بين المتوسطين عند مستوى دلالة معنوية (0.05).

تبيِّن النتيجة أن الاتجاه نحو الاستقلال عن الآخرين مرتفع لدى الموهوبين بولاية الخرطوم، وهو أسلوب يدل على تمتع الفرد بحل المشكلات من خلال الموقف وإعادة بنائه وتنظيمه، والميل إلى العزلة عن الآخرين والتمركز حول الذات، والطموح العالي وتفضيل الأعمال التقنية ذات الأداء الفردي وفي الاتجاه المقابل نجد المعتمد أقل طموحاً وتمركزاً حول الذات والميل للأعمال الإنسانية والاجتماعية وتفضيل المهن ذات العمل الجماعي ويرى الشرقاوي أن الأشخاص المعتمدين يكونون أكثر حساسية إلى الدلالات والألمعيات الاجتماعية الصادرة عن الآخرين ،بينما لا يهتم المستقلون عن المجال المواقف غير الاجتماعية التي تتميز بالوحدة والعزلة على عكس المعتمدين الذين يهتمون بالأشخاص والتواجد معهم فان اهتمامات المستقلين تتركز بدرجة أكبر على معالجة الأفكار والمبادئ المجردة ، ووفق الدراسات أن طلاب وطالبات التخصصات العلمية أكثر استقلالاً عن المجال الإدراكي من طلاب وطالبات التتخصصات الانسانية، وعلى ضوء هذه النتيجة يرى الباحثان أنها تتفق تماماً مع خصائص الموهوبين ، وهذه النتيجة تتوافق مع أفراد العينة حيث إنهم من الموهبين الذين يتصفون بخصائص أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي.

ثالثاً: تحمل الغموض:

جدول (7) اختبار (ت) لعينة مستقلة لمعرفة اتجاه إجابات أفراد العينة في مقياس تحمل/عدم تحمل الغموض

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط المحكي	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الاتجاه
2.13	0.21	2	6.10	80	0.00	دالة

من الجدول يتبين أن المتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة 2.13 وهو أقل من المتوسط المحكي، حيث إن قيمة (ت) سالبة الإشارة 6.10، والقيمة الاحتمالية المقابلة لها 0.00 تبيِّن وجود دلالة إحصائية للفرق بين المتوسطين عند مستوى دلالة معنوية (0.05).

تحقيقا للهدف من البحث الحالي الذي ينص على قياس الاسلوب المعرفي تحمل وعدم تحمل الغموض لدى طلبة الصف الثالث الثانوي بمدارس الموهوبين فقد جمعت البيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق مقياس تحمل و عدم تحمل الغموض المكون من 23 فقرة . ومما يستنتج تمتع افراد العينة على مستوى جيد من آليات التوافق والتكيف مع الخبرات الجديدة ، وإذا ما استندنا إلى توصيف جوردن البرت لمتغير تحمل الغموض بأنه (نمط شخصية) ، فإنه يمكننا القول بأن أفراد العينة يمتازون بنمط يتوافق مع المواقف الغامضة ولديهم أسلوب للحياة قادراً على التعايش مع الغموض وتحمله.وبما أن الاتجاه نحو تحمل الغموض أعلى من عدم تحمل الغموض، وما يستنتج من هذه النتيجة تمتع الموهوبين بولاية الخرطوم بقدر عالٍ من تحمل الغموض، وفق محتويات المواقف اللفظية التي احتواها المقياس المطبق ، وإذا ما استندنا إلى توصيف (وينفر) بان الإبداع والتميز والموهبة هي الانجذاب نحو التعقيد والأشياء الغامضة غير المألوفة وأشار (جروان) أن الخصائص الشخصية الأقل تكراراً في المراجع المتخصصة تحمل الغموض. ويرى الباحثان أن تحمل الغموض المعرفي يتماشى مع الموهبة لما له من خاصية حب الاستطلاع، وتفتح الذهن والانجذاب نحو تعقيد الأشياء غير المألوفة، وتتفق هذه الدراسة مع دراسات بودنر لتحمل الغموض.

وللإجابة على سؤال الفرضية الأولى توجد سمات معرفية أكثر انتشاراً لدى الطلاب الموهوبين بالصف الثاني ثانوي بولاية الخرطوم. ومن خلال الجداول الثلاثة لاختبار الأساليب المعرفية الأكثر انتشاراً نجد تحمل الغموض أعلى الأساليب حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.13) ويعزي الباحثان ارتفاع تحمل الغموض بين الموهوبين إلى أن محيط الموهوبين يحتوي على مواقف متشابكة، وربما غير مألوفة، أسهمت في إكسابهم مهارات وخبرات التفاعل مع المواقف الغامضة يليه أسلوب الاستقلال عن المجال الإدراكي، حيث بلغ المتوسط الحسابي (1.65) وهو أكثر الأساليب الذي يمكن أن يتأثر بالتنشئة الاجتماعية فالموافقة والإذعان لمطالب السلطة الوالدية والهيمنة الأسرية تلغي الخبرة الذاتية للفرد وترغمه على المسايرة الاجتماعية، كما تحد من استقلالية الفرد وتشجيعه على الاستعانة بالمراجع الخارجية، والنماذج الجاهزة، وهذا ما يجعله أقل قدرة على المقاومة. وبالعكس وارتفاع هذا الأسلوب يدل على تمتع أفراد العينة ببيئة أسرية مشجعة، نلاحظ ذلك من خلال تعليم الأبوين للموهوبين فثلث العينة تتمتع بتعليم جامعي وفوق الجامعي وجامعي. فالمعتمد على المجال يستند الى العوامل الخارجية فى نشاطه ,على عكس المستقل الذي يستند على العوامل الذاتية الداخلية كما أنه يكون أكثر طموحاً. وينشغل المستقلون عن المجال الإدراكي بدرجه أكبر فى الاعمال الفردية ولانشطة المعرفية.

وتتفق نتيجة تمتع افراد العينة الموهوبين باسلوب الاستقلاق عن المجال الادراكي مع دراسات الشرقاوي بوجود علاقة ايجابية بين درجات الاستقلال عن المجال الادراكي ودرجات الميول المهنية للافراد المنخرطين في مهن ذات الطابع العلمي والتقني مثل الرياضيات ، الهندسة ، العلوم ،

والمواقف الغامضة التي توجد عند الموهوبين وتميزهم عن غيرهم . يليه الاندفاع والتروي بمتوسل حسابي (1.6) وهو أحد أساليب الاتجاه التحليلي وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (كاجان زملاؤه) حيث توصلت إلى أأن أفراد العينة يتمتعون بأسلوب التحليل الذى اهلهم لمقياس الموهبة التي خضع لها أفراد العينة مما يجعل هذه النتيجه تتوافق مع دراسه (كاجان وزملاؤة) فالمتروى اكثر استعداد لتركيز انتباه على المثيرات ,فهم اكثر انخفاضا فى شرود الذهن وفى تشتت الانتباه على عكس المندفع وعلى ضوء ذلك ذكر(الخولي 2000) ان المتروين يكونون اكثر مرونة من المندفعين في أداء المهام التي تتميز بالسرعة والدقة [32].

كما يمكن استنتاج العلاقة بين الاساليب مع بعضها البعض اسلوب الاستقلال تحليلي، واسلوب التروي يلتقى ايضا مع اسلوب الاستقلال بالتحليل والشمولية واسلوب تحمل الغموض بتفتح الذهن، بانها متداخلة ويمكن ان نتنبأ بان الفرد اذا تمتع باسلوب الاستقلال مثلا يمكن ان يكون مترٍو ويتحمل الغموض.

الفرضيه الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى بعض الاساليب المعرفية تعزى لمتغير النوع (ذكر,انثى) لدى الطلاب الموهوبين والمتفوقين بالصف الثالث بولايه الخرطوم .

جدول (8) اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق حسب النوع (ذكر/أنثى)

المتغير	النوع	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	
التروي	ذكر	44	1.60	0.11	0.84	0.40	لا توجد فروق
	أنثى	37	1.58	0.11			
الاستقلال	ذكر	44	1.66	0.13	0.53	0.59	لا توجد فروق
	أنثى	37	1.64	0.13			
تحمل الغموض	ذكر	44	2.14	0.20	-0.04	0.97	لا توجد فروق
	أنثى	37	2.14	0.21			
	أنثى	37	2.04	0.28			

من الجدول يُلاحظ أن القيم الاحتمالية لاختبار (ت) لجميع المتغيرات أكبر من 0.05 مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في متغيرات الأساليب المعرفية (التأمل – الاستقلال – تحمل الغموض) يعزي الباحثان هذه النتيجة إلى البيئة والتنشئة الاجتماعية، فأكثر الآباء مستواهم التعليمي فوق الجامعي، حيث إن الآباء المتعلمين يهيئون لأبنائهم الفرص المناسبة لاكتساب الخبرات وحل المشكلات، فالمحيط الاجتماعي المتشابه بين الجنسين التي يشبعها المحيط الاجتماعي بمؤسساته المختلفة، وخلال مراحل الحياة المختلفة في التشجيع على الإنجاز، والنمو المعرفي السليم لكلا الجنسين فضلاً عن عدم التباين بين المثيرات العرفية والثقافية لمحيط مدارس الموهوبين حيث يتلقى الذكور والإناث المادةالمعرفية المودة.

ويرى الباحثان أيضاً أن هذا يكسب الأفراد تفضيلات ثابتة في استقبال وتوجيه المعلومات. كماان العوامل الثقافيه المصدر الرئسى للفروق بين الجنسين فمن المعروف ان ثقافتنا المعاصرة فى تحديدها للدور الجنس لكل من الذكر والانثى،تميل الى ادالة الفروق بينهم .

الفرضية الثالثة : توجد فروق ذات دلالة احصائية في الاساليب المعرفية وتعزى لمتغير تعليم الاب و الأم لدى الطلاب الموهوبين بالصف الثالث ثانوي بولاية الخرطوم:

جدول (10) تحليل التباين الأحادي ANOVA لمعرفة الفروق حسب مستوى تعليم الأب

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
التروي	بين المجموعات	0.01	2.00	0.01	0.48	0.62	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	0.96	78.00	0.01			
	المجموع	0.98	80.00				
الاستقلال	بين المجموعات	0.06	2.00	0.03	1.88	0.16	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	1.34	78.00	0.02			
	المجموع	1.40	80.00				
تحمل الغموض	بين المجموعات	0.00	2.00	0.00	0.04	0.96	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	3.37	78.00	0.04			
	المجموع	3.38	80.00				
	داخل المجموعات	6.93	78.00	0.09			
	المجموع	6.94	80.00				

جدول (11) تحليل التباين الأحادي ANOVA لمعرفة الفروق حسب مستوى تعليم الأم

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
التروي	بين المجموعات	0.01	2.00	0.01	0.53	0.59	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	0.96	78.00	0.01			
	المجموع	0.98	80.00				
الاستقلال	بين المجموعات	0.01	2.00	0.00	0.26	0.77	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	1.39	78.00	0.02			
	المجموع	1.40	80.00				
تحمل الغموض	بين المجموعات	0.05	2.00	0.02	0.58	0.56	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	3.33	78.00	0.04			
	المجموع	3.38	80.00				
	داخل المجموعات	6.81	78.00	0.09			
	المجموع	6.94	80.00				

من خلال التحليل وجد الباحثان أن تعليم الأبوين لم يكن له تأثير على الأساليب ،حيث أن القيم الاحتمالية لجميع المتغيرات الواردة في لجدول أكبر من مستوى الدلالة المعنوية (0.05). وعلى عكس ما افترض الباحثان لم يكن لتعليم الابوين اى دلالة احصائية فى الاساليب المعرفية لدى افراد العينة.

ويعزي الباحثان هذه النتيجة إلى أن دور الأبوين في أسلوب التنشئة الاجتماعية لدى الموهوبين غير مؤثر أو لم يكن له أثر وربما يعود ذلك إلى سيطرة العادات والقيم التي يعيش من خلالها الوالدين من المستويات التعليمية المختلفة. والأساليب المعرفية تمثل تفضيلات الفرد المعرفية بمعنى أنها تمثل أشكال الأداء المفضلة لدى الفرد والمميزة له في تصوره وإدراكه وتنظيمه، واستدعاء المعلومات مما يجعلها لا تتأثر بتعليم الوالدين. بالنسبة لتعليم الأب أو تعليم الأم كما أنه يتصف بصفة الثبات النسبي لدى الفرد .

رابعاً : النتائج والتوصيات

النتائج:

أهم النتائج التي انتهت إليها هذه الدراسة في المجال الميداني:

1. بعض الأساليب المعرفية منتشرة بين الموهوبين بنسب متفاوتة .
2. الأساليب المعرفية لا تتأثر بعامل النوع ذكور أو إناث .
3. الاساليب المعرفية لا تتأثر بعامل تعليم الوالدين .

التوصيات: يوصي الباحثان بالآتي:

1. إجراء مزيد من الأبحاث و الدراسات للتعرف على الاساليب المعرفية المتبعة لدى الطلاب في المراحل الدراسية المختلفة .
2. إجراء أبحاث ودراسات تجريبية لبحث إمكانية تعديل الأساليب المعرفية واستبدالها بأخرى تساهم في تنمية الشخصية.
3. زج الطلبة في نشاطات وخبرات تحمل في طياتها الكثير من الغموض والاساليب غير المألوفة من أجل تشجيعهم على التعامل مع المواقف الغامضة بوصفها أرضيات و مثيرات للابداع.
4. مراعاة تضمين الأساليب المعرفية في المناهج التربوية المختلفة لدى جميع المراحل التعليمية.

المصادر والمراجع

(1) راشدالكثيري، ومحمد النذير، « التفكير، ماهيته- أبعاده – أنواعه- أهميته « المؤتمر الثاني عشر: مناهج التعليم وتنمية التفكير(25-26 يوليو 2000م)، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية جامعة عين شمس، القاهرة، ص ص 11-33..

(2) وداداحمدكاظم : الأسلوبالمعرفي(التجريد – العيانية)وعلاقتهبالإيهامالبصريفيالتصميمألزخرفيلدىطلبة كليةالفنونالجميلة،رسالةماجستيرغيرمنشورة،جامعةبغداد،كليةالفنونالجميلة،2003 م ، ص102.

(3) زغلول رافع ، عماد عبد الرحيم ، علم النفس المعرفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان ، 2003م ، ص2.

(4) العتوم عدنان يوسف (2007م)، علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان ، 2007،ص 319

(5) الفرماوي حمدي ، اختبار تزاوج الأشكال المألوفة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة ، 2009،ص3

(6) أبو حطب ، فؤاد ، القدرات العقلية ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، 2011،ص 739

(7) الشرقاوي أنور ، علم النفس المعرفي المعاصر، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر ، 2000،ص 227

(8) الشرقاوي أنور ،علم النفس المعرفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، مصر ، 2003،ص 231

(9) Rayner, K. (1998). Eye movements in reading and information processing: 20 years of research. Psychological Bulletin, 124, 372–422.

(10) العتوم عدنان يوسف ، علم النفس المعرفين دار المسيرةن عمان ، 2012،ص 320

(11) الشرقاوي، مرجع سابق، 2003،ص 232.

(12) العتوم، مرجع سابق، 2012،ص 320

(13) الزيات فتحي مصطفى ، علم النفس المعرفي مداخل ونماذج ونظريات، ج2، دار النشر للجامعات، مصر ،2001م ،ص 88

(14) النور أمل بدري ، دراسة علاقة القدرة على التفكير الإبداعي ببعض سمات الشخصية والتحصيل الدراسي، جامعة الخرطوم، كلية الآداب، رسالة دكتوراه ،2005م ،ص 32

(15) الشرقاوي ، مرجع سابق، 2003،ص 229

(16) جروان فتحي ، تعلم التفكير مفاهيم وتطبيقات،ط3، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية، العين، 2011م ،،ص 103.

(17) سيف سعيد السويدي ، دراسة بعض الأساليب المعرفية السائدة لدى عينة من الطلاب الجامعيين وعلاقتها بنمط التخصص الدراسي وبعض متغيرات الشخصية، مجلة علم النفس ، 2001م ، العدد ،155، المجلد 23 ، ص63

(18) عبلة محمد الجابر مرتضي ، التحصيل الدراسي وعلاقته بأسلوب (التروي/ الاندفاع) عند مستويات مختلفة من القلق والذكاء لدى طالبات المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، 2002م.

(19) حسن الخليفة، وفاء محمود نصار، العلاقة بين الأسلوب المعرفي والذكاء والتحصيل الدراسي، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر ،2003م .

(20) Nietfild, J. and Bosma, A. (2003) Examining the self-regulation of impulsive and reflective response styles on academic rasks, Journal of Research in Personality, vol. 32 on 3 PP. 118.

(21) Lovejoy Mary: School Superintendents and the relationship between gender and levels of social intelligence (P.H.D.: Indiana State University 2008.

(22) نبيل رفيق محمد إبراهيم العزاوي، امال أحمد محمد كندرجي ، قياس الخوف الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الإعدادية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الجامعة المستنصرية،2004 م، ص97

(23) صلاح الدين بخيت ، أساليب معالجة بيانات الكشف عن الموهوبين في مشروع طائر السمبر في السودان، أوراق العمل المقدمة للمؤتمر العملي الرابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين، (2005م).

فاعلية الطريقة الجزئية في تنمية مهارات اللغة العربية في الحلقة الأولى أساس (من وجهة نظر المعلمين – محلية الخرطوم)

أ. أماني أحمد عبد الوهاب

جامعة إفريقيا العالمية - عمادة الدراسات العليا – كلية التربية -قسم المناهج وطرق التدريس

مستخلص

إن اللغة العربية هي لغة القرآن الكريم والحديث الشريف ولغة الشعر العربي ثرية بمفرداتها وغنية بتراكيبها وأصالتها وهي أداة التواصل بين أفراد الأمة والرابط بينهم والضامن لهويتهم ووحدتهم وتعد اللغة العربية وعاء فكر الأمم وتطورها وحضارتها واللغة العربية الفصحى هي لغة القراءة والكتابة ووسيلة اكتساب المعرفة والقاسم المشترك بين الدول العربية لذلك لا بد من الاهتمام باللغة العربية وتطويرها ودراستها لدورها في نهضة الأمم وعافيتها.

تكمن مشكلة البحث في أن هناك ضعفاً واضحاً في مهارات اللغة العربية الأربع لتلاميذ الحلقة الأولى أساس، لذلك هدف البحث للتعرف على فاعلية الطريقة الجزئية في تنمية مهارات اللغة العربية في الحلقة الأولى أساس من وجهة نظر المعلمين بمحلية الخرطوم وحدة الشهداء. تألفت عينة البحث (20) من معلمي اللغة العربية الحلقة الأولى واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وقد تم إجراء التحليل الإحصائي باستخدام نسخة (25) من برامج SPSS. وأهم نتائج البحث طرق التدريس المستخدمة حالياً لتلاميذ الحلقة الأولى أساس طرق تقليدية وأن الطريقة الجزئية تنمي مهارات اللغة العربية لتلاميذالحلقة الأولى أساس. أهم التوصيات الحرص على إتقان الطلبة للقواعد النحوية والإملائية والصرفية وإتاحة الفرصة للطلبة لممارسة مهارة التعبير الشفوي والكتابي، مراعاة التوازن في تقديم مهارات اللغة العربية خصوصاً في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي والتركيز على مهارتي القراءة والكتابة، الاهتمام بوسائل الإعلام المسموعة والمرئية بلغة الطفل.

الكلمات المفتاحية : **فاعلية/ الطريقة الجزئية/ التنمية / الحلقة الأولى/ مرحلة الأساس**

Abstract

The Arabic language is the language of the Noble Qur'an and the noble hadith, and the language of Arabic poetry is rich in its vocabulary, rich in its structures and originality, and it is a tool of communication between the members of the nation and the

link between them and the guarantor of their identity and unity. Therefore, it is necessary to pay attention to the Arabic language, to develop it and study it for its role in the renaissance and well-being of nations. The research problem lies in the fact that there is a clear weakness in the four Arabic language skills of the first cycle pupils as a basis. Therefore, the aim of the research is to identify the effectiveness of the partial method in developing Arabic language skills in the first cycle, the basis from the teachers 'point of view in Khartoum locality, the unity of the martyrs. The research sample consisted of (20) Arabic language teachers, the first episode, and the researcher used the descriptive approach. Statistical analysis was performed using a copy (25) of SPSS programs. The most important results of the research are the teaching methods currently used for pupils in the first cycle, the basis of traditional methods, and that the partial method develops the skills of the Arabic language for students of the first cycle as a basis. The most important recommendations are to ensure students' mastery of grammar, spelling and morphology, and to provide students with the opportunity to practice the skill of oral and written expression, taking into account balance in providing Arabic language skills, especially in the first stage of basic education, focusing on reading and writing skills, and paying attention to audio and visual media in the child's language.

Key words: Effectiveness / partial method / development / first cycle / base stage

مقدمة:

الحمد الله الذي علم بالقلم علم الإنسان ما لم يعلم، له الحمد وله الشكر الذي من حكمته أن جعل الاختلاف بين البشر آية من آياته إذ قال الله عز وجل في محكم تنزيله ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ ۚ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِلْعَالِمِينَ﴾[0].

والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين المبعوث هادياً ورحمة للعالمين وعلى آله وصحبه وسلم أجمعين والتابعين بإحسان إلى يوم الدين.

إن اللغة العربية هي لغة القرآن الكريم والحديث الشريف ولغة الشعر العربي ثرية

بمفرداتها وغنية بتراكيبها وأصالتها وهي أداة التواصل بين أفراد الأمة والرابط بينهم والضامن لهويتهم ووحدتهم وتعد اللغة العربية وعاء فكر الأمم وتطورها وحضارتها واللغة العربية الفصحى هي لغة القراءة والكتابة ووسيلة اكتساب المعرفة والقاسم المشترك بين الدول العربية لذلك لا بد من الاهتمام باللغة العربية وتطويرها ودراستها لدورها في نهضة الأمم وعافيتها.

يعد من نافلة القول، الحديث عن أهمية اللغة العربية باعتبارها أول وأهم معالم ومقومات الهوية العربية، ودليل ارتقاء الإنسان العربي مرتقى الحضارات الإنسانية. وترتبط النهضة في حضارات الأمم بنهضة لغاتها تسبقها وتدفعها للأمام بل وتعمل على صيانتها وتصوغ معالم مستقبلها فيقوى بناء الحضارة ويزدهر بقوة اللغة وازدهارها.

ومن ثم فوجود الإنسان الداخلي - في معظمه - وجود لغوي - فاللغة هي التي تصوغ أفكار الإنسان ومشاعره، ووعيه، وإرادته وذوقه، وتشكله علماً وعملاً وخلقاً وفناً[1].

والمتأمل لتاريخ الأمم يجد أن الحضارة الإنسانية أول ما تبنى تبنى داخل الإنسان ثم تنعكس على الخارج لهذا فإن حضارة الإنسان هي ذاته الداخلية أولاً ثم تتجسد بعد ذلك في حضارته الخارجية (ذاته الخارجية) لهذا تتناسب قوة حضارة الإنسان مع قوة وجوده الداخلي (اللغة) من حرية وعمق، وغنى، وتوحد، وتماسك.

وتكمن حضارة الإنسان العربي في لغته العربية التي بها يفكر، ويتذوق، ويدير الحياة ويتعلم بها ويستثمر قوى الحياة وإمكانات الخير بها أيضاً.

ومما سبق يتضح أن الأمة التي تدرك ذاتها جيداً وتعي دورها في الحياة ومكانتها الحضارية هي التي تحسن الاهتمام بلغتها والعناية بتعليمها ورعايتها وتنمية مهاراتها لدى الناشئة. وقد أكد عبدالقاهر الجرجاني، الذي عاش في القرن الخامس الهجري وكان من كبار أئمة اللغة العربية والبيان فيي كتابه دلائل الإعجاز على قضية مهمة في تعليم اللغة العربية هي "نظرية النظم" التي يرى كل من يمعن فيها فكرة أنها تساير أحدث ما وصل إليه علم تعليم اللغة الحديث من مداخل واستراتيجيات إذ تشير تلك النظرية إلى أن اللغة ليست مجموعة من الألفاظ، بل مجموعة من العلاقات (محمد مندور، د.ت) وأن اللغة بناء متكامل تتعدد أجزاؤه وتتشعب على أساس من نظام اللغة بمفهومه الواسع، لكنها تظل أجزاء في البناء أو النظام الكلي.

مصطلحات البحث:

1. فاعلية:

لغة: هي اسم للفعل الحسن من الجود والكرم وغير ذلك أو يكون في الخير والشر وهو ملخص لفاعل واحد تقول هو حسن الفعال وقبيح الفعل فإن كان لاثنين فأكثر وهو الفعال وهو مصدر فاعل[2].

اصطلاحاً: هو نشاط من المتعلم يتجاوب فيه مع من حوله فيؤثر فيه ويتأثر به[3].

2. الطريقة الجزئية:

هي الطريقة التي تبدأ بتعلم الحروف ثم تدرج إلى الكلمات ثم إلى الجمل أي (من الجزء إلى الكل) وفيها يهتم المعلم بتوجيه أنظار التلاميذ وأذهانهم أولاً عند الحروف الهجائية وأصواتها

ثم التدرج إلى الكلمات تتكون كل منها من حرفين أو أكثر،الطريقة الجزئية اعتمدتها المربية الشهيرة «مونتسوري» كما إن أساسها السيكولوجي ينطلق من مبدأ المثير والاستجابة عند السلوكيين[4].

3. التنمية:

لغة:الزيادة، والنماء، والكثرة، والوفرة، والمضاعفة[5].

اصطلاحاً: التنمية عبارة عن عملية التطوير والتقدّم والارتقاء لمرحلة أفضل، اختلفت مفاهيم التنمية اصطلاحاً من شخص لآخر تبعاً للمضمون الذي يركّز عليه، لكن يمكن إجمال التعاريف للتنمية بأنّها عبارة عن التغيير الإرادي الذي يحدث في المجتمع سواءً اجتماعياً، أم اقتصادياً، أم سياسياً، بحيث ينتقل من خلاله من الوضع الحالي الذي هو عليه إلى الوضع الذي ينبغي أن يكون عليه، بهدف التطوير والتحسين.

قد عرفت الباحثة التنمية بأنها العملية التي ينمو فيها شخص ما أو شيء ما ليصبح أكثر تقدماً من حيث الإنجاز والإنشاء الجديد للشيء مثل: تحسين المهارات والقدرات والجودة(تعريف إجرائي).

4. الحلقة الأولى:

الصف الأول والثاني والثالث في مرحلة الأساس (تعريف إجرائي).

5. مرحلة الأساس:

هي المرحلة التي تلي التعليم قبل المدرسي (رياض الأطفال وتليها المرحلة الثانوية وهي ثمان سنوات).

أولاً: الإطار النظري

أولاً: مفهوم اللغة العربية:

تعد اللغة وسيلة التفاهم والتخاطب بين البشر، وهي مفتاح التواصل الفكري والثقافي للإنسان حتى يستطيع أن يعبر عن أفكاره ومشاعره.

واللغة هي رموز منطوقة أو مكتوبة، ابتكرها الإنسان لتكون وسيلة الاتصال والتفاهم مع غيره، وهي بهذا المعنى ضرورة اجتماعية إذ هي التي تؤلف بين أفراد المجتمع الإنساني وتوحد بين أغراضهم وأهدافهم في الحياة، ثم هي عامل فعال من عوامل تطور المجتمع ورقيه، لأنها مرآة صافية تنعكس عليها صورة صحيحة لحياة الجماعات البشرية، فمن خلالها نستطيع أن نقف على درجة عقلية كل أمة وعواطفها، وحظها من الثقافة، كما هي وسيلة التأثير في الغير، ونقل التراث العلمي والثقافي من جيل إلى جيل.

تعريف اللغة العربية:

يقول عنها ابن خلدون أنها مملكة اللسان ويقول ابن جني حد اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم[6].

وعرف اللغة بأنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم، فاللغة هي الإنسان وهي الوطن وهي الأهل وهي نتيجة التفكير، وهي ما يميز به الإنسان عن الحيوان، وهي ثمرة العقل[7]. نظام الأصوات المتطرفة، له قواعد تحكم مستوياته المختلفة الصوتية والصرفية واللغوية، وتعمل هذه

الأنظمة في انسجام ظاهر مترابط وثيق ولذا فهي نظام الأنظمة[8].

ويرى أن اللغة (نظام عرفي مكون من رموز وعلامات يستغلها الناس في الاتصال يبعضهم البعض وفي التعبير عن أفكارهم أو هي الأصوات التي يحدثها جهاز النطق الإنساني فتؤدي إلى دلالات اصطلاحية معينة ولها بهذا الاختبار جانبان أحداهما اجتماعي والآخر نفسي[9].

الوظائف التربوية للغة:

وهي تعني أن اللغة لا تُدرس على إنها هدف خاص مقصود لذاته بل وسيلة لبلوغ هدف أسمى وأعظم، ألا وهو تربية الأجيال، باختصار جعل اللغة وسيلة للتربية[10].

ويؤكد الباحث أن من أهم وظائف اللغة التفاهم والتواصل بين البشر لأنه من خلالها يعبر الفرد عن مشاعره وأفكاره كما إنها وسيلة التعليم والتعلم.

أهمية اللغة:

للغة العربية مكانة عظيمة اختصها بها الله سبحانه وتعالى فجعلها لغة أهل الجنة، وهي إحدى اللغات السامية التي امتازت بتنوع أساليبها وعذوبة منطقها ووضوح حروفها وترادف ألفاظها والعربية تفوقها جميعاً فهي أدق اللغات تصويراً لما يقع تحت الحس، وأوسعها تعبيراً عما يجول في النفس، وقد نزل بها القرآن الكريم، كما اتسعت للحضارة الإسلامية التي تمددت في كل القارات، ولقد ضمن لها القرآن الكريم بقاءها وحفظها كما في الآية (إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ)[11].

ويقول هي الرابطة التي تربط كل الشعوب الإسلامية فكانت عنصراً مهماً وحد الأمم المسلمة [12]، وصارت لغة الأدب والسياسة والاقتصاد والإدارة، وغلبت وقهرت معظم اللغات التي عاصرتها كاللاتينية والفارسية واللغات الشعبية في أي بلد دخلته اللغة العربية بالنسبة للعربي غير المسلم لغة أبائه وأجداده ولغة قومه وبالنسبة للعربي المسلم لغة دينه الحنيف وكل منهما بنظر إلى اللغة العربية بشيء من التقدير والاحترام لأنها لغته القومية, لذا كان تعلمها والعناية بها والدفاع عنها واجب قوميا ووطنيا وحضاريا ودينيا والجهل بها وإهمال شانها وتركها لأعدائها خيانة في حق الأمة العربية والإسلامية[13]

أهداف تدريس اللغة العربية:

لأهمية اللغة العربية التي تم ذكرها سابقاً وجب أن يكون تعليمها أول ما يهتم به من المواد الدراسية في مرحلة التعليم الأساسي. وأن تكون لها المكانة الأولى بين المواد، فدراسة اللغة العربية في المراحل المختلفة تهدف إلى نوعين من الأهداف العامة للغة العربية، والأهداف الخاصة لها.

الأهداف العامة لتدريس اللغة العربية:[14].

(1) غرس محبة اللغة العربية في نفوس التلاميذ.

(2) الاعتزاز بالأمجاد العربية والإسلامية.

(3) الاعتزاز باللغة العربية والولاء التام لها باعتبارها لغة القرآن الكريم.

(4) اكتساب المعارف والمعلومات في جميع المواد الدراسية باللغة العربية.

(5) العمل على تضييق الهوة بين اللهجات العامية والعربية الفصحى.
(6) الربط بين الحضارة الإسلامية والحضارة العالمية لغرس الجوانب الإنسانية وإدراك الروابط التي تربط المجتمعات الإنسانية بعضها ببعض.
(7) تنمية جوانب التذوق اللغوي لدى التلاميذ.
(8) تنمية قدرات التلاميذ العقلية من حيث استخدام الأسلوب العملي في التفكير.
(9) تدريب التلاميذ على تنظيم الأفكار وتسلسلها.
(10) تدريب التلاميذ على تصحيح الأخطاء اللغوية قراءة وكتابة بعد اكتشافها.
(11) تنمية القدرة على الاستماع الجيد.
(12) تنمية الثروة اللغوية واللفظية لدى التلاميذ.
(13) العمل على خدمة المجتمع العربي المسلم.
(14) التشبع بالمبادئ الاجتماعية والروحية ومبادئ العدالة الإسلامية.
(15) تنمية حب العمل وخدمة البيئة واحترام متطلباتها والإيمان بقيمة هذا العمل.
(16) تنمية القدرة على تقليد عظماء الإسلام والعروبة والتشبه بهم.
(17) تنمية القدرة على التعبير السليم.

أسس مقرر اللغة العربية لمرحلة الأساس:

من هذه الأهداف تتكون الأسس التي قامت عليها مقررات اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي منها[15]:

أولاً: الصلة بين مهارات اللغة

إن الصلة بين مهارات اللغة العربية صلة وثيقة فجميعها يعمل على تحقيق الغرض الأصلي من اللغة، وهو إكساب المتعلم القدرة على استخدام اللغة استخداماً صحيحاً للفهم والإفهام، وأن يتمكن من الإبداع في مجال التعبير وإن يتذوق ما في أساليب اللغة من جمال.

ثانياً: الصلة بين اللغة العربية والمواد الأخرى

مادة اللغة العربية بجانب أنها مادة دراسية مستقلة فهي وسيلة لدراسة المواد الأخرى مثلاً الجغرافيا والعلوم والتاريخ والقران والفقه, فمن الملاحظ إن تقدم التلاميذ في مادة اللغة العربية يساعدهم على التقدم في العلوم الأخرى التي تعتمد في تحصيلها على القراءة والفهم, فالتلميذ سريع القراءة يستطيع إن يستوعب ما يراد تحصيله بسهولة ويسر, والتلميذ المتمكن من اللغة يفهم ما يقرأ بسرعة فيساعده بذلك على الإلمام بالمواد الأخرى، نجد إن كثيراً من الأخطاء في إجابات التلاميذ يرجع في عدم قدرتهم على فهم ما يقرؤون أو ضعفهم في التعبير.

الطريقة الجزئية

تشير الدراسات إلى انه توجد ثلاث أنواع من طرق التدريس في تعليم مبادئ القراءة العربية والكتابة للمبتدئين [16] وهي:

1. الطريقة الجزئية (التركيبية): ويتدرج تحتها طريقتان فرعيتان هما الطريقة الأبجدية، والطريقة الصوتية.
2. الطريقة الكلية (التحليلية): ويتدرج تحتها طريقتان فرعيتان هما طريقة الكلمة وطريقة الجملة.
3. الطريقة التوليفية (المزدوجة): وهي مزيج من الطرق.

الطريقة الجزئية التركيبية:

تبدأ هذه الطريقة بالأجزاء وهي الحرف ثم تنتقل إلى الكل وهو الكلمة وتسمى كذلك الطريقة الجزئية بالطريقة التركيبية لأنها تبدأ بالأجزاء وهي الحروف ومن الحروف تتركب الكلمات وهي نوعان:

أهمية الطريقة الجزئية[17]:

1) التعرف على شخصيات الطلبة وإلى بيئتهم الاجتماعية، والعمل على الرقي بنموهم العقلي من خلال الأنشطة التي يمارسونها.
2) اكتشاف مزيد من المعلومات فيما يتعلق بحياتهم، واكتساب المزيد من التجربة من خلال هذه الأنشطة.
3) إعطاء الطفل المهارات الضرورية ومنها المهارات التي تجعله قادراً على التعبير عن شعوره بثقة عالية، وزيادة التفاعل الاجتماعي لديه، وتطوير القدرات العقلية لديه.
4) اكتشاف مواهب الطفل وتبني من كانت لديه أياً من هذه المواهب.
5) تقديم تدريبات خاصة لتطوير هذه المواهب.
6) تعبئة أوقات الفراغ عند الطفل، وتعزيز الثقافة.
7) محاولة جعله يقاوم الصعوبات التي تعترضه في حياته.
8) تكوين علاقات اجتماعية من شأنها أن تساعده على الابتعاد عن العزلة والوحدة خاصة إذا كان الطفل وحيداً في البيت، وتجعله قادراًعلى التحلي بقيم أخلاقية جديدة.

أهداف الطريقة الجزئية[18]:

1) تشويق الطلاب للتدريس
2) قتل للروتين المملّ والمتكرر بشكل يومي
3) إثارة معارف التلاميذ وخبراتهم السابقة
4) تثبيت خبراتهم اللاحقة المكتسبة
5) تعميق الفكرة المتحاور بشأنها وتثبيتها في النفوس
6) إشراك التلميذ في توجيه فعاليات الدرس
7) تشجيع التلاميذ على التحضير المسبق للدرس
8) إيجاد الروح التنافسيّة بين التلاميذ حيث يرغب كلّ تلميذ في إظهار خبراته وقدراته، وتميّزه عن غيره.
9) التنويع في أسلوب التدريس.
10) إدخال عنصر جديد فيه.

مهـــارات اللـغـــة العربيـــة:

تقـوم العمليـة التربويـة برمتهـا عـلى أسـاس التواصـل الإنسـاني وفي جوهـر هـذا التواصـل نجـد اللغـة حاملـة وناقلـة للمعرفـة، وهـذا مـا جعـل تعلـم اللغـات قضيـة محوريـة في منظومـة التربيـة والتعليـم تسـتحق كل العنايـة والاهتـمام وتعـد اللغـة العربيـة مـن أغنـى اللغـات بمفرداتهـا وتراكيبهـا فهـي لغـة التعبـير والتواصـل لـذا أصبـح واجـب كل معلـم أن يحبـب التلاميـذ في اللغـة وذلـك بتوظيفهـا تربويـاً ولغويـاً في مجـالات الحيـاة كافـة[19].

مهارة الاستمـــاع:

اشـتق الاسـتماع مـن مـادة سـمع يقـال سـمعه سـمعاً وسـماعا وسـماعة وسـماعية، والسـمع حسـب الأذن ومـا وقـر فيهـا مـن شيء تسـمعه، وسـمع الصـوت واسـمعه: اسـتمع إليـه أصغـى، ورجـل سـماع إذا كان كثـير الاسـتماع لمـا يقـال وينطـق بـه[20].

أمـا الاسـتماع فمـن اسـتمع وهـو وزن (افتعـل) يـدل بزيـادة عـلى معـاني منهـا: الاجتهـاد والطلـب كاكتسـب واكتتـب ومعناهـا اجتهـد وطلـب الكسـب والكتابـة وعـلى معيـاره اسـتمع أي طلـب السـمع وجـد في سـبيله[21].

الإنصات: هو ترك الأشغال والسكوت والتفرغ للاستماع.

أهمية الاستماع:

إن الاسـتماع أحـد الفنـون اللغويـة المؤثـرة في اتصـال التلميـذ بالعـالم الخارجـي المحيـط بـه وبالآخريـن مـن حولـه، إذ يسـتطيع مـن خلالـه اكتسـاب عـدد مـن المفـردات اللغويـة، وأنمـاط الجمـل والتراكيـب والأفـكار والمفاهيـم وكذلـك تنميـة المهـارات اللغويـة المتعلقـة بالتحـدث والقـراءة والكتابة،التلميـذ القـادر عـلى تمييـز الأصـوات ويسـتمع جيـداً إلى مـا هـو مختلـف ومـا هـو متشـابه وأسـلوب نطقهـما، ومخـارج الحـروف الصوتيـة يسـتطيع أن يميـز بـين الأفـكار الرئيسـة في الموضوعـات التـي يسـتمع إليهـا مـن الآخريـن لذلـك يعـد الاسـتماع شرطـاً أساسـيا للنمـو اللغـوي فعـن طريـق الاسـتماع يكتسـب التلميـذ مهارتـه اللفظيـة [22]

ولأهميـة الاسـتماع يجـب أن يتـدرب الأطفـال عـلى هـذه المهـارة في سـن مبكـرة حتـى يتعـودوا عـلى ذلـك حتـى تعطيهـم هـذه المهـارة القـدرة عـلى تصـور الأفـكار مـن خـلال الألفـاظ المنطوقـة مـن قبـل المتحـدث[23]

ومـن خـلال الاسـتماع يكتسـب الفـرد الكثـير مـن المفـردات ويتعلـم أنمـاط الجمـل والتراكيـب متلقيـاً الأفـكار والمفاهيـم ويسـتطيع أن يكتسـب المهـارات الأخـرى للغـة[24]

يقسم الاستماع إلى الأنواع التالية[25]:

- **الإصغاء الاجتماعي:**
- ويقصد به الإصغاء الذي يؤديه الفرد في المواقف الاجتماعية المعينة.
- **الإصغاء الثانوي:**
- وهـو ضرب مـن الإصغـاء يـؤدي بصـورة ثانويـة، أي أنـه ليـس المقصـود لذاتـه وإنمـا يكـون مصاحبـاً لعمـل آخـر، مثـل الإيقـاع الموسـيقى المصاحـب للتمثيـل. الإصغـاء الناقـد: ويتمثـل هـذا النـوع في

الاستماع الجيد إلى استخدام الألفاظ من قبل المتحدث في مواضعها الصحيحة ومن أمثلته: الانتباه بوعي وفهم لأدراك المعاني من الصياغات المختلفة [26]

- **علاقة الاستماع بمهارات اللغة الأخرى:**
- علاقة الاستماع بالتحدث: أكد بعض التربويين أن الاستماع والتحدث مهارتان تنموان وتعملان معاً بالتبادل ويكمل بعضهما البعض، فالنمو في مهارة الاستماع يتبعه نمو في مهارات اللغة الأخرى وبالتدريب يحصل الطفل على كفاءة فيها[27].
- ويؤكد [28] أنه يجمع بين فني التحدث والاستماع الكلمة المسموعة الصوت المحمول على وسيط ناقل لهذا الصوت وهو الهواء، والعلاقة بين الاستماع والتحدث تتجلى في أن التحدث يمثل جانب الإرسال والاستماع يمثل جانب الاستقبال ولا يمكن للمتعلم أن يكتسب اللغة إلا من خلال استماعه لهذه اللغة في البداية، فالتحدث يعكس لغة الاستعمال اليومي التي يمارسها المتعلم في بيئته الاجتماعية.

إذن التحدث والاستماع هما وسيلتان أساسيتان للاتصال في مراحل العمر المبكرة ويعد الاستماع على الأخص من العناصر الأساسية في تكوين المفاهيم الإدراكية في النمو العقلي في هذه المرحلة[29]

مهارة التحـــدث:

التحدث في اللغة:

حدَّث أي تكلم وأخبره - وروى حديث رسول الله - ﷺ - بلغه - أشاع - فلاناً الحديث، وبه أخبر.

تحدَّث: تكلم، ويقال: تحدث إليه، و(تحادث) والقوم: تحدثوا، (الحديث): كل ما يتحدث به كلام وخبر، ويقال «الحديث ذو شجون» يتذكر بها غيره [30]

أهمية مهارة التحدث:

1. تجنب التلاميذ مظاهر الخوف وفقدان الثقة والخجل.
2. إعداد التلميذ للمواقف القيادية والخطابية.
3. إتاحة الفرصة للمعلم واكتشاف عيوب التفكير والتعبير لدى التلاميذ
4. يعد من وسائل الارتفاع بالمستوى الثقافي عند التلاميذ.
5. يعد مجال يطّلع فيه التلاميذ على نماذج من تفكيره وتعبيره يتناولها المعلم بالنقد والموازنة بهدف الإجادة والتحسين[31] .

أهمية التحدث في التعليم في أنها[32]:

1. تقوي شخصية التلميذ، وتعوده الجرأة وحسن الأدب، وأدب الحديث والمناظرة.
2. تقوي وتعمق لدى التلميذ بعض العادات الفكرية والاجتماعية.
3. تدربه على حسن الاستماع والتفكير قبل الحديث أو الكتابة.
4. تعينه على حسن الملاحظة ودقتها، وتمكنه من نقل المرئيات إلى أفكار وجمل أو عبارات.

5. تجعل التلميذ واثقاً مما يقول أو يكتب لأن التحدث يعوده على تنسيق الأفكار وإبعاده عن الغموض والتشويش.

ترى الباحثة أن التحدث أو ما يعبر بالتعبير الشفهي يستمد أهميته من كونه وسيلة للإفهام، ومن كونه متنفسا للتلميذ للتعبير عن ما في نفسه بالإضافة إلى انه يوسع دائرة أفكاره ومعارفه ويعوده على التفكير المنطقي وترتيب والأفكار، مما يؤدي إلى تحسين أداء التلميذ في بقية مهارات اللغة وهي الاستماع والقراءة والكتابة ولذلك أصبح تدريب التلاميذ على سلامة التحدث من أبرز حاجات التلميذ والمجتمع والمدرسة.

أهداف مهارة التحدث:

1. تزويد التلاميذ بأفكار قيمة ملائمة لمستواهم العقلي.
2. تزويدهم بثروة لغوية من الألفاظ والتراكيب التي تعينهم على التعبير عن أفكارهم
3. تعويدهم طلاقة اللسان، وإجادة النطق، وحسن الأداء، وتمثيل المعاني.
4. تمرينهم على الخطابة والارتجال
5. تقوية ملاحظاتهم وتعويدهم سرعة الإجابة وصحتها.
6. معالجة العيوب النفسية، كالخجل والتلعثم وعدم الثقة في النفس.
7. الرقي بأذواقهم الأدبية وإحساساتهم الفنية.
8. الارتقاء بمستواهم الثقافي، وإفساح مدى التخيل لديهم[33]).

ويحددها ما يلي[34]:

1. اعتياد التلاميذ المشاركة الايجابية في الحديث مع الآخرين.
2. إنماء الجانب الاجتماعي في حياة التلاميذ.
3. إكساب التلاميذ سلوكيات محببة كاحترام الآخرين.
4. اكتساب اللغة اكتساباً سليماً.

ويذكر [35]أهداف التحدث في المرحلة الأولى من المرحلة الابتدائية وهي:

1. تطوير وعي التلاميذ بالكلمات الشفوية كوحدات لغوية.
2. إدراك ثروته االلفظية الشفهية.
3. تقويم روابط المعنى عندهم.
4. تمكينهم من تشكيل الجمل وتركيبها.
5. تنمية قدرته على تنظيم الأفكار كوحدات لغوية.
6. تحسين نطقه ولفظه.
7. استخدام التعبير القصصي المسلي.

وتؤكد الباحثة انطلاقا من محددات هذه المهارة التي سبق عرضها علي أهمية تعرف المعلمين على مهارات التحدث الواجب تنميتها لدي تلاميذ الصفوف الأساسية الدنيا وخصوصا تلميذ الصف الثالث أساسي لما للتحدث من أهمية بالغة في هرم مهارات اللغة العربية حيث يعد

التحدث المهارة الثانية من حيث الأهمية بعد الاستماع ومقدمة لإتقان التلاميذ القراءة والكتابة في صفوف لاحقة فمتى استطاع التلميذ التحدث بحرية وطلاقة كان بإمكانه التعبير كتابيا عن هذه الأفكار.

العلاقة بين التحدث والقراءة:

ويوضحه بقوله[36]: إن العلاقة تتضح بين التحدث والقراءة في قراءةالتلاميذ بسهوله أكثر الأشياء والموضوعات التي سبق لهم إن تحدثوا عنها وعلى هذا فالموضوعات التي تناقش في المدرسة يمكن تسجيلها لتصبح موضوعات للقراءة لنفس التلميذ فمن خلال التلاميذ ومناقشاتهم داخل الفصل يتعرف المدرس على اهتماماتهم وميولهم ويبني على ذلك اختياره لكتب القراءة وموضوعاتها.

إما[37] فيبرز العلاقة بين التحدث والقراءة مؤكداً وجود علاقة قوية بين التحدث والقراءة حيث إن المتحدث الجيد قارئ جيد كما إن للقراءة دورا كبيرا في نمو اللغة الشفوية للمتكلم علاوة على إن التحدث بطلاقة يزيد من استعداد المتعلم للقراءة كما إن القراءة الجهرية وعملية التحدث مهارات شفوية يستعين بها القارئ والمتكلم بالعديد من الأشياء التي تعد قواسم مشتركة مثل: البر والتنغيم الصوتي وتمثل المعني عند القراءة الجهرية أو عند التحدث والتحدث في وحدات فكرتها تامة المعني والاستعانة بالإشارات الجسمية المعبرة في عملية التحدث.

مهـــارة القـــراءة:

القراءة في اللغة:

ورد في معجم لسان العرب عن ماده (قرأ) ما يأتي: قرأت الشيء قرآنا: جمعته وضممته إلى بعض ومعني قرأت القرآن لفظت به مجموعاً؛ اي ألقيته وكل شيء جمعته فقد قرأته وسمي القرآن؛ لأنه جمع القصص والأمر والنهي والوعد والوعيد والآيات والسور بعضها إلى بعض ومن معانيها التبليغ يقال إقرئ فلانا السلام وأقرأ عليه السلام وكأنه حين يبلغه سلامه يحمله على أن يقرأ السلام ويرده.

وفي معجم مقاييس اللغة لأبن فارس ماده (قرئ) جاء قوله: وإذا همز هذا الباب يقولون: قرأت هذه الناقة سلي كأنه يراد إنها ما حملت قط. [38]

أهمية القراءة بالنسبة للفرد[39]:

1. تساعد التلميذ على النجاح في المواد الدراسية.
2. القراءة غذاء عقلي ونفسي لذا فهي تساعد على تنمية الفكر وبناء الشخصية بناءً فكرياً وثقافياً.
3. القراءة وسيلة الفرد لاكتساب المعلومات والمهارات والخبرات المختلفة.
4. بالقراءة يحطم قيود الزمان والمكان.
5. يطّلع الفرد من خلال القراءة على تراث الأمة بل التراث البشري بأكمله.
6. قد تساعد القراءة الفرد على الرقي في السلم الاجتماعي واستعلاء أسمي المراتب وأعلاها.

وتري الباحثة أن القراءة ضرورية للفرد والمجتمع معا فالمجتمع الذي يقرأ ويتبادل الأفكار والآراء عن طريق القراءة إنما هو مجتمع قوي قادر على الحياة والنمو، تكون الخبرات مشتركة بينهم، ومصالحهم متبادلة، وتساعد القراءة على السير بنجاح في حياة الفرد والمجتمع، كما تساعد على بناء شخصياتهم وتدعيمها، إذن القراءة تساعد التلاميذ على النجاح في المواد الدراسية المختلفة فبدون القراءة لا يتم فهم المواد العلمية المختلفة.

مهارات القراءة:

حدد [40]أبرز المهارات القرائية وتتمثل في:

1. السرعة القرائية
2. القدرة على تنويع الصوت وتغييره.
3. القدرة على التماشي في القراءة مع علامات الترقيم.
4. ضبط الحركات الإعرابية.
5. ضبط الحركات داخل الكلمة (الجانب الصرفي) ضبطاً سليماً.
6. القدرة على نطق الكلمة نطقاً صحيحاً.
7. القدرة على التفريق بين الأصوات اللغوية المتشابهة.
8. إخراج الأصوات من مخارجها الصحيحة.
9. القدرة على نطق الصفات الصوتية لبعض الحروف.
10. تجنب العيوب النطقية.

بعض مهارات القراءة في المرحلة الابتدائية بشكل محدد وهي[41]:

1. التعرف على الكلمات.
2. فهم معنى الكلمة جيداً.
3. القدرة على فهم المقروء وشرحه وتفسيره.
4. القراءة صامتاً في سرعة ملائمة للمادة المقروءة والغرض الذي يقصد من القراءة.
5. القراءة جهراً في صحة وسلامة.
6. القدرة على استعمال الكتب في كفاءة ومهارة.
7. العمل على تنمية خبرات الطفل من القراءة.
8. تنمية الاستمتاع بالمقروء.
9. تنمية الميل إلى القراءة عن طريق القراءة الحرة.
10. اكتساب القدرة على استعمال القراءة، لمواجهة حاجات الفرد وإشباعها.

أنواع القراءة:

أولاً: أنواع القراءة من حيث أغراض القارئ:

1. **القراءة السريعة العاجلة:** يقصد بها الاهتداء بسرعة إلى شيء معين وهي قراءة مهمة للباحثين والمتعجلين كقراءة الفهارس وقوائم الأسماء والعناوين.
2. **قراءة لتكوين فكرة عامة عن موضوع متسع:** كقراءة تقرير، أو كتاب جديد، وهذا النوع يعد من أرقى أنواع القراءة.
3. **القراءة التحصيلية:** ويقصد بها الاستذكار والإلمام، وتقضي هذه الطريقة بالتريث والأناة، لفهم مسائل إجمالا وتفصيلاً لتثبيت الحقائق في الأذهان.
4. **قراءة لجمع المعلومات:** وفيها يرجع القارئ إلى عدة مصادر، يجمع منها ما يحتاج إليه من معلومات خاصة وذلك كقراءات الدارس الذي يعد رسالة أو بحثاً ويتطلب هذا النوع من القراءة مهارة في التصفح السريع، وقدرة على التلخيص.
5. **قراءة للمتعة الأدبية والرياضية والعقلية:** وهي قراءة خالية من التعمق والتفكير، وذلك كقراءة الأدب والفكاهات والطرائف.
6. **القراءة النقدية التحليلية:** كنقد كتاب أو أي إنتاج عقلي، للموازنة بينه وبين غيره وهذا نوع من القراءة يحتاج إلى مزيد من التأني والتمحيص[42].
7. **قراءة التذوق والتفاعل مع الموضوع:** وهي الاطلاع على ما يكتبه أديب بعمق، فيتفاعل مع إنتاجه لدرجة التأثر بشخصيته ومشاركته في رأيه ومشاعره.
8. **القراءة الاجتماعية:** ويراد بها الوقوف على ما يطرأ في المجتمع من أحداث سارة أو حزينة، كقراءة الصحف المحلية وبخاصة الإعلانات والدعوات، وصفحات الوفيات. [43]

ثانياً: أنواع القراءة حسب التهيؤ الذهني للقارئ:

القراءة للتدريس: وهي قراءة تتصل بالمهنة، والواجبات المترتبة، وما شابه ذلك، وتهدف إلى تحصيل المعلومات وحفظها، ولذلك فهي تمتاز باليقظة والتأمل، والتفرغ، والجد، والاهتمام، ولذلك فهي تستغرق وقتاً طويلاً، وقد تتطلب أيضاً وقفات متكررة ورجوعاً إلى المادة عدة مرات.

قراءة الاستماع: ويقصد بها تلك القراءة التي تؤدى في أوقات الفراغ دون أن يكون من ورائها أي عمل وظيفي إلا المتعة والسرور، والغرض منها:

1. إما حب الاستطلاع، ويغلب على الموضوعات الواقعية.
2. أو الرغبة في الابتعاد عن واقع أليم أو فرار من وطأة الحياة اليومية ويغلب على هذا النوع من الخيال، والموضوعات الخرافية [44]

ثالثاً: أنواع القراءة من حيث الشكل وطريقة الأداء:

وتقسم إلى ثلاث أنواع وهي:

1. القراءة الصامتة (السرية)
2. القراءة الجهرية
3. قراءة الاستماع

أ) القراءة الصامتة (السرية):

المراد بها أن يقرأ التلاميذ الموضوع في صمت وتزداد الحاجة إليها كلما إزدادت قدرة التلاميذ على جودة النطق وحسن الإلقاء وإجادة القراءة وسرعتها [45]

ب) القراءة الجهرية:

هي القراءة التي ينطق القارئ خلالها بالمفردات والجمل المكتوبة، صحيحة في مخارجها ومضبوطة في حركاتها، مسموعة في أدائها، معبرة عن المعاني التي تضمنتها [46]أهداف القراءة الجهرية:

1. التعرف على الكلمات من حيث الشكل وكذلك تحليلها إلى حروفها ثم فهم مدلولها.
2. تكوين ثروة لغوية أو رصيد لغوي يساعد التلميذ على فهم المقروء.
3. تهدف إلى سلامة النطق وحسن الأداء.
4. تهدف كذلك إلى معرفة علامات الترقيم ووظيفة كل علامة.
5. إكتساب مهارة قراءة الاستماع.
6. التدريب على استخلاص الأفكار.
7. تنمية مهارة السرعة وكذلك الدقة في التعبير بأسلوب واضح مترابط وسليم [47]

ج) قراءة الاستماع:

وهو النشاط اللغوي الرابع بعد القراءة والكتابة والمحادثة، ولعل أبرز أهمية للاستماع تتمثل في كونه الوسيلة الأساسية للتعليم في حياة الإنسان وتكمن أهمية الاستماع في كونه وسيلة مهمة للأطفال الأسوياء لتعلم القراءة والكتابة، والحديث الصحيح في كل ما يتلقونه في شتى جوانب المعرفة، ولقد ثبت في عدة أبحاث أن الإنسان العادي يستغرق ثلاثة أمثال ما يستغرقه في القراءة [48]

مهارة الكتابة

الكتابة لغة: نقول كتب، يكتب، كتابة وهو: مكتوب فكتابة تعني الجمع، الشد، النظام كما تعني الإنفاق على الحرية وكذلك تعني القضاء والالتزام والإيجاب، والكتابة صناعة الكاتب، (كَتَبَ اللَّهُ لَأَغْلِبَنَّ أَنَا وَرُسُلِي ۚ إِنَّ اللَّهَ قَوِيٌّ عَزِيزٌ)[49].

وهي مهارة يتم من خلالها تحويل الصوت المسموعة أو المنطوقة إلى رموز مكتوبة، مع مراعاة صحة الرسم الإملائي وفقا للقواعد اللغوية المتعارف عليها، ووضوح الخط، تحقيقا للفهم والإفهام.

مما سبق أتضح أن هناك بعض السمات الجوهرية والعلاقات المشتركة تحدد مفهوم الإملاء وتتمثل فيما يلي:

1. الإملاء علم له قواعد.
2. الإملاء نظام له أصول وفروع.
3. الإملاء مهارة.
4. التصوير الخطي للأصوات المسموعة أو المنطوقة.
5. صحة الرسم الإملائي وفقا للقواعد اللغوية.

6. بلوغ المعني المراد.
7. وضوح الخط.
8. توظيف الحواس في أثناء الإملاء.

بعد هذا التحليل السابق يمكن إن تعرف الإملاء بأنه:

هو (علم له قواعد محددة، يتم من خلالها مع تعرف كيفية رسم الكلمات رسماً إملائياً صحيحاً بهدف بلوغ المعنى المراد وفق منظومة لغوية متكاملة) [50]وأيضاً يعرف بأنه: (عملية إتقان رسم الحروف والكلمات عند كتابتها لتصبح مهارة يكتبها المتعلم بالتدريب والمران ويتمكن بواسطتها من نقل أرائه وحاجاته وما يطلب إليه نقله إلى الآخرين بطريقة صحيحة).

العلاقة بن مهارات اللغة العربية:

إن العلاقة بين مهارات اللغة العربية تكاد تكون علاقة تفاعلية وتتمثل العلاقة بين الاستماع والقراءة في أن كليهما يشمل استقبالاً للفكر من الآخرين، ولكي يكون المتعلم قادراً على إدراك الكلمات والجمل والعبارات المطبوعة فإنه لابد أن يكون قد استمع إليها منطوقة بطريقة صحيحة، فالفهم في القراءة يعتمد على فهم القارئ للغة الكلام، وأن المهارات المكتسبة في الاستماع هي أيضاً أساسية للنجاح في تعلم القراءة لذا يعد إهمال الاستماع سبب من أسباب ضعف المتعلمين في القراءة، وتعد الكلمات الأكثر سهولة في القراءة هي الكلمات التي سمعها من المعلم وتكلم بها من قبل [51]

وتتضح العلاقة بين الاستماع والتحدث في أنهما ينموان ويعملان معاً بالتبادل ويكمل أحدهما الآخر وأن النمو في أحدهما يعني النمو في الأخر وبالتدريب يحصل المتعلم على كفاية فيهما، كما أن فرص تعلم الاستماع توجد في كل مواقف الحديث، فهنالك علاقة بينهما يمكن تصورها على أنها علاقة تفاعلية [52]والاستماع الجيد عامل أساسي في القدرة على الكلام بحيث لا يستطيع المتعلم أن ينطق الكلمات نطقاً سليماً إلا إذا استمع إليها جيداً، وتوجد علاقة بين مهارة الاستماع ومهارة الكتابة، لأن إتقان الكتابة يعتمد أساساً على الاستماع الجيد الذي يمكن المتعلم من التمييز بين الحروف والأصوات ولا شك بأن المستمع الجيد يستطيع أن يزيد من ثروته اللغوية والفكرية والثقافية فيزداد تعبيره غنى وثروة وعلى الرغم من أن التحدث فن تعبيري والقراءة فن استقبالي إلا أن هنالك علاقة كبيرة بين التحدث والقراءة، فكل منهما يؤثر في الآخر ويتأثر به، ويؤدي الضعف في التحدث إلى ضعف في القراءة [53]

أما العلاقة بين القراءة والكتابة علاقة وثيقة، لأن الكتابة تعزز التعرف على الكلمة والإحساس بالجملة، وتزيد من إلفة المتعلمين بالكلمات، وكثير من الخبرات في القراءة تتطلب مهارات كتابية ومعرفتها بواسطة القارئ تزيد من فاعلية قراءته[54]

تنمية مهارات اللغة العربية (الإستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)

تنمية مهارات اللغة العربية:

أن عملية تنمية المهارات اللغوية تنطلق من خلال عمليات تعلم عادية يكتسب من خلالها الأطفال أشكال ومعاني واستخدامات الكلمات والكلام عن طريق المدخلات اللغوية[55]. يبدأ

الأطفال في كثير من الأحيان في إعادة إنتاج الكلمات التي تُلقى على مسامعهم بشكل متكرر. تُعتبر الطريقة التي نطور بها المهارات اللغوية طريقةً عالميةً؛ ومع ذلك، يتمثّل الجدل الرئيسي في كيفية اكتسابنا للمهارات النحوية[56]. هناك نهجان رئيسيان لتطوير المهارات النحوية، نهج تجريبي يتعلم من خلاله الأطفال جميع القواعد النحوية من خلال المدخلات اللغوية؛ ونهج فطري، تتأصل من خلاله بعض مبادئ علم النحو، وتنتقل عن طريق الجينوم البشري.تفترض النظرية الفطرية التي اقترحها نعوم تشومسكي، أن اللغةإنجاز إنساني فريد، ويمكن أن تُعزى إلى «ملايين السنين من التطور» أو إلى «مبادئ التنظيم العصبي التي قد تكون متجذرة بشكل أكبر في القانون الفيزيائي». يقول تشومسكي: إن جميع الأطفال يمتلكون ما يسمى بجهاز اكتساب اللغة الفطرية (أل إيه دي). من الناحية النظرية، فإن جهاز اكتساب اللغة الفطرية، هي منطقة من الدماغ تحتوي على مجموعة من القواعد النحوية العالمية لجميع اللغات. يمّد هذا الجهاز للأطفال بالقدرة على فهم المعرفة وبناء جمل جديدة بأقل قدر من المدخلات الخارجية وباستخدام القليل من الخبرة. تستند مزاعم تشومسكي إلى الرأي القائل بأن ما يسمعه الأطفال -عن طريق مدخلاتهم اللغوية- غير كافٍ لتفسير كيفية تعلمهم للغة. يزعم بأن المدخلات اللغوية المرتبطة بالبيئة محدودة ومليئة بالأخطاء؛ لذلك، يفترض المؤمنون بالنظرية الفطرية أنه يستحيل على الأطفال تعلم المعلومات اللغوية من خلال بيئتهم فقط. ومع ذلك، نظرًا لامتلاك الأطفال لجهاز اكتساب اللغة الفطرية، فهم في الواقع قادرون على تعلم اللغة على الرغم من المعلومات غير المكتملة من بيئتهم. تُعزى قدرة الأطفال على تعلم اللغة إلى نظرية القواعد اللغوية العالمية (يو جي) أيضًا، التي تفترض أن مجموعة معينة من القواعد البنيوية فطرية عند البشر، بغض النظر عن التجربة الحسية. سيطر هذه المنظور على النظرية اللغوية لأكثر من خمسين عامًا وما يزال مؤثرًا للغاية، إذ يشهد على ذلك عدد من المقالات في الدوريات والكتب.

تقترح النظرية التجريبية [57]-بما يتعارض مع رأي تشومسكي- وجود معلومات كافية في المدخلات اللغوية التي يتلقاها الأطفال وبالتالي، ليست هناك حاجة لافتراض وجود جهاز فطري لاكتساب اللغة. بدلًا من تطوير جهاز اكتساب اللغة الفطرية خصيصًا من أجل اللغة، يعتقد التجريبيون أن عمليات الدماغ العامة كافية لاكتساب اللغة. من الضروري للطفل أن يشارك بفعالية في بيئته خلال هذه العملية؛ ويتبنى الوالد أو مقدم الرعاية طريقة معينة للتواصل بشكل مناسب مع الطفل كي يتعلم الطفل اللغة؛ يُعرف هذا بالكلام الموجه للأطفال (سي دي أس). يستخدم الكلام الموجه للأطفال لتزويدهم بالمعلومات اللغوية اللازمة للغتهم. تُعتبر التجريبية نهجاً عاماً ومتماشياً أحياناً مع النهج التفاعلي. يقترح اكتساب اللغة الإحصائي -الخاضع للنظرية التجريبية- اكتساب الأطفال للغة عن طريق إدراك الأنماط.

يتبنى باحثون آخرون منظوراً تفاعلياً مكوناً من نظريات التفاعل الاجتماعي حول تطور اللغة[58]. يتعلم الأطفال اللغة ضمن السياق التفاعلي والتواصلي من خلال هذه الأساليب، ويتعلمون أشكال اللغة من أجل تقديم تحركات مجدية في التواصل. تركز هذه النظريات بشكل رئيسي على سلوكيات مقدمي الرعاية واهتمامهم بأطفالهم من أجل تعزيز العادات اللغوية الإنتاجية.

تقترح النظرية السلوكية [59]-إحدى النظريات التجريبية الأكثر قدمًا- التي اقترحها ب.ف سكينر:

يتم تعلم اللغة من خلال الاشتراط الاستثابي، أي عن طريق تقليد المثيرات وتعزيز الاستجابات الصحيحة. لم يلق هذا المنظور قبولًا واسع النطاق على مر الزمان، ولكن حسب رأي البعض، يشهد هذا المنظور تجددًا .تستخدم الدراسات الجديدة هذه النظرية الآن لعلاج الأفراد المصابين باضطرابات طيف التوحد. بالإضافة إلى ذلك، تنبثق نظرية الإطار العلائقي من النظرية السلوكية، والتي تعتبر مهمة في علاج التقبل والالتزام. يستعمل بعض مناصري النظرية التجريبية نماذج سلوكية في يومنا هذا .تتضمن النظريات الأخرى المرتبطة بتطوير المهارات اللغوية نظرية بياجيه في التطور المعرفي، والتي تعتبر تطور المهارات اللغوية بمثابة استمرار للتطور المعرفي العام ونظريات فيغوتسكي الاجتماعية التي تعزو تطور المهارات اللغوية إلى تفاعلات الفرد الاجتماعية ونموه.

تنمية مهارة الإستماع:

وتشير دراسة [60]إلى أن الإنسان يبدأ في بناء وتنمية مهارة الإستماع لديه منذ نعومة أظافره ويكتسب مع الزمن عادات لممارسة الإستماع، إلا إنه يستطيع تنمية هذه المهارة وتحسينها، ويمكن للفرد تحسين هذه المهارة من خلال تلافي معوقات الإستماع الجيد وإتباع تكنيكات عديدة أهمها:

أ. **تنمية القدرة على التذكر**: إذ يختزن المتعلم في الذاكرة قدراً من المعلومات وتتطلب عملية الإستماع أن ينظم ما يقوله المتحدث بطريقة تمكنه من ربط هذه المعلومات المخزونة في الذاكرة لتقييمها وبناء استجابة محددة لها، والاستفادة من طبيعة البناء المعرفي للمتعلمين، ويمكن من خلالها التعرف على الفروق الفردية بينهم وذلك بوصفه مدخلاً لفهم الآخرين، وتحديد طريقة التعامل معهم، ذلك لأن فهم الآخرين هو الطريق المناسب لبناء علاقات إيجابية فعالة.

ب. **الإستماع بالقواعد المرشدة للإستماع الجيد**: يعد الإستماع نصف عملية الاتصال، وهي مهارة يمكن تنميتها من خلال تكوين عادات إتصالية جيدة مثل: الانتباه للمتحدث، وتلافي تأثير العوامل الطبيعية والنفسية والفسيولوجية والبيئية التي تؤثر في الإنتباه ومتابعة التعبيرات اللفظية وغير اللفظية، ومتابعة المتحدث والتجاوب معه، وتجنب السرعة في الإستنتاج أو التقويم أو إطلاق الأحكام القطعية عليه، أو محاولة إيجاد أخطاء في طريقة إلقاء المتحدث أو في مظهره.

ج. الإستفادة من طبيعة البناء المعرفي للفرد[61]: نستطيع من خلال البناء المعرفي أن نتعرف على طبيعة الثقافة السائدة بمكوناتها المختلفة، وعلى الفروق الفردية بين الأفراد الذين نتعامل معهم في هذا العالم المتغير وذلك كمدخل لفهم الآخرين وتحديد طريقة التعامل معهم. [62]

د. **وسائل تنمية مهارة الاستماع لدى معلم اللغة العربية:** هناك وسائل وأساليب تختلف باختلاف أعمار التلاميذ المستهدفين ومستواهم منها: [63]

استثمار الإذاعة الصباحية في خدمة مهارة الاستماع وذلك عن طريق تكليف مجموعة من التلاميذ بكتابة تقرير حول ما سمعوه وإبداء رأيهم فيه.

1. الاستفادة من بعض موضوعات القراءة، أو الأخبار اليومية في الصحف والمجلات وقراءتها وإخبار التلاميذ بها، ثم مناقشتهم حولها بهدف تنمية مهارة الاستماع وكشف مدى استيعابهم لما استمعوا إليه.
2. الاستفادة من النص الإملائي بحصة الإملاء وذلك بقراءته على المتعلمين، ثم مناقشتهم فيما تضمنه من فكر وذلك قبل أن يملأ عليهم.

وتؤكد الباحثة أن الاستماع الجيد أساس التعليم الجيد، ويمكن أن يتم في الصفوف الأولى من مرحلة التعليم الأساسي من خلال عدد من الأنشطة الموجهة (كالقصص، والأناشيد، والألعاب اللغوية الملائمة لنموهم العقلي والمعرفي التي تكشف عن قدراتهم واتجاهاتهم).

كما تؤكد الباحثة على دور المعلم في استثمار هذه المهارة وتوظيفها في بناء علاقات إيجابية جيدة للتلاميذ تعود بالنفع والفائدة على مجتمعهم الذي يعيشون فيه.

تنمية مهارات التحدث:

أ) ويذكر [64]إن هناك أنشطة تنمي مهارة التحدث أو الكلام وهي:-

1. التدريب على المحادثة والمناقشة وقص القصص، وكتابة الرسائل والمذكرات والتقارير والملخصات.
2. إرشاد التلاميذ إلى مصادر الحصول على المعلومات وإكسابهم مهارات البحث عن المعرفة والتعليم الذاتي والاعتماد على النفس.
3. إثارة دوافعهم للكلام أو المناقشة.
4. إتاحة فرص اشتراكهم في عمليات البيع والشراء وفي جلسات التحدث مع الأصدقاء ومجاملتهم.

ب) ويقول [65]إنما يحققه الحوار لدى المتعلمين الثقة بالنفس، إذ يمارسون مع زملائهم الكلام بيسر وسهولة باستعمال لغة فصيحة سليمة، ويشعرون في أثناء حوارهم ومناقشاتهم باستقلال شخصيتهم وقدراتهم على إثبات ذاتهم، وعدم الإعتماد على غيرهم، وهذا لا شك سيساعدهم على بناء شخصياتهم لذلك ينبغي على المعلم أن يحسن اختيار الموضوعات التي تقدم للمتعلمين بحيث تكون ذات معنى، وذات قيمة في حياتهم، وتكون من بيئتهم التي يعيشون فيها، ويفضل أن تعطي الفرصة لهم في اختيار الموضوع ليتكلموا عنه، ويعبروا بطريقتهم وتحت إشراف معلمهم عن محتوى هذا الموضوع مطبقين مبادئ حسن التحدث والحوار، وبات من المفيد أن يبدأ المعلم بتنمية قدرات المتعلمين على ترتيب أفكارهم، وصياغتها بلغة مناسبة قبل البدء بتعليمهم، وخاصة في مرحلة التعليم الأساسي وبتوجيه أسئلة ذكية ولطيفة تشجعهم على إطالة الحوار، كي تنمو لديهم الطلاقة التبادلية الإيجابية بين اللغة والفكر.

ج) وسائل تنمية مهارة التحدث لمعلم اللغة العربية:

1. الاعتماد على الخطة الأولية للحديث، استعمال مسجل الصوت مع الاهتمام بسرعة الأداء

ونغمة الصوت ووضوح النطق، ومخارج الحروف

[66]أن يركز المعلم على طرائق التعلم الفعال في تدريسه على أسلوب التعلم التعاوني (الجمعي) التي يجعل من التلميذ طرفاً فاعلاً في العملية التعليمية، يحاور ويشارك زملائه من دون كلفة أو تقييد تحت إشراف معلمه.

تنمية مهارة القراءة:

أ) ويذكر [67]الوسائل التالية المعينة على تنمية الميل إلى القراءة وهي:-

1. أن يكون ميل الوالدين نحو القراءة إيجابياً.
2. أن تتوافر الكتب والمجلات المناسبة للتلميذ في كل مرحلة من مراحل حياته.
3. أن يكون هناك مجال للحوار عن الكتب، وعن القضايا التي تثيرها الكتب بين الوالدين وأن يشركا الأطفال في هذا الحوار.
4. أن يكون هناك مجال للقصص وحكاية النوادر.
5. عمل مكتبة الفصل بحيث تحتوى على كتب ومجلات مناسبة كثيرة ومتنوعة.
6. أن تخصص حصص للقراءة الحرة.
7. أن تقام جمعيات القراءة بحيث يتنافس أعضائها على الفوز بجائزة القراءة.
8. عمل معارض للكتب داخل المدرسة بحيث يستطيع التلميذ أن يجد الكتب التي يحب شراؤها.
9. عمل صحف مدرسية يعرض فيها التلاميذ بعض قراءاتهم وإنتاجهم من القصص والحكايات، والنوادر، والمواقف.

ب) مهارة القراءة والمداومة عليها في حياة طلابنا:

وتقترح الباحثة البنود التالية التي من خلالها يتم العمل على تنمية وتفعيل مهارة القراءة والمداومة عليها :

1) تعويد التلاميذ على التلخيص وصياغة الموضوعات التي يقرؤونها بلغتهم البسيطة الواضحة مع إبداء آرائهم.
2) تحفيز التلاميذ على قراءة الكتب والمجلات المتخصصة والزيارات الدورية لمكتبة المدرسة.
3) حث التلاميذ على عمل زاوية داخل غرفتهم تشمل مكتبة صغيرة لتكون مرجعاً له في دراسته وحياته العلمية.
4) تكليف التلاميذ بالقراءة في موضوع محدد في عدة مصادر ومراجع سواء أن كانت كتب موضوعة أو مواقع انترنت مفيدة.
5) كتابة عبارات إيجابية داعمة للتلميذ وترسخ في عقله الباطن حب القراءة مثل القراءة تجعلني أقوى.
6) الابتعاد عن أسباب الضغط والإكراه عندما نحث التلميذ على متابعة القراءة.
7) تشجيع التلاميذ لإعارة الكتب لأصدقائهم وفي المقابل الإستعارة منهم ما يلزم.

تنمية مهارات الكتابة:

أ) ويقول [68]بإمكان معلم اللغة العربية أن يؤدي دوراً كبيراً في تنمية مهارة الكتابة لدى تلاميذه من خلال:

1. تنمية مهارات الربط بين الكلمات التي سبق أن درسوها والكلمات الجديدة مما يعمق بنية التلاميذ المعرفية.
2. تنمية مهارةالتحليل والتركيب وصولاً للإبداع وبهذا تحدث جودة تعلم مهارة الكتابة.
3. توافر البيئة الصالحة للتعليم والتعلم داخل الحجرة الصفية، مما يؤدي إلى زيادة الدافعية والاستمتاع بتعلم الكتابة.
4. زيادة تفاعل التلاميذ معه وتوافر تعلم نشط لهم مما يزيد من كتاباتهم في تعلمهم الكتابة – تنمية مهارات التعبير الكتابي من خلال استعمال الصور والتعبير عنها بجمل مناسبة.
5. زيادة فرص التفاعل بين التلاميذ أنفسهم في أثناء تنفيذ التدريبات الكتابية داخل الحجرة الصفية.

ب) كيفية تنمية مهارات الكتابة:

ليرتقي معلم اللغة العربية بلغة تلاميذه عليه أن ينمي لديهم مهارة الكتابة وذلك من خلل:-

1. استعمال أساليب التدريب المباشرة عن طريق الإستماع والرؤية البصرية والكتابة ومراعاة التنوع في الأساليب.
2. استعمال مفردات من بيئة التلاميذ وتوظيفها.
3. ممارسة التدريب بشكل دائم ومستمر وخاصة الصفوف الأولى من مرحلة الأساس والتركيز على النطق الصحيح لمخارج الحروف.
4. ربط الإملاء مع فروع اللغة والعلوم الأخرى.
5. الاهتمام بالتعبير الكتابي. وتؤكد الباحثة على أهمية التعاون المثمر بين المعلم وأولياء أمور التلاميذ للعمل على تنمية هذه المهارة ودعمها بالتدريبات الكتابية التي تساعد على إتقانها وتؤسس للغة عربية سليمة

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. أفراح محمد نصر الدين (2005)

عنوان الدراسة: أثر التدريس بالطريقة الكلية على القدرة القرائية لتلاميذ الحلقة الأولى مرحلة الأساس، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أفريقيا العالمية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة لمعرفة أثر التدريس بالطريقة الكلية على القدرة القرائية

لتلاميذ الحلقة الأولى مرحلة الأساس.

منهج الدراسة: اتبعت الباحثة المنهج التجريبي والذي استمرت فيه مدة التجريب أربعة أسابيع وكانت عينة الدراسة والتي اختارتها الباحثة بالطريقة العشوائية بلغ عدد أفرادها (240) تلميذة من الصفوف الأول والثاني والثالث بولاية سنار.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

1. متوسط تحصيل التلاميذ الذين درسوا بالطريقة الكلية أعلى من متوسط تحصيل الذين درسوا بالطريقة الجزئية.
2. إعطاء المعلم الحرية في استخدام الأساليب التي تناسب تلاميذه بغض النظر عن استخدام طريقة تدريس محددة.

2. الجيلي الصديق أحمد (2007)

عنوان الدراسة: التدريس بالطريقتين الكلية والجزئية وأثرهما على تحصيل تلاميذ الصف الأول بمرحلة التعليم الأساسي بمحلية الكاملين (دراسة مقارنة)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الجزيرة.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة لمقارنة التدريس بالطريقتين الكلية والجزئية وأثرهما على تحصيل تلاميذ الصف الأول بمرحلة التعليم الأساسي بمحلية الكاملين.

منهج البحث: اتبعت الباحثة المنهج التجريبي وفق إستراتيجية معينة بدأت باختيار الصف الأول بمرحلة التعليم الأساسي وقسم تلميذاته لمجموعتين تدرس الأولى منها بالطريقة الكلية والثانية بالطريقة الجزئية ثم قام بتحليل مقارنة نتائج امتحانات المجموعتين من التلميذات اللائي تلقين امتحاناتهن بالطريقتين.

نتائج الدراسة:

ونظرا لأن احتمال أن يكون تفوق مجموعة الطريقة الكلية في كل المقارنات التي أجريت راجعا إلى الصدفة هو احتمال ضعيف فإن نتائج الدراسة الحالية لا تعتبر قاطعة، فمن الواضح أن الطريقة الكلية لا تقل في فعاليتها عن الطريقة الجزئية إن لم تكن أكثر منها فاعلية. إن التحقق من ذلك يتطلب المزيد من الدراسة.

3. ست البنات علي أحمد (2009)

عنوان الدراسة: تقويم أداء تلاميذ الحلقة الأولى في القراءة، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة شندي.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة لتقويم أداء تلاميذ الحلقة الأولى في القراءة، والتعرف على الصعوبات التي تحد من تعليم القراءة في الحلقة الأولى.

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي والمنهج التجريبي لقياس فهم وسرعة قراءة التلاميذ في الحلقة الأولى.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

1. وجود تدني في المستوى القرائي من العوامل المؤثرة سلبا في تعليم القراءة.
2. عدم متابعة أولياء الأمور لأبنائهم.
3. قبول بعض التلاميذ قبل نضجهم.

4. حسين عصفور (2012)

عنوان الدراسة: مقارنة لفاعلية الطريقتين الكلية والجزئية في تعليم القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية بدولة البحرين، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية التربية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة لمقارنة فاعلية كل من الطريقة الكلية من خلال الكلمة، والطريقة الجزئية من خلال الأصوات في تدريس القراءة للتلاميذ الذين يواجهون صعوبة في تعلمها في المرحلة الابتدائية بدولة البحرين.

منهج الدراسة: استخدم في هذه الدراسة تصميم الأزواج المتكافئة، حيث قسمت العينة إلى أزواج متكافئة في العمر الزمني، والذكاء، والمستوى القرائي، وقد أعد الباحث برنامج تعليمي لتعليم التلاميذ كلمات ثلاثية بحركة الفتحة. وطبق هذا البرنامج باستخدام الطريقة الكلية من خلال الكلمة على إحدى المجموعتين، والطريقة الجزئية من خلال الأصوات على المجموعة الثانية، وفي نهاية البرنامج طبقت ثلاثة اختبارات في التعرف على الكلمات (إحداها يقيس زمن التعرف)، واختبار في التمييز بين الكلمات، واختبار في التعرف على الحروف الهجائية.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. وجد أنه في كل المقارنات كان أداء مجموعة الطريقة الكلية أفضل من أداء مجموعة الطريقة الجزئية. ولكن الفرق بين المجموعتين في أي من هذه المقارنات لم يكن ذا دلالة إحصائية عند مستوى 0.05.
2. كما وجد أن عدد التلاميذ الذين أتقنوا مهارات التعرف والتمييز كان أكبر في مجموعة الطريقة الكلية منه في مجموعة الطريقة الجزئية، ولكن الفروق بين المجموعتين لم تكن دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 أما عدد التلاميذ الذين أخفقوا في التعرف على الحروف، والتعرف على الكلمات، والتمييز بينها فقد كان أقل في الطريقة الكلية.

ثانياً : الدراسة الميدانية

مجتمع البحث :

المقصود بمجتمع الدراسة المجموعة الكلية من العناصر التي يأخذها الباحث كمجموعةجزئية من المجتمع ويسعى الى تعميم النتائج المستخرجة الى كل المجتمع ، و يتكون مجتمع البحث من مدارس الأساس وعددها ثلاثين مدرسة ومعلمي اللغة العربية الحلقة الأولى عددهم تسعون معلماً بمحلية الخرطوم وحدة الشهداء .

عينة البحث :

عينة هذا البحث تم اختيارها بطريقة عشوائية حيث قامت الباحثة بتوزيع (20) استبانه ونسبتهم (22%) من مجتمع البحث.

منهج البحث:

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي في بحثها وهو منهج يعتمد على تحليل النتائج المستخلصة من المعلومات التي جُمعت عن طريق المسح الميداني لمجتمع البحث ، وكان الاستبيان هو الأداة الرئيسية لجمع المعلومات في هذا البحث. مكرر

أدوات البحث:أداة البحث

استخدمت الباحثة الإستبانة وسيلة لجمع المعلومات فالإستبانة هي:(أداة الحصول على الحقائق وتجميع البيانات عن الظروف والأساليب القائمة بالفعل)[69]

(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 [70]

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 البحث:

جدول (1) مؤشرات كرونباخ الفا لمحاوراستبانة البحث

المحور الأول	الفقرة	معامل α كرونباخ	المحور الثاني	الفقرة	معامل α كرونباخ	المحور الثالث	الفقرة	معامل α كرونباخ	المحور الرابع	الفقرة	معامل α كرونباخ
طرق التدريس في الحلقة الأولى أساس	1	6.30	الطريقة الجزئية	1	0.857	مهارات الاستماع والتحدث	1	0.832	مهارات القراءة والكتابة	1	0.762
	2	6.00		2	0.808		2	0.802		2	0.719
	3	7.05		3	0.833		3	0.804		3	0.752
	4	7.45		4	0.806		4	0.808		4	0.775
	5	7.70		5	0.824		5	0.829		5	0.712
	6	6.80		6	0.807		6	0.804		6	0.765
	7	8.00		7	0.809		7	0.812		7	0.760
	8	6.30			0.820						

يوضح جدول (1) أن مؤشرات كرونباخ الفا لمحاور استبانة البحث تتراوح(0.60 إلى 0.857) وهي

جميعها مؤشرات دالة ثبات إحصائياً ويؤكد ذلك مدى الثبات الداخلي لفقرات الاستبانة ومقدرته على إعطاء نتائج تتوافق مع ردود المبحوثين تجاه فقرات الاستبانة ومقبولة إحصائيا ويمكن تعميم نتائجها.

جدول (2) معامل ارتباط بيرسون بين كل محور والدرجة الكلية لمحاور إستبانة البحث

المحور	مضمون المحور		الارتباط بالدرجة الكلية
1	طرق التدريس في الحلقة الأولى أساس		0.799**
2	الطريقة الجزئية لتعليم القراءة والكتابة في الحلقة الأولى أساس		0.916**
3	مهارات اللغة العربية لتلاميذ الحلقة الأولى أساس	مهارات الاستماع والتحدث	0.914**
		مهارات القراءة والكتابة	0.883**
** الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (0.01)			

يوضح جدول (2) أن معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية لاستبانة البحث تتراوح (0.799** إلى0.916**) وهي جميعها معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (0.01) ويؤكد ذلك أن المحاور الفرعية لاستبانة البحث صادقة لما وضعت لقياسه .

اختبار فرضيات الدراسة :

الفرض (1) طرق التدريس المستخدمة حاليا لتلاميذ الحلقة الأولى أساس طرق تقليدية

جدول (3) اختبار الفرضية الأولى

العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة مربع كاي	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
كل طرق التدريس المتبعة تحقق مهارات اللغة العربية لتلاميذ الحلقة الأولى.	3.30	1.174	13.680[a]	3	0.003
الطرق التقليدية لا تحقق مهارات اللغة العربية	3.00	1.376	15.500[a]	4	0.004
الطرق التقليدية أفضل وسيلة لمعالجة الأخطاء الإملائية.	4.05	0.945	13.500[a]	4	0.009

الطريقة الجزئية أفضل طريقة لتعليم القراءة.	4.45	0.999	7.600[b]	3	0.055
العبارات	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**قيمة مربع كاي**	**درجة الحرية**	**القيمة الاحتمالية**
الطريقة الجزئية أفضل طريقة لتعليم الكتابة	4.70	0.571	22.000[b]	3	0.000
الطريقة الكلية لا تتناسب مع تلاميذ الحلقة الأولى	3.80	1.105	16.300[c]	2	0.000
طرق التدريس تعتمد على كفاءة المعلم لتحقيق مزاياها.	3.50	0.827	8.000[a]	4	0.009
الطريقة التوليفية من أفضل طرق التدريس	4.38	0.561	7.200[b]	3	0.016

الفرضية النظرية: طرق التدريس المستخدمة حاليا لتلاميذ الحلقة الأولى أساس طرق تقليدية
الفرضية البديلة: طرق التدريس المستخدمة حاليا لتلاميذ الحلقة الأولى أساس طرق حديثة
يتضح من الجدول (3) أن قيم اختبار مربع كأي الاحتمالية أصغر من 0.05 لذلك نقبل الفرضية النظرية ونرفض الفرضية البديلة أي طرق التدريس المستخدمة حاليا لتلاميذ الحلقة الأولى أساس طرق تقليدية.

الفرض (2) الطريقة الجزئية تنمي مهارات اللغة العربية لتلاميذالحلقة الأولى أساس

جدول (4) اختبار الفرضية الثانية

العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة مربع كاي	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
تهتم الطريقة الجزئية بالفروق بين التلاميذ.	4.34	1.272	8.800[b]	3	0.032
تساعد الطريقة الجزئية تلاميذ الحلقة الأولى على تعليم الحروف.	3.52	1.502	9.100[c]	2	0.011
تساعد الطريقة الجزئية تلاميذ الحلقة الأولى على تركيب الكلمات.	3.10	1.619	16.300[c]	2	0.000
تساعد الطريقة الجزئية تلاميذ الحلقة الأولى على تركيب الجمل.	4.46	1.014	10.900[c]	2	0.004
الطريقة الجزئية مشوقة لتلاميذ الحلقة الأولى.	3.65	1.378	27.200[b]	3	0.000

تزود الطريقة الهجائية تلاميذ الحلقة الأولى بمفتاح القراءة.	4.12	1.319	16.300[c]	2	0.000
تزود الطريقة الهجائية تلاميذ الحلقة الأولى بمفتاح الكتابة.	4.00	1.370	19.900[c]	2	0.000

الفرضية النظرية: الطريقة الجزئية تنمي مهارات اللغة العربية لتلاميذ الحلقة الأولى أساس

الفرضية البديلة: الطريقة الجزئية لا تنمي مهارات اللغة العربية لتلاميذالحلقة الأولى أساس

يتضح من الجدول (4-11) أن قيم اختبار مربع كأي الاحتمالية أصغر من 0.05 لذلك نقبل الفرضية النظرية ونرفض الفرضية البديلة أي الطريقة الجزئية تنمي مهارات اللغة العربية لتلاميذ الحلقة الأولى أساس.

الفرض (3) للمعلمين وجهة نظر في فاعلية الطريقة الجزئية في تنمية مهارات اللغة العربية لتلاميذ الحلقة الأولي أساس

جدول (4) اختبار الفرضية الثالثة

العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة مربع كاي	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية
تنمي مهارة الاستماع الجيد مهارة القراءة.	4.10	1.446	3.200[d]	1	0.074
تنمي مهارة الاستماع الجيد مهارة الكتابة.	3.46	1.388	5.200[c]	2	0.074
تنمي مهارة التحدث القدرة على مخاطبة الآخرين بلسان طلق.	3.64	1.723	5.200[c]	2	0.074
تكسب مهارة التحدث التلاميذ القدرة على صياغة الجمل المرتبة.	3.18	1.535	13.300[c]	2	0.001
تفتح مهارة الاستماع الجيد أذهان التلاميذ لاستقبال الحقائق والمفاهيم.	3.60	1.443	.000[d]	1	1.000
تمكن مهارة التحدث التلاميذ من التعبير عن أنفسهم.	3.16	1.800	3.200[d]	1	0.074

تمكن مهارة الاستماع التلاميذ من التعبير عن أنفسهم.	3.32	1.684	10.900[c]	2	0.004
تمكن مهارة القراءة التلاميذ من صحة مخارج الحروف.	4.52	0.953	1.800[d]	1	0.180
العبارات	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**قيمة مربع كاي**	**درجة الحرية**	**القيمة الاحتمالية**
تجعل مهارة القراءة التلاميذ قادرين على استيعاب المقروء.	2.98	1.708	13.300[c]	2	0.001
تمكن مهارة الكتابة التلاميذ من تحويل الأصوات المسموعة إلى رموز مكتوبة (حروف).	4.60	0.754	5.200[c]	2	0.074
مهارة الكتابة تمكن التلاميذ من رسم الحروف بطريقة صحيحة.	4.30	0.923	1.800[d]	1	0.180
مهارة الكتابة تمكن التلاميذ من نطق التنوين بطريقة صحيحة.	4.65	0.489	12.800[d]	1	0.000
مهارة الكتابة تمكن التلاميذ من وضع علامات الترقيم بطريقة صحيحة.	4.90	0.308	14.400[b]	3	0.002
مهارة القراءة تمكن التلاميذ من الطلاقة في القراءة.	4.40	0.821	7.600[c]	2	0.022
تمكن مهارة القراءة التلاميذ من صحة مخارج الحروف.	4.50	0.688	3.200[d]	1	0.074
تجعل مهارة القراءة التلاميذ قادرين على استيعاب المقروء.	4.70	0.470	3.650[d]	1	0.034

الفرضية النظرية: للمعلمين وجهة نظر في فاعلية الطريقة الجزئية في تنمية مهارات اللغة العربية لتلاميذ الحلقة الأولي أساس

الفرضية البديلة: للمعلمين وجهة نظر في عدم فاعلية الطريقة الجزئية في تنمية مهارات اللغة العربية لتلاميذ الحلقة الأولي أساس

يتضح من الجدول (4-12) أن قيم اختبار مربع كاي 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 للمعلمين وجهة نظر في عدم فاعلية الطريقة الجزئية في تنمية مهارات اللغة العربية لتلاميذ الحلقة الأولي أساس

النتائج والتوصيات:

توصلت الدراسة للنتائج التالية:

1. طرق التدريس المستخدمة حاليا لتلاميذ الحلقة الأولى أساس طرق تقليدية.
2. الطريقة الجزئية تنمي مهارات اللغة العربية لتلاميذالحلقة الأولى أساس.
3. للمعلمين وجهة نظر في عدم فاعلية الطريقة الجزئية في تنمية مهارات اللغة العربية لتلاميذ الحلقة الأولى أساس.

في ضوء نتائج البحث، يمكن التوصية بما يلي:

1. تخصيص وقت من الحصة لممارسة مهارة الاستماع والمحادثة.
2. ممارسة مهارة الاستماع والمحادثة أثناء الحصة.
3. الحرص على إتقان التلاميذ للقواعد النحوية والإملائية والصرفية.
4. إتاحة الفرصة للتلاميذ لممارسة مهارة التعبير الشفوي والكتابي.
5. تدريس وتعليم التلاميذ أهمية علامات الترقيم ووضعها في أماكنها المناسبة في النصوص والجمل.
6. الحرص على إتقان التلاميذ لقواعد الخط العربي.
7. توفير أدوات ووسائل تساعد التلاميذ على استخدام مهارتي الاستماع والمحادثة.
8. غرس قيم الحوار والنقاش وتقبل الآراء بين التلاميذ.
9. مراعاة التوازن في تقديم مهارات اللغة العربية والتركيز على مهارتي الاستماع والتحدث لاتقان مهارتي القراءة والكتابة.
10. التركيز على تعلم الاستماع والتعبير الشفوى (الحديث) في مرحلة الأساس لاكتساب مهارات التعبير ومهارات اللغة الأخرى.
11. الإهتمام بالوسائل السمعية والمرئية بطريقة مشوقة وهادفة يكتسب التلميذ من خلالها مهارات اللغة الأخرى.
12. عقد دورات للمعلمين بأساليب حديثة تساعد على تنمية مهارات اللغة العربية.

المصادر والمراجع

(1) سورة الروم، الآية ﴿٢٢﴾

(2) سيد عثمان على - باب الرجاء- مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة، 2002 ، ص117.

(3) أحمد رضا – معجم متن اللغة ؛ دار مكتبة الحياة ، بيروت ، ج5 ، ط4 ، 1960م، ص429

(4) فتح الباب عبد الحليم سيد ؛ الوسائل التعليمية ،عالم الكتب – جامعة حلوان – ط2 ،1976م، ص47

(5) محمد حامد محمد ؛ تبسيط النحو والصرف، القاهرة – المكتب الإسلامي لاحياء التراث – ط1 ،1999 م، ص44

(6) جماعة كبار اللغويين العرب بتكليف من المنظمة العربية للتنمية والثقافة والعلوم، والمعجم العربي الأساسي للناطقين بالعربية ومتعلميها، ص1233

(7) محمد عطية الأبراشي وأبو الفتوح محمد التوانسي- الطرق التربوية لتدريس اللغة القومية – القاهرة – دار النهضة ، 1980، ص5

(8) أبو الفتح عثمان ابن جني – الخصائص – مصر – دار الكتاب – ط2 ،1952، ص65

(9) محمد سلمان فياض الخزاعة وآخرون؛ الاستراتيجيات التربوية ومهارات الاتصال التربوي ، عمان دار الصفاء ،ط1 ،مج1، 2011م، ص25

(10) محمد رجب فضل الله- الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية – القاهرة – عالم الكتب – ط2، 2003م، ص16

(11) طه على حسين الدليمي وسعاد عبدالكريم الوائلي- الطرائق العلمية في تدريس اللغة العربية – الأردن – عمان – دار اشرف –ط1 ، 2003م، ص59

(12) سورة الحجر، الآية (9)

(13) محمد سليمان فياض الخزاعة وآخرون – الاستراتيجيات التربوية ومهارات الاتصال التربوي – عمان دار الصفا – ط1 – مج1 ،2011، ص27-28.

(14) أبو صالح محمد بدر الدين – فقه اللغة العربية –بيروت – مكتبة اشرف –ط1 ، 2019 ، ص22.

(15) زكريا إسماعيل أبو الطبعات- طرائق تدريس اللغة العربية – عمان – دار الفكر – ط1 – مج1،1991م، ص49

(16) جابر عبد الحميد، جابر - استراتيجيات التدريس والتعلم - القاهرة، دار الفكر العربي- ط1 – مج1، 1999م، ص254.

(17) جودة الركابي – طرق تدريس اللغة العربية – دمشق – دار الفكر المعاصر – ط14، 1990م، ص16

(18) وليم عبيد - استراتيجيات التعليم والتعلّم في سياق ثقافة الجودة - عمان – الأردن - دار المسيرة – ط2، 2011، ص86.

(19) جابر، وليد أحمد - طرق التدريس العامة: تخطيطها وتطبيقاتها التربوية - الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ط2، 2003م، ص106.

(20) أحمد ابو شنب ؛ مشكلات التواصل اللغوي التي تواجه معلمي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي – سوريا – دمشق – دكتوراة – غير منشورة، 2011م، ص122
(21) الفيروزآبادي ؛القاموس المحيط – مادة سمع - دار الفكر العربي – مج3 ، 1789م، 6ص40
(22) ابي الفضل محمد بن مكرم ابن منظور ؛ لسان العرب – بيروت – دار صادر ط1، 2003، ص164
(23) محمد حسن للطحان – تحت رأية العربية – دمشق – دار الثقافة والتراث – ط2008،1، ص12
(24) زكريا إسماعيل – مرجع سابق ، ص93
(25) السليتي- مرجع سابق، ص21
(26) عبد الفتاح حسن البجا – مرجع سابق، ص31
(27) علي احمد مدكور؛ طرق تدريس اللغة العربية – عمان – دار المسيرة للنشروالتوزيع – ط1، 2007، ص130
(28) ( ) يونس على يونس ؛ اللغة العربية والدين الإسلامي في رياض الأطفال – مطبعة الكتاب الحديث ،1998، ص51
(29) ماهر شعبان عبد البارئ ؛مهارات التحدث العملية والأداب – الأردن – عمان – دار المسيرة للنشر والتوزيع ،2011، ص145
(30) محمد عبد القادر أحمد، مرجع سابق، ص34
(31) إبراهيم أنيس وآخرون؛القاموس الوسيط – القاهرة – ط2 – مج1972،1م، ص159
(32) محمد عبد القادر أحمد، مرجع سابق، ص225
(33) علوي عبدالله الطاهر؛ تدريس اللغة العربية وفق لاحدث الطرائق التربوية – الأردن – عمان – دار المسيرة – ط1 ، 2010، ص196
(34) محمد صالح سمك؛ في تدريس اللغة العربية وانطباعتها المسلكية وانماطها العملية – جامعة الازهر – كلية التربية – مكتبة الانجلو المصرية - العدد 150 ،1975م.
(35) البجا، مرجع سابق، ص44
(36) مدكور، مرجع سابق، ص114
(37) مذكور، مرجع سابق، ص126
(38) عبد الباري، مرجع سابق، ص145
(39) البجا، مرجع سابق، ص 62
(40) عبدالله بن جار الله بن إبراهيم ؛ أهمية القراءة وفوائدها – بيروت – ط1 ، 2009 ، ص43 .
(41) البجا، مرجع سابق، ص79
(42) مجاور، مرجع سابق، ص436
(43) إبراهيم، مرجع سابق، ص73
(44) البجا، مرجع سابق، ص84
(45) البجة، مرجع سابق، ص86

(46) فؤاد حسن حسين أبو الهجاء ؛ أساليب وطرق تدريس اللغة العربية – الأردن – عمان – دار المناهج للنشر والتوزيع – ط2 ،2007م، ص87

(47) عاشور والحوامد، مرجع سابق، ص65

(48) أبو الهجاء، مرجع سابق، ص90

(49) عاشور والحوامد، مرجع سابق، ص67

(50) لمجادلة، الآية ﴿٢١﴾

(51) خليل عبد الفتاح وآخرون – موسوعة القراءة في تعليم قواعد الأملاء – فلسطين – غزة – مكتبة سمير منصور – ط1 ، 2006، ص1-5

(52) مدكور، مرجع سابق، ص125

(53) يوسف محمد ؛ التواصل داخل الفصل الدراسي- الأردن – عمان – دار المسير ، 2010م، ص217

(54) المدكور، مرجع سابق، ص126

(55) وجيه المرسي أبو لين ؛ مهارات الاستماع اللازمة مفهومها، واهميتها ، اهداف تدريسها ' أساليب تنميتها – القاهرة – جامعة الازهر ،2010، ص24

(56) احمد عزت عبد الموجود واخران، طرق تدريس اللغة العربية - القاهرة - دارالثقافة، 1981م، ص 39.

(57) إبراهيم محمد عبد الرحيم -؛ برنامج مقترح لتنمية مهارات الأداء التحريري باللغة الفرنسية كلغة أجنبية ثانية لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير - غير منشورة، جامعة القاهرة، مصر ،1995.

(58) عبد الفتاح، محمد ؛ القراءة وأثرها في تعليم اللغة العربية وتعلمها - مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، المجلد (82) الجزء (1)، 2007.

(59) عبد الموجود، محمد عزت؛ طرق تدريس اللغة العربية. – القاهرة - دارالثقافة، 1981م، ص53 -59.

(60) فؤاد البابلي ؛ تنمية المهارات اللغوية في المرحلة الابتدائية – الأردن – عمان – ط1 ، 2005 ، ص181.

(61) زكريا إبراهيم، مرجع سابق، ص91

(62) سامي عبد العزيز؛ مهارات الاتصال – جامعة القاهرة – كلية الاعلام - القاهرة، 2011م، ص74.

(63) نوال محمد عطية؛ علم النفس اللغوي – القاهرة – مكتبة الانجلو المصرية – ط1، 1975م، ص27

(64) والي، مرجع سابق، ص152

(65) مدكور، مرجع سابق، ص28

(66) عبدالله عبدالرحمن الكندري ؛ تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية – الكويت – مكتبة الفلاح – ط1 ، 1993م، ص184

(67) زكريا إسماعيل، مرجع سابق، ص12

(68) مدكور، مرجع سابق، ص176

(69) فائزة محمد السيد ؛ فعالية التدريس المنظومي في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي – جامعة عين شمس – القاهرة 2005م، ص16

(70) أحمد بدر : أصول البحث العلمي ومناهجه ، الناشر وكالة المطبوعات ،الكويت ،1986م،ص347

(71) أحمد غريب عبدالكريم: مرجع سابق ،ص141

ضوابط رسم الهمزة والألف في اللغة العربية

د. جمال الدين إبراهيم عبد الرحمن أحمد — أ. مشارك -قسم اللغة العربية - جامعة نيالا
د. إبراهيم آدم أحمد هارون — أ.مساعد - قسم اللغة - جامعة نيالا
د. عبد العزيز محمد يوسف حمودة — أ.مساعد - قسم اللغة - بجامعة نيالا

المستخلص

هدفت الدراسة إلى معرفة الفرق بين الهمزة والألف من حيث الكتابة والنطق.بالإضافة إلى معرفة أنواع الهمزات وأقسامها ومواضعها في الحروف والأسماء والأفعال، ومعرفة مواضع حذف همزة الوصل والمواضع التي تحذف منها الألف، وكذلك المواضع التي تزاد فيها الألف عند الكتابة. وتملت أهمية الدراسة في لفت انتباه الكتاب والقراء إلى الفرق بين همزتي الوصل والقطع من حيث الكتابة والنطق وأهمية ذلك في الكتابة العربية الصحيحة. وتنبيه القراء والكتاب إلى الفرق بين الهمزة والألف في النطق والكتابة، علماً بان هناك كثير من الطلاب وحتى بعض الأساتذة يخلطون بينهما ويقولون للألف همزة وللهمزة ألف، ويظهر ذلك في الكلمات المعرفة بـ (ال) فيقولون ألف لام والأصل همزة لام، وذلك مثل: الكتاب، القلم، المعلم، وغيرها.حث الكتاب والقراء على الكتابة العربية الصحيحة التي تراعي كتابة الهمزة والألف بطريقة صحيحة وسليمة، وكذلك حثهم على الاهتمام بضوابط الرسم الكتابي السليم من علامات ترقيم ومراعاة الشكل الخارجي للفقرة وغيرها. وتوصلت هذه الرسالة إلى جملة من النتائج منها :يوجد فرق كبير بين الهمزة والألف من حيث الرسم الكتابي والنطق، هنالك كثير من الناس، منهم بعض المتخصصين في العربية لا يميزون بين الهمزة والألف. عدم مراعاة أغلب الطلاب وبعض الأساتذة للفرق بين همزتي الوصل والقطع من حيث الكتابة والنطق. وتوصي الدراسة بعدد من التوصيات أهمها: توصية جميع المهتمين بالعربية بضرورة مراعاة ضوابط الرسم الكتابي وخاصة الألف والهمزة والهاء التي تكون في آخر الكلمة والتاء المربوطة والمفتوحة. وعلامات الترقيم وذلك لأهميتها في الكتابة الصحيحة والقراءة السليمة. وكذلك نوصي الباحثين في مجال اللغة العربية بضرورة تناول الموضوعات المتعلقة بالرسم الكتابي وذلك بغرض تصحيح الأخطاء الكتابية المنتشرة بين عامة الناس.

Abstract

This research, entitled Controls of Hamza and Alef in the Arabic Language, is an grammatical and analytical study. This study comes in two axes:

The first axis, Hamzah: It includes the types of hamzas, how to write and pronounce them, in addition to how to draw hamzah in the middle of the word and at the end, as well as the places where the hamzat is deleted in writing and verbally.

And the second axis, Alif: This axis included the difference between Hamzah and Alif in terms of writing and pronunciation, in addition to how to write Alif in the middle of the word and at the end, as well as the places from which the Alif is deleted and in which Alif is increased. This is due to the importance of these two axes in the correct writing and proper reading of the texts of the Arabic language, and therefore it is necessary to draw the attention of readers and writers to these two axes and urge them to take an interest in understanding the hamza and the thousand correctly. The researchers note that there is a great confusion among most readers and writers between hamza and alif in writing and pronunciation.

The researchers used the descriptive analytical method, which is based on monitoring the phenomenon, analyzing it, and extracting results from it.

The researchers have come to many results, including the following: There is a big difference between hamza and alif in terms of written drawing and pronunciation. There are many people, including some specialists in Arabic who do not distinguish between hamzah and alif.Most of the students and some professors do not consider the difference between the link and cut shakes in terms of writing and pronunciation.

المقدمة

الحمد لله الذي أنزل الكتاب بلسان عربي مبين، وختم به الكتب السماوية، وجعله الكتاب الخالد الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، والصلاة والسلام على سيدنا محمد المعلم الأول الذي حمل الأمانة وأدى الرسالة وإلى أهله وأصحابه أجمعين. وبعد.

اللغة العربية عبارة عن منظومة لها أنظمة فرعية متعددة يؤدي كل نظام منها وظيفة معينة بالتعاون مع النظم الأخرى، والهمزة والألف إحدى هذه الأنظمة ولها أهمية كبرى في الكتابة والقراء بطريقة صحيحة، كما أنهما يعتبران أحد ضوابط الرسم الكتابي الصحيح وذلك من أجل وضوح المعنى المقصود. و تهدف هذه الدراسة إلى معرفة التفريق بين الهمزة والألف من حيث الكتابة والنطق، ومعرفة أنواع الهمزات وأقسامها ومواضعها في الحروف، والأسماء، والأفعال. وكذلك معرفة مواضع حذف همزة الوصل، والمواضع التي تحذف منها الألف، وكذلك المواضع التي تزاد فيها الألف عند الكتابة.

تكمن أهمية هذه الدراسة في لفت انتباه الكتاب والقراء إلى الفرق بين همزتي الوصل والقطع من حيث الكتابة والنطق وأهمية ذلك في الكتابة العربية الصحيحة، علماً بأن هناك كثير من الطلاب وحتى بعض الأساتذة يخلطون بينهما ويقولون للألف همزة وللهمزة ألف، وكذلك حث الكتاب والقراء على الكتابة العربية الصحيحة التي تراعي كتابة الهمزة والألف بطريقة صحيحة وسليمة، وكذلك حثهم على الاهتمام بضوابط الرسم الكتابي السليم و تتمثل أسباب اختيار هذا الموضوع في ملاحظة الباحثين من خلال قيامهم بعملية التدريس في المراحل التعليمية المختلفة (المرحلة الأساسية والثانوية والجامعية وفوق الجامعية).وكذلك من خلال اطلاعهم على بحوث وملخصات الطلاب في هذه المراحل المذكورة، لاحظوا أن هناك عدم التزام بكتابة الهمزات بأنواعها المختلفة بطريقة صحيحة مم انعكس ذلك على ارتكاب أخطاء إملائية في كثير من الكلمات التي تحتوي على الهمزات والألف كما لاحظوا أن هناك خلطاً بين همزتي الوصل والقطع وأيضا بين الألف المقصورة وياء المنقوص، وهذه الأخطاء يقع فيها معظم الطلاب على مختلف مستوياتهم العلمية وحتى بعض المدرسين في المراحل المختلفة.

ولذلك قررنا كتابة بحث علمي في هذا الموضوع بغرض مساعدة الكتاب والقراء لتجنب الأخطاء أثناء الكتابة والقراءة. واكتساب العادات اللغوية الصحيحة التي تساعد القراء والكتاب على الفهم الدقيق للنصوص اللغوية. وتسهيلاً لعملية الفهم جاءت هذه الدراسة في محورين هما :

المحور الأول الهمزة: وقد اشتمل على أنواع الهمزات وكيفية كتابتها ونطقها , بالإضافة إلى كيفية رسم الهمزة في وسط الكلمة وفي آخرها وكذلك المواضع التي تحذف فيها همزة الوصل كتابة ولفظاً.

والمحور الثاني الألف: فقد اشتمل هذا المحور على الفرق بين الهمزة والألف من حيث الكتابة والنطق، وبالإضافة إلى كيفية كتابة الألف في وسط الكلمة وفي آخرها، وكذلك المواضع التي تحذف منها الألف والتي تزاد فيها الألف.

تعريف الهمزة لغةً واصطلاحاً:

جاء في الصحاح الهمز مثل الغمز والضغط، ومنه الهمز في الكلام لأنه يضغط، وهمزه

أي دفعه وضربه، وهمزات الشيطان في الكلام أي خطراته التي يخطرها بقلب إنسان.. [1]

الهمزة في الاصطلاح يقصد به نطق الهمزة وعدم تخفيفها نحو مئذنة [2]

والهمز في المعنى اللغوي يكافئ النبر بجامع الضغط في نطق الحرف في كلٍ، ولكن النبر يقصد به (نشاط فجائي يعتري أعضاء النطق أثناء التلفظ بمقطع من مقاطع الكلمة إلى زيادة في واحد أو أكثر من العناصر الآتية «مدة القطع أو شدته أو حدته») [3]

ولقد تعددت تعريفات الهمزة وتباينت في دقة التعريف والملاحظ إن معظم التعريفات مرتكزة في محورها على تعريف سيبويه للهمزة بقولة: (نبرة في الصدر تخرج باجتهاد...)[4]

ومن تعريفاتها أيضاً تعريف المعجم الوسيط:(الهمزة صوت شديد مخرجه من الحنجرة..) [5].

فالهمزة المحققة تخرج من أقصى الحلق، هذا ما قرره أيضا الأزهري بقوله : « الهمزة كالحرف الصحيح غير إن لها حالات من التليين والحذف والإبدال والتحقيق تعتل فيها فألحقت بالأحرف المعتلة الجوف وليست من الجوف وإنما هي حلقية من أقصى الحلق «...[6]

فالهمزة هي حرف صحيح يقبل الحركات ويقع في أول الكلمة ووسطها وآخرها، وترسم بصور متعددة هي : (أ، إ، ؤ، ئ، ء).أي أنها ترسم فوق الألف في حالتي الرفع والنصب مثل : أخذ، أكل، وترسم في أسفل الألف في حالة الكسر مثل : إحسان، كما أنها ترسم على الواو، وعلى الياء وعلى السطر.

ومن صفات الهمزة الاستفال وهو (انخفاض أقصى اللسان عند النطق بالصوت إلى قاع الفم)..[7] ومن صفاتها أيضا الترقيق (وهو الأثر السمعي الناشئ من عدم تراجع مؤخر اللسان بحيث لا يضيق فراغ البلعوم الفموي عند النطق بالصوت) [8]

والملاحظ أن معظم القدامى يطلقون اسم الألف على الهمزة، وكذلك بعض من المحدثين، ومن هنا جاء المصطلح بتسمية الهمزة الألف اليابسة تمييزاً لها عن مسمى ألف المد المفتوح ما قبله الذي يطلق عليه الألف اللينة...[9]

الفرق بين الهمزة والألف

يتمثل الفرق بين الهمزة والألف في الآتي:

1. الهمزة حرف مخصوص يقبل الحركات (الفتحة والضمة والكسرة) وذلك مثل الهمزة المفتوحة في أجاب وأكل والمكسورة إجابة، و إحسان المضمومة مثل : أجيب وأخذ، ولهذا سميت الهمزة بالألف اليابسة، بينما الألف لا تقبل الحركات فهي دائماً ساكنة. ولهذا سميت بالألف اللينة.
2. الهمزة من الحروف الهجائية فهي أصلية في الكلمة، لذلك فإن حروف اللغة العربية تسعة وعشرون حرفاً بزيادة الهمزة قد تكون الهمزة فاء الكلمة في نحو :أخذ، إكرام، أسرة، وقد تكون عينها مثل: سأل، سئم، وقد تكون لام الكلمة مثل : بدأ، شاطئ، تكافؤ... [10] بينما الألف منقلبة عن أصل واوي أو يائي أو زائد ة مثل الألف في كلمة (صفا) فإن أصلها واو من يصفو. والإلف في باع فأصلها ياء من يبيع.

3. الهمزة تقع في أول الكلمة وفي وسطها وفي آخرها، بينما الألف لا تقع إلا في وسط الكلمة مثل : قام صام نام أو في آخر الكلمة مثل : صفا، دعا، ندى، مصطفى...
4. الألف عند علماء الأصوات من الأصوات الصامتة، فهي صوت حنجري المخرج وانفجاري من حيث كيفية خروج الهواء، وصوت بين من حيث الجهر والهمس. بينما الألف من الأصوات الصائتة (الحركات) فالفتحة حركة طويلة.

أنواع الهمزات

تنقسم الهمزة في اللغة العربية إلى قسمين هما : همزة وصل وهمزة قطع

أولا - همزة الوصل

وهي الهمزة التي يتوصل بها إلى النطق بالحرف الساكن وتسقط أثناء درج الكلام أو وصله، وهي عبارة عن خطأ رأسيا من أعلى إلى أسفل من دون قطعة هكذا (ا)

أما من حيث النطق فإن همزة الوصل تنطق إذا وقعت في أول الكلام أو في ابتداء الجملة، ولكنها تسقط أثناء درج الكلام أو وصله والغرض من همزة الوصل هو التوصل إلى النطق بالحرف الساكن وذلك مثل : اسمه محمد، ففي هذا المثال تنطق الهمزة لأنها وقعت أول الكلام. ولا تنطق إذا وقعت أثناء درج الكلام أو وصله وذلك مثل: هو اسمه محمد. والسبب في ذلك هو صعوبة الابتداء بالحرف الساكن في العربية، فجاءوا بهمزة الوصل بغرض التوصل للنطق بالحرف الساكن، ولكن إذا تمكنا من نطق الحرف الساكن من غير الاستعانة بهمزة الوصل فلا حاجة إلى نطقها وذلك مثل : هو اسمه محمد .

مواضع همزة الوصل

تقع همزة الوصل في الأسماء والأفعال والحروف وفيما يلي تفصيل ذلك.

أولاً- الأسماء

تقع همزة الوصل في عشرة أسماء فقط وهي: اسم، است، ابن، ابنة، ابنم، امرؤ، امرأة، اثنان، واثنتان، ايمن الله، وكذلك مثنى هذه الأسماء. [11]

ثانياً - الأفعال

تقع همزة الوصل في الأفعال الآتية :-

-1 أمر الفعل الثلاثي وذلك مثل: اذهبْ، اكتبْ، اجلسْ...

-2 ماضي الأفعال الخماسية التي أولها الهمزة مثل : اجتمعَ، اشتركَ، ابتدأَ.....

-3 أمر الأفعال الخماسية مثل: اجتهدْ، اجتمعْ، اشتركْ.....

-4 مصادر الأفعال الخماسية مثل: اجتهاد، اجتماع، اشتراك...

-5 ماضي الأفعال السداسية مثل: استخرجَ، استقبلَ، استغنَى.

-5 أمر الأفعال السداسية مثل : استخرج، استقبل، استوعب

-6 مصادر الأفعال السداسية مثل: استخراج، استقبال...

ثالثا – الحروف

تنحصر همزة الوصل في حرف واحد فقط وهو (ال) التي للتعريف مثل الطالب، الرجل أو الزائدة مثل : الذي، الحسن أو (ال) الشمسية أوال قمرية مثل : الشمس، القمر، ...ولذلك تكتب همزة (ال) دون قطعة لا في الأعلى أو الأسفل.

أما إذا ذكرت (أل) مجردة من الأسماء أي قائمة بذاتها فصارت علماً على نفسها كانت همزتها همزة قطع [12].

حذف همزة الوصل

تحذف همزة الوصل لفظاً وكتابة في المواضع الآتية

1. تحذف همزة الوصل الموجودة في كلمة (اسم) إذا كانت مسبوقة بباء الجر وهذه الحالة خاصة بالبسملة إذا كانت كاملة، وذلك مثل : بسم الله الرحمن الرحيم، والأصل فيها باسم الله الرحمن الرحيم فحذفت همزة الوصل من كلمة اسم لفظا وكتابة.

أما إذا كانت البسملة ناقصة أو جاءت كلمة اسم في موضع آخر غير البسملة فتحذف همزة الوصل لفظاً أو نطقاً وتثبت كتابةً، وذلك مثل : باسم الله. ومن ذلك أيضا قوله تعالى : (اقرأ باسم ربك الذي خلق....). [13] ويقول الزجاجي : «فحذف الألف في بسم الله الرحمن الرحيم لكثرة الاستعمال » [14]

2. تحذف همزة الوصل من كلمة ابن إذا وقعت بين علمين ثانيهما أب للأول، ولم تقع كلمة ابن في أول السطر وذلك مثل : فتح عمرو بن العاص مصر.
3. تحذف همزة الوصل إذا كانت مسبوقة بهمزة الاستفهام وذلك مثل: استكبارا في الأرض ؟ أو أسمه محمد ؟ والأصل في الجملتين أاستكبارا في الأرض ؟ و أ اسمه محمد؟ فحذفت همزة الوصل وظلت همزة الاستفهام.
4. تحذف همزة الوصل من (ال) التي للتعريف أو الزائدة وذلك إذا دخلت عليها لام الجر أو لام الابتداء أو الاستغاثة وذلك مثل : للفنون أثر جميل في النفس أو كأن نقول : ذهبنا للمدرسة أو للسوق أو للمنزل والأصل فيها لالفنون لالمدرسة لالسوق لالمنزل، فحذفت همزة الوصل من (ال) وأدغمت لام الجر أو التحليل والاستغاثة مع لام (ال) فصارت للمدرسة، للفنون...
5. تحذف همزة الوصل أيضا إذا كانت مسبوقة بالواو أو الفاء وبعدها همزة هي فاء الكلمة وذلك مثل : وأمر بالجهاد. والأصل وأامر بالجهاد (15)

ونلفت انتباه القارئ على أن الهمزة في كل هذه المواضع تحذف كتابة ولفظاً ولذلك لابد من مراعاة هذا الحذف في الكتابة والنطق.

ثانيا- همزه القطع

همزه القطع هي الهمزة التي تظهر في النطق دائما سواء أكانت في بدء الكلام أم في وصله وذلك مثل: همزه «أقبل « فهي تظهر في النطق حين نقول : أقبل الناجح مسرورا وكذلك حين نقول : الناجح أقبل مسرورا.[16]

وتكتب همزة القطع بعدة طرق فهي ترسم على الألف هكذا (أ) مثل : أكل وعلى الواو

(ؤ) مثل : لؤلؤ وعلى الياء (ئ) مثل سئم وعلى السطر (ء) مثل تساءل وجزء.

و تقع همزه القطع في المواضع الآتية

أ – الأسماء

جميع الأسماء همزتها همزه قطع إلا الأسماء العشرة المذكورة في همزه الوصل. ومن أمثلة همزة القطع في الأسماء : أب، أخ، أسد، أحمد، إبراهيم...

وكذلك كل الضمائر المبدوءة بالهمزة همزتها همزه قطع وذلك مثل : أنا، أنت، أنتم، إياكَ، إياكِ.

ب – الأفعال

توجد همزه القطع في الأفعال الآتية

1 – ماضي الثلاثي المهموز ومصدره وذلك : أبى، أتى، أخذ، أكل.... أكلاً، أخذاً ...

2 – ماضي الأفعال الرباعية المبدوءة بهمزة مثل : أجرَى، أحسنَ، أقبلَ، أدبرَ...

-3 أمر الأفعال الرباعية المبدوءة بهمزة : مثل : أحسِنْ، أقبِلْ، أكرِمْ...

-4 مضارع الأفعال الخماسية مثل: أنتصرُ للحق، أجتهدُ في دروسي.

-5 مضارع الأفعال السداسية : مثل : استغفرُ الله العظيم.

-6 مضارع الأفعال الرباعية مثل : أقبلُ للحق، أحسن للضعيف.

-5 مصادر الأفعال الرباعية المبدوءة بهمزة مثل : إحسان، إقبال، إكرام...

ج _ الحروف

نلفت انتباه القراء إلى أن الحروف المقصودة هي حروف المعاني وليس حروف المباني (الحروف الهجائية) والمقصود بحروف المعاني هي الحروف التي تجلب معها معاني متعددة حسب ورود الحرف في الجملة وهي قد تكون حروف جر أو نصب أو جزم أو غير ذلك فكل الحروف المبدوءة بهمزة همزتها همزة قطع ما عدا (ال) وذلك مثل : إن، أن، أو، إلا، إلى، إذا، ...[17]

رسم الهمزة

أولاً - رسم الهمزة في أول الكلمة

ترسم همزة الوصل في أول الكلمة ألفاً أي خطاً رأسياً من أعلى إلى أسفل دون قطعة هكذا (ا) سواءً كان ذلك في أول الكلمة مثل : انقشع السحاب أو أثناء درج الكلام أو وصله وذلك مثل : في اتحاد العرب قوة لهم.

أما همزة القطع ترسم في أول الكلمة ألفاً فوقها قطعة إذا كانت الهمزة مفتوحة مثل : أراد محمود أن أكون معه. وكذلك إذا كانت الهمزة مضمومة مثل : أُعلن نجاحك في الصحف، أُسرة.

وترسم ألفاً تحتها قطعة إذا كانت الهمزة مكسورة مثل : إن إنصاف المظلومين واجب [18].

وعليه فإن الهمزة ترسم في أول الكلمة على الألف وتكون كتابتها على الألف أمراً واجباً عند القدماء والمحدثين، ويؤكد هذا ابن جني بقوله : «إذا وقعت مبتداه كتبت ألفاً البتة مضمومة

كانت أو مفتوحة أو مكسورة « [19].

وقد تدخل بعض الحروف على الكلمة التي أولها همزة قطع فتظل هذه الهمزة كأنها أول الكلمة لذلك تكتب الهمزة فوق الألف إذا كانت الهمزة مفتوحة أو مضمومة وتكتب تحتها إذا كانت مكسورة وهذه الأحرف هي :

-1 (ال) وذلك مثل : الأمن، الأدب، الإكرام

-2 لام الجر إذا لم تليها أن المدعمة في (لا) وذلك مثل: لأصدقائه، لأمة العرب، لإنشاء مصنع.

-3 لام التعليل ولام الجحود مثل : لأسمع، لأشارك، لأومن.

-4 لام الابتداء الداخلة على المبتدأ لإشارة مثل لأنت أمل أمتك.

-5 لام القسم الداخلة على الفعل والله لأذهبن لوطني.

-6 باء الجر مثل : ظفر الخطيب بإعجاب الحاضرين وفاز بأحسن الجوائز.

-7 كاف الجر مثل: الأصدقاء المخلصون كأخوة، أو رب معلم كأب

-8 الفاء والواو، وذلك مثل: أحمد و إبراهيم وجمال، فأحمد يقول ولا يفعل وإبراهيم يفعل ولا يقول وجمال يقول ويفعل.

-9 حرف السين مثل : سأكون في وداع صديقي وسأرسل إليه دائماً.

-10 همزة الاستفهام المفتوح ما بعدها. مثل : أ أحضر غداً.

ثانياً - رسم الهمزة في وسط الكلمة

يرتبط رسم الهمزة في وسط الكلمة بأربعة أشياء هي :

-1 ضبط هذه الهمزة.

-2 ضبط الحرف الذي قبلها.

-3 نوع الحرف الذي قبلها إذا كان حرف علة.

-4 نوع الحرف الذي بعدها.

وبناءً على الأشياء المذكورة فإن رسم الهمزة في وسط الكلمة ينحصر في الصور الآتية :-

-1 ترسم الهمزة في وسط الكلمة على الألف في موضعين هما:

أ- إذا كانت الهمزة مفتوحة وما قبلها سكون صحيح وليس بعدها ألف المثنى أو الألف المبدلة من التنوين مثل ويسأل، ينأى :أو إذا كانت الهمزة مفتوحة وما قبلها مفتوح صحيح وليس بعدها ألف المثنى أو الألف المبدلة من التنوين مثل نأى، يأبى، سأل. زأر

ب- إذا كانت الهمزة ساكنة وما قبلها فتح مثل : شأن، رأس يأبى... [20]

-2 ترسم الهمزة على الألف في آخر الكلمة إذا كان ما قبلها مفتوحاً وذلك مثل: لجأ، دأ، قرأ

-3 ترسم الهمزة في وسط الكلمة على الواو في عدة موضع هي :

أ- إذا كانت الهمزة مضمومة قبلها ألف مثل : التفاؤل، التضاؤل، سماؤه...

ب- إذا كانت الهمزة مضمومة بعد فتح مثل : يملؤه، يقرؤه، يؤم

ج- إذا كانت مضمومة وما قبلها مضموم مثل شؤون فؤوس، سؤال

د- إذا كانت الهمزة مفتوحة وما قبلها مضموم مثل : مؤذن، مؤدب

هـ - إذا كانت ساكنة ما قبلها مضموم وذلك مثل : لؤلؤ، مؤمن...

ترسم الهمزة على الواو في آخر الكلمة إذا كان ما قبلها مضموم و ألا يكون ما قبلها لؤلؤ، تباطؤ، تكافؤ.

-4 ترسم الهمزة في وسط الكلمة على ياء في أربعة مواضع هي :

أ. إذا كانت الهمزة مكسورة مطلقاً مثل : سئِم، يئِس، أفئدة، أسئلة، صائم، قائم، ....

ب. إذا كانت الهمزة ساكنة وما قبلها مكسور مثل : برِئت، ائتمن، ائتمان... [21]

ج. إذا كان ما قبلها مكسور مطلقاً رئة، فئة مثل: سيئة، طارِئة، ناشئون، مئون، يستهزئون.

د. إذا وقعت الهمزة بعد ياء ساكنة، بيئة، هيئة...

-5 ترسم الهمزة في وسط الكلمة على السطر أو مفردة في أربعة مواضع :

أ. إذا وقعت الهمزة مفتوحة بعد ألف مثل : تساءَل، تضاءَل، عباءة

ب. إذا كانت الهمزة مفتوحة أو مضمومة بعد واو ساكنة أو بعد واو مشددة مضمومة مثل : وضوءَه، ضوءَه شديد.

ج. إذا كانت الهمزة مفتوحة بعد حرف صحيح ساكن وقبل ألف التنوين أو ألف التثنية مثل:، جزءَان

د. إذا كانت الهمزة مضمومة قبل واو مد في زنه مفعول أو فعول أو كانت قبل التوسط مرسومة على الألف أو مرسومة مفردة مثل : مرءُوس، موءُودة، .....[22]

الهمزة في آخر الكلمة

يرتبط رسم الهمزة في آخر الكلمة بضبط الحرف الذي قبلها ويتمثل ذلك في الآتي :

-1 إذا كان ما قبلها ساكنا رسمت الهمزة مفردة، سواءً أكان هذا الساكن حرفاً صحيحاً مثل : جزء، ملء، دفء.

أو كان الحرف الذي قبلها حرف علة ألفاً مثل : جزاء، أصدقاء، أنبياء. أو كان حرف واو مثل : نشوء، وضوء، لجوء.

أو كان الحرف الذي قبلها ياء مثل : جرئ، يجئ، شيء.....

جميع هذه الصور ترسم الهمزة مفردة في آخر الكلمة أي على السطر سواء كانت الهمزة مضمومة أو مكسورة مثل: كفءٍ، شيء....

أما إذا كانت الهمزة مفتوحة في آخر اسم منصوب * فلها الأحكام الآتية:

أ. إذا كان الساكن قبلها حرفاً صحيحاً يفصل عما بعده فتكتب مفردة وبعدها ألف مبدلة من تنوين المنصوب وذلك مثل : بدءاً، ردءاً، برءاً، جزءاً.

ب. إذا كان الساكن قبلها حرفاً صحيحاً يوصل ما بعده وتكتب الهمزة على نبرة وبعدها ألف مبدلة من تنوين المنصوب وذلك مثل :عبئاً، نشئاً، كفئاً.....

ج. وإذا كان الحرف الساكن قبلها ألفاً كتبت مفردة ولا يكتب بعدها ألف وذلك مثل : هواءً، عزاءً...

ومعنى هذا أن الهمزة المتطرفة المفتوحة إذا كان قبلها ألف لا يكتب بعد ألف.

د. إذا كان الساكن قبلها واواً رسمت الهمزة متفردة وبعدها الألف المبدلة من تنوين المنصوب مثل : سوءا، هدوءا، لجوءا

هـ. وإذا كان الساكن قبلها ياء رسمت الهمزة على نبرة وبعدها الألف المبدلة من تنوين المنصوب مثل : شيئاً، بريئاً، جريئاً، مريئاً.....

-2 وإذا كان ما قبل الهمزة حرفاً متحرك رسمت الهمزة على حرف يناسب حركة ما قبلها وذلك مثل :

أ. إذا كان ما قبلها مفتوحاً رسمت على الألف سواءً كانت هي مفتوحة : مثل : بدا، نشأ، وقرأ... وفي هذه الحالة إذا جاءت الهمزة في آخر اسم منصوب منون، لا يكتب بعدها ألف الخاصة بتنوين النصب وذلك مثل : نبأً وخطأً ومبتدأً وملجأً... أما إذا كانت الهمزة نفسها مضمومة مثل : يبدأ وينشأ وملجأ ونبأ وذلك بضم الهمزة في أواخر الكلمات المذكورة أعلاه، أو كانت الهمزة مكسورة مثل : نبأِ، خطأِ، ملجأ أو كانت الهمزة ساكنة مثل : لم يبدأ، لم يقرأ... ففي كل هذه الحالات لا تكتب بعدها ألف التنوين.

ب. وإذا كان ما قبلها مضموماً رسمت الهمزة على واو، سواءً أكانت هي مفتوحة مثل : لن يجرؤ، التكافؤ، التلألؤ، ... وإذا كانت هذه الهمزة المضمومة في اسم منصوب منون، تكتب بعد الواو ألف مثل : تكافؤاً، تلألؤا، لؤلؤاً... أم كانت الهمزة مضمومة مثل يجرؤ، التكافؤ... أم كانت الهمزة مكسورة مثل : التجرؤِ، التكافؤِ، ... أم كانت الهمزة ساكنة مثل : لم يجرؤ... ويستثنى من هذه القاعدة أن يكون ما قبل الهمزة المتطرفة واواً مشددة مضمومة فتكتب حينئذٍ مفردة سواءً أكانت الهمزة نفسها مفتوحة أم مضمومة، أم مكسورة مثل التبوء.

ج. وإذا كان ما قبل الهمزة مكسوراً رسمت الهمزة على ياء سواءً أكانت هي مفتوحة مثل : ظمئ، برئ، ... أم كانت مكسورة مثل : شاطئ، مكافئ... أم كانت الهمزة ساكنة مثل : لم يبدئ، لم ينشئ، لم...[23]

الألف :- وهي التي تسمى الألف اللينة الساكنة المفتوح ما قبلها وهي لا تقبل الحركات، ولا تأتي في أول الكلمة لأنها ساكنة دائماً، وأول الكلمة في اللغة العربية لا يكون إلا متحرك، والعرب لا تبدأ بساكن ولا تقف على متحرك.

وعرفها أحد الباحثين بقوله : (بأنها ألف ساكنة أبدا لا تقبل الحركة، مفتوح ما قبلها، قيدت باللينة احترازاً من الألف اليابسة (الهمزة)[24]

وعرفها أخر بقوله : (هي ألف ساكنة مفتوح ما قبلها وذلك مثل : ألف كتاب وعصا وعاد ويخشى و إلى وعلى و... وهي لا تأتي في أول الكلمة لأنها ساكنة، أنما تقع في وسط الكلمة أو في آخرها [25]

وعرفها عبد العليم إبراهيم بقوله: (الألف هي امتداد صوتي ينشا عن إشباع الفتحة...، وهي تقع في وسط الكلمة مثل : ساعة، باب، قال... وفي آخر الكلمة مثل: دعا، رمى، مصطفى)[26] الألف لا تقبل الحركات الإعرابية ولذلك تقدر عليها حرات الإعراب في أخر الكلمة المعربة وذلك مثل: جاء الفتى. فكلمة الفتى : فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة المقدرة على أخره.

ومن خلال التعريفات السابقة تتضح أن الألف عبارة عن فتحة طويلة، أي من الأصوات الصائتة التي لا يحبس هواؤها عند النطق بها.

ولهذه الألف موضعان في الكتابة العربية هما

1. الموضع الأول - أن تقع الألف في وسط الكلمة وفي هذه الحالة تكتب في صورة الألف أي خطاً رأسياً من أعلى إلى أسفل من دون قطعة، وذلك مثل : قام، صام، نام، باع...
2. الموضع الثاني - أن تقع الألف في آخر الكلمة وفي هذه الحالة ترسم الألف بطرقتين،

أ- ترسم ألفاً أي خطاً رأسياً من أعلى لأسفل، وذلك مثل : عصا، دعا هولندا، بريطانيا...

ب- ترسم الألف في صورة الياء هكذا (ى) ولكن من دون نقاط في الأسفل ولكن بشرط أن يكون الحرف الذي قبلها مفتوحاً وذلك مثل: ندى، مصطفي، إلى... وهي التي يسميها أهل الإملاء الألف المقصورة (ى) وسنتناول حالات رسم الألف بأنواعها المتعددة بالتفصيل مع توضيح القواعد النحوية التي تضبط كتابتها في كل هذه الحالات .

وقد لاحظ الباحثون أن معظم الطلاب وكثير من عامة الناس وبعض الأساتذة يرتكبون أخطاء في رسم الألف وخاصة التي تكون في آخر الكلمة فمثلاً كلمة عصا بعضهم يكتبها عصى وكلمة ندى يكتبونها ندا وكذلك بعضهم من يضع نقطتين تحت الألف فتصبح ياء وذلك مثل مستشفي في مستشفى ومصطفي في مصطفى ومتى في متى وهكذا...

ضوابط رسم الألف في وسط الكلمة

والألف في وسط الكلمة ترسم ألفا مطلقا سواءً كان توسطها أصلياً أم عارضاً. فالألف المتوسطة أصلاً هي التي بعدها حرف أو أكثر من الحروف الأصلية في الكلمة وذلك مثل : قام، نام، شارع، طالب... والألف المتوسطة عرضاً هي الألف التي تكون في آخر الكلمة، ثم لحق بآخر الكلمة شيء آخر مثل تاء التأنيث أو أحدى الضمائر أو ما الاستفهامية وذلك مثل فتاة، هداهم، مولاه، بمقتضام فعلت هذا ؟ وقد يكون ذلك في الأفعال مثل ينساك أو يلقاكم، يرضاهما، وفي الحروف مثل : علام تقول ؟ حتام تظل هارباً ؟

ونخلص مم تقدم أن الألف في وسط الكلمة ترسم ألفاً مطلقاً بغض النظر عن كونها أصلية أو عارضة.

ضوابط رسم الألف في آخر الكلمة

تكتب الألف المتطرفة ألفاً كما في الكلمات الآتية: سما، أفريقيا، دنيا... وأحياناً ترسم ياء كما في الكلمات الآتية: بشرى، مرتضى جرى إلى... وهي تكون في الأسماء والأفعال والحروف وفيم تفصيل ذلك :-

أولاً – الأسماء

1. -1 ترسم الألف المتطرفة ألفا في الأسماء العجمية سواءً كان الاسم ثلاثياً مثل أغا أو غير ثلاثي مثل : أمريكا، بريطانيا، هولندا ويستثنى من الأسماء العجمية خمسة أسماء هي : موسى (العبرية) عيسى (العبرية) كسرى (الفارسية) وبخارى ومتى. فتكتب فيها الألف ياء (ى) ويرى الباحثون أن استثناء هذه الأسماء جاء نتيجة لكثرة استخدامها وتداولها في اللغة العربية،

ووروودها في القران الكريم وعليه أجريت مجرى الأسماء العربية.

2. ترسم الألف اللينة المتطرفة ألفا في الأسماء المبنية وذلك مثل: مهما، حيثما، كيفما، بينما، هذا، هكذا، هنا، إنا ... وترسم ياءً الأسماء المبنية الآتية: أنى، لدى، أولى (اسم إشارة)، ومتى .
3. ترسم الألف المتطرفة ألفا في الأسماء الثلاثية المعربة إذا كان أصل الألف واوا ذلك نحو : عصا، قنا، العلا، ربا...وترسم الألف ياء إذا كان أصل الألف ياء نحو : هدى ندى فتى... ويعرف إبدال الألف إلى الياء أو الواو بتثنية الاسم أو جمعه مثل : فتى فتيان.
4. أما الأسماء المعربة غير الثلاثية فترسم الألف فيها ياء بغض النظر عن أصل الألف وذلك مثل: نجوى، برى القتلى، الجرحى، مصطفى مستشفى... وترسم الألف ياء في الأسماء المعربة غير الثلاثية إذا سبقت بياء كما في هدايا، سجايا، زوايا، نوايا ويستثنى من هذه القاعدة الأسماء مثل : يحيى، فعلى الرغم من أنه اسم غير ثلاثي والألف فيه مسبوقة بياء، كتبت فيه الإلف ياء وذلك بغرض تمييز العلم عن الفعل والصفة.[27]

ثانيا – رسم الألف المتطرفة في الأفعال

ترسم الألف المترفة ألفا في الأفعال الثلاثية إذا كان أصل الألف واوا مثل : غزا، دنا، سما... وأما إذا كان أصل الألف ياء فترسم ياء مثل جرى، رمى سعى... وترسم الألف المتطرفة في الأفعال الرباعية فما فوق في صورة الياء بغض النظر عن أصل الألف وذلك مثل : أعطى، امتطى، استدعى..

ويعرف أصل الألف بأنها واواً أو ياءً بعدة طرق منها :

أ- بإسناد الفعل إلى ضمائر الرفع المتحركة مثل : دعا دعوت

ب- بالرجوع إلى الفعل المضارع إذا كان الفعل ماضياً وذلك مثل : مثل : صفا يصفو، رمى يرمي...

ترسم الألف المتطرفة ياء في الأفعال والأسماء إذا وقعت الألف رابعة فأكثر وذلك مثل : أعطى و اصطفى، المعطي والمصطفي.

ثالثاً – رسم الألف المتطرفة في الحروف

ترسم الألف اللينة المتطرفة ألفا هكذا (ا) في الحروف وذلك مثل: إذا، هلا، إلا، كلا، لوما، لولا أما، حاشا الحرفية. وغيرها من الحروف التي نهايتا ألف.ويستثنى من ذلك أربعة حروف هي : إلى، على، بلى، حتى.بشرط ألا تتصل ب (ما) الاستفهامية، وإذا اتصلت بما الاستفهامية تكتب هذه الحروف بصورة الألف مثل : علام، أصلها على ما، وحتام، وأصلها حتى ما.

يرى الباحثون أن سبب استثناء هذه الحروف هو خوف اللبس بين الحروف والأسماء والأفعال. فإذا رسمت الألف ألفا في على فصارت علا فيحدث التباس بين الحرف على والفعل علا والاسم عُلا وفي كلمة إلى إذا رسمت الألف ألفا لالتبس بأداة الاستثناء إلا وبأداة الاستفتاح ألا، وفي كلمة بلى إذا رسمت الألف ألفا فصارت بلا فيحدث التباسا بين الجواب والنفي.وهكذا...

الخاتمة:

الحمد لله الذي أعاننا على إنجاز هذا العمل بم قد يكون فيه من هفوات وزلات والكمال لله وحده ونسأل الله تعالى أن يجعل هذا البحث من البحوث التي يستفيد منها المجتمع ويجعله علماً ينتفع به. ولقد توصلت الدراسة لنتائج عديدة أهمها :

1. كتابة الهمزة والألف كتابة صحيحة وضبط رسمهما يمكن القارئ من قراءة بعض مفردات اللغة العربية قراءة صحيحة، كما تمكنه من قراءة القران الكريم وتجويده .
2. هنالك كثير من الناس، منهم بعض المتخصصين في العربية لا يميزون بين الهمزة والألف. ولقد نوصل الباحثون لذلك من خلال ملاحظة طلابهم أثناء عملية التدريس ومراجعة البحوث وأوراق العمل التي يقدمها الطلاب.
3. عدم مراعاة بعض الأساتذة أغلب الطلاب للفرق بين همزتي الوصل والقطع من حيث الكتابة والنطق.
4. هنالك العديد من الأخطاء الإملائية وخاصة في كتابة الألف المتطرفة فهي تارة ترسم ألفا وتارة أخرى ترسم ياء ويتم ذلك بضوابط نحوية معروفة، ولكن معظم الناس يكتبونها بطريقة غير صحيحة والشاهد على ذلك بعض الكتابات في وسائل التوصل الالكتروني فهي مليئة بالأخطاء الكتابية.
5. اعتاد الكثير من الطلاب وعامة الناس على تسمية الهمزة التي تقع في أول الكلمة بالألف والدليل على ذلك في حالة التهجي للكلمات المعرفة ب (ال) مثل كلمة : الطلاب، الكتب، العلم، ... يقولون ألف لام والصحيح همزة لام، وكذلك معظم الأسماء والأفعال والحروف المبدوءة بالهمزة.
6. حروف اللغة العربية تسعة وعشرون حرفاً بزيادة الهمزة، علماً بأن معظم الناس يقولون أن حروف اللغة العربية ثمانية وعشرون حرفاً، ويتم تدريسها في المدارس على مستوى الوطن العربي بهذا العدد وذلك باعتبار أن الألف هي الهمزة والهمزة هي الألف (أي هما حرف واحد).علماً بأن هنالك فرق بين الألف والهمزة من حيث الكتابة والنطق.
7. معرفة الفرق بين الهمزة والألف يعمل على إزالة الالتباس في مخرجهما وينعكس ذلك على فهم معاني مفردات اللغة العربية بصورة أكثر دقة.

التوصيات :

1. نوصي جميع المهتمين بالعربية بضرورة مراعاة ضوابط الرسم الكتابي وخاصة الألف والهمزة والهاء التي تكون في آخر الكلمة والتاء المربوطة والمفتوحة. وعلامات الترقيم وذلك لأهميتها في الكتابة الصحيحة والقراءة السليمة.
2. نوصي جميع المعلمين في المرحل المختلفة بضرورة التركيز على الفرق بين الهمزة والألف من حيث الكتابة والنطق، وكذلك الفرق بين همزتي القطع والوصل أثناء عملية التدريس وإلزام الطلاب بضرورة الكتابة الصحيحة والسليمة وخاصة معلمي اللغة العربية.
3. نوصي الباحثين في مجال اللغة العربية بضرورة تناول الموضوعات المتعلقة بالرسم الكتابي وذلك بغرض تصحيح الأخطاء الكتابية المنتشرة بين عامة الناس.

المصادر والمراجع

(1) إسماعيل بن حماد الجوهري، تاريخ اللغة العربية، تحقيق احمد عبد النور العطا، دار العلم للملايين بيروت ص 92.

(2) جور متري عبد السميع، معجم مصطلحات النحو العربي، مكتبة لبنان بيروت ط1، 1410، ص 469

(3) محمد الإنطاكي، دراسات في فقه اللغة، دار الشروق بيروت، ط4، ص 205.

(4) سيبويه أبو ابشر عمرو بن قمبر، الكتاب، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط2، 1402هـ ج 4، ص 348.

(5) إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط،، ج 1، ص 142

(6) أبو منصور محمد بن احمد الأزهري، تهذيب اللغة، تحقيق إبراهيم الأنباري، دار الكتاب العربي، 1967م ص 15

(7) د.عبد العزيز الصيغ، المصطلح الصوتي، ص 143.

(8) يحي فضل الله مختار والشيخ سالم الشيخ، رسم الهمزة في العربية، قسم اللغة كلية الآداب، جامعة شتدي، مجلة النيل العلمية، مارس 2009م ص 13

(9) عبد العليم إبراهيم، الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، ص 37

(10) أحمد محمد أبو بكر، القواعد الذهبية في الإملاء والترقيم، كلية إعداد المعلمين بأبها ط 1، 1411، ص 10

(11) فخري محمد صالح، اللغة العربية أداء ونطقاً وإملاء وكتابة، ص 16

(12) سورة العلق الآية (1) ص 597

(13) الزجاجي، كتاب الجمل في النحو، ص 275

(14) عبد القادر محمد الحلبي، أصول الخط العربي ط ا، دار القلم العربي حلب، 1997م ص 198

(15) القواعد الأساسية في النحو والصرف والتدريس عليها، تأليف لجنة من أساتذة اللغة العربية ج 2، ص 165.

(16) جمال الدين عبد العزيز أحمد و عادل محمد، الكافي في الإملاء والترقيم، ص7.

(17) أحمد محمد أبو بكر، القواعد الذهنية في الإملاء والترقيم، ص 14.

(18) ابن جني، سر صناعة الإعراب، تحقيق محمد حسن محمد و أحمد رشدي شحاتة، دار الكتب ص 19

(19) أحمد محمد أبو بكر، القواعد الذهنية في الإملاء والترقيم، ص 16.

(20) عبد السلام محمد هارون، قواعد الإملاء ص 13.

(21) أحمد محمد أبو بكر، القواعد الذهنية في الإملاء والترقيم، ص 20

(22) أحمد محمد أبو بكر، القواعد الذهنية في الإملاء والترقيم، ص 24

(23) يحيى مير علم وآخرون، قواعد الإملاء، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، قطاع الشؤون الثقافية، الكويت، الإصدار الثامن والخمسون، -1433 2012م ص 13.

(24) عبد العليم إبراهيم، الإملاء والترقيم، ص36.

(25) عبد العليم إبراهيم، الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، مكتبة غريب، ص 37

(26) أحمد محمد أبو بكر، القواعد الذهنية في الإملاء والترقيم، ص 28

(27) بن عثيمين، قواعد في الإملاء، ص 211

واقع الاشراف التربوي على طلاب التربية العملية بالجامعات السودانية من وجهة نظر الطلاب والمشرفين

د.نوال محجوب أمين

علوم تربوية – مناهج وطرق تدريس – جامعة حائل – المملكة العربية السعودية

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الإشراف التربوي علي طلاب التربية العملية بكليات التربية بجامعة(كسلا- الجزيرة – السودان للعلوم والتكنولوجيا – وادي النيل-كردفان) وتحديد اثر كل من متغيرات (الخبرة، المؤهل التربوي، الجامعة).والتعرف على ابرز المشكلات التي تواجه عملية الاشراف التربوي على طلاب التربية العملية وتقديم مقترح لتطوير الاشراف التربوي علي طلاب التربية العملية بالجامعات السودانية.وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي،وتكون مجتمع الدراسة من مشرفي التربية العملية ، والطلاب المتدربين، والإداريين المسؤولين عن برنامج التربية العملية . وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية وبيانها كما يلي:عينة مشرفي التربية العملية (150) مشرف وعينة الطلاب المتدربين (500) طالب وعينة الاداريين تم اختيارهم بالطريقة العمدية وعددهم (5) إداري

وبعد الحصول علي البيانات اللازمة تم تحليلها بالأساليب الاحصائية ومن ثم التوصل إلى النتائج التالية :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لواقع الاشراف التربوي على طلاب التربية العملية بالجامعات السودانية تعزى لمتغير الخبرة .لا توجد فروق ذات دلالة احصائية لواقع الاشراف التربوي على طلاب التربية العملية بالجامعات السودانية تعزى لمتغير المؤهل التربوي .

توجد فروق ذات دلالة احصائية لواقع الاشراف التربوي على طلاب التربية العملية بالجامعات السودانية تعزى لمتغير الجامعة .وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية في اتجاهات الطلاب المتدربين بكليات التربية بالجامعات السودانية نحو تقييم برنامج التربية العملية .وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية في اتجاهات الطلاب المتدربين بكليات التربية بالجامعات السودانية نحو تقييم اساليب الاشراف علي التربية العملية .كما اظهرت الدراسة ابرز المشكلات التي تواجه الاشراف على التربية العملية بكليات التربية بالجامعات السودانية من وجهة نظر المشرفين.وتوصلت الدراسة الي مقترحات الاداريين ومشرفي التربية العملية بالجامعات السودانية لتطويربرنامج الاشراف علي التربية العملية.

Abstract

This study aims to identify the present situation of the educational supervision to the trainees of the faculties of education at the universities (Kassala, Gezira, Sudan for science and technologies, Wadi-Elneel, Kordofan) and to determine the impact of the all variables (experience, Academic qualification, university). Also to know the most prominent problems that face the process of educational supervision to the trainees and to introduce proposal to the development of the educational supervision to the trainees of the Sudanese universities.The study follows the analytical descriptive method ,the population of the study comprises and consists of the training supervisors, trainees, and the training program administrators (managers) the sample was randomly selected. The sample of the process of educational supervision (150)supervisors.

the sample of the trainees (500) students ,the sample of the managers selected andomly **(**5**)**managers.The following are the most important findings :

No statistically significant differences in the present situation of the educational supervision to the trainees of the faculties of educationat the Sudanese universities attributable to the variables of experience.No statistically significant differences in the present situation of the educational supervision to the trainees of the faculties of educationat the Sudanese universities attributable to the variables of Academic qualification.There are statistically significant differences in the present situation of the educational supervision to the trainees of the faculties of educationat the Sudanese universitiesattributable to the variables of university. There is a coefficient correlation in the attitudes of the trainees of the faculties of education towards the evaluation of the training program. There is a coefficient correlation in the attitudes of the trainees of the faculties of education towards the evaluation of the

method of the process of educational supervision.The researcher recommends that it's important to find schools owned by the faculties of education to implement the program of the student training.And preparing a written grievance for the trainees who include some of examples and models of the suitable lesson planning.

المقدمة

تعد مهنة التعليم من المهن المهمة والمحورية في أي مجتمع من المجتمعات ،حيث يعزى إليها تقدم الامم ورقيها، باعتبارها اداة تعني بإعداد الكوادر البشرية التي يقع على كاهلها بناء ونمو المجتمع في المستقبل، بالإضافة الى انها مهنة الانبياء التي تحمل معاني العلم والاخلاق حيث قال تعالي (قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ) [1].

وتكتسب مهنة التعليم صبغة خاصة تميزها عن باقي المهن الاخرى، ذلك انها تتطلب ممن يمارسها توافر العديد من السمات والخصائص الشخصية، بالإضافة الى حصوله علي قدر كبير من الاعداد والتأهيل والذي تقوم به كليات التربية ويشتمل علي الاعداد الاكاديمي الذي يتم داخل الكلية من خلال تزويد الطالب المعلم بالعديد من المبادئ والنظريات المتعلقة بالجوانب التربوية والثقافية بالإضافة الي الاعداد المهني الذي يتم من خلال مساق التدريب العملي او ما يعرف بالتربية العملية التي تتيح الفرصة للطالب المعلم لتطبيق ما درسه من مبادئ ونظريات تربوية في مواقف تعليمية واقعية يكتسب من خلالها العديد من المهارات التدريسية اللازمة لعملية التدريس.

بالإضافة الى ذلك ان التربية العملية لها إيجابيات عديدة قد لا تتوافر في المساقات الأخرى التي يدرسها الطالب المعلم فيتعلم فيها عن طريق الخبرة والعمل وتتاح له الفرصة لاختبار قدرته في جو حقيقي مشابه للجو الذي سيعيش فيه بعد التخرج.

فعندما تكون التربية العملية منظمة فإنها تدخل الطالب المعلم في صميم مهنة التعليم بالتدريج والتدرج في تحمل مسؤوليات المعلم، كما تساهم في تنمية اتجاهات وميول الطالب المعلم تجاه مهنة التعليم .

وعند تنفيذ التربية العملية تبرز أهمية الاشراف التربوي والحاجة اليه في معاونة الطالب المعلم ومساعدته على تلبية احتياجاته المهنية من خلال مشرف تربوي متخصص يتمتع بالعديد من السمات الابداعية والابتكارية التي تؤهله للقيام بجوانب الاشراف المختلفة كالتخطيط والتنظيم والتنفيذ والتقويم بشكل فاعل ومتوازن.

الاشراف التربوي

أخذ مفهوم الإشراف التربوي عدة مدلولات واختلف باختلاف فلسفة التربية وأهدافها عبر العصور، وباختلاف النظرة إلى عمليتي التعليم والتعلم. ففي الوقت الذي كان ينظر إلى التعليم باعتباره عملية توصيل ونقل للمعلومات من المعلم إلى المتعلم، كان الإشراف موجها نحو التأكد من

تقيد المعلمين بهذا الدور وإتقانهم بهذه المهمة، فكانت التوجيهات التي تقدم للمعلم مرتبطة بتحقيق هذا الهدف ونتيجة لهذه النظرة إلى عملية التعليم كان التعلم يعني تلقي المتعلم للمعلومات وقد انعكست نتائج التعليم على عملية الإشراف وأساليبها ولكن هذا المفهوم للإشراف لم يعد مقبولاً في ضوء التغيرات التي طرأت على العملية التربوية [2]

من خلال الاطلاع لمفهوم عملية الإشراف التربوي وجد أن هناك اتفاقا بين التربويين في أن الإشراف التربوي مر خلال تاريخه بمراحل متعددة وكان لكل مرحلة سلبياتها وإيجابيتها.

مراحل تطور الاشراف التربوي

1/ مرحلة الإشراف كتفتيش:[3]

ان هدف الإشراف كتفتيش تصيد الأخطاء والإيقاع بالمعلمين وكانت وسيلته أسلوب الزيارات (المفاجئة) للوقوف على حال المدرسة في وضعها الطبيعي وكان يقوم به شخص ممتلك للسلطة وأساليب الترهيب من أجل حث المعلم على إتباع نمط تدريسي يهواه ذلك الشخص وما على المعلم إلا التقيد بتنفيذه، وينظر المشرف إلى المعلم على أنه إنسان غير مؤهل وأنه بحاجة إلى كثير من التوجيهات والعظات والأوامر، ولا وجود للثقة بين المعلم والمشرف بل كان هناك من المفتشين من يتلمس عيوب المعلم والمدرسة وتسجيل الأخطاء والإبلاغ عنها رسميا.

[4]أن المفهوم القديم المتمثل في عملية التفتيش يركز على عيوب المعلم ويهتم بالجوانب السلبية وقد اختصت هذه العملية بما يأتي:

1. التركيز على أداء المعلم داخل الموقف التعليمي فقط.
2. التركيز على الكتاب المدرسي كمصدر وحيد للمعلومات.
3. اعتقاد المفتش بأن خبراته تفوق خبرات المعلم.
4. قلة المتابعة إذ ينتهي دور المفتش عند تدوينه للتقرير.
5. عدم المشاركة الفاعلة والإيجابية في عملية التفتيش من قبل المعلم.
6. الاتصال والتواصل بين المفتش والمعلم يكون باتجاه واحد وعلى الأغلب يكون نادراً.

2/ مرحلة الإشراف كتدريب وتوجيه

ويقول[5]هذه المرحلة تتميز باعترافها بحاجات المعلمين كأساس لتحسين برامج التعليم وكان هدفه مساعدة المعلم على النمو في المهنة والكفاءة في الأداء ، والتركيز الأكبر لعملية التوجيه منصبه على تقديم التوجيهات والنصائح للمعلم ليتمكن من تعليم الطلاب وفقاً لإرشادات وتوجيه الموجه ، وقد شهدت مرحلة التوجيه ملامح إيجابية بين الموجه والمعلم إلا أنها لم ترتقِ إلى النهج الديمقراطي كأسلوب إشرافي ولم تعرف مفاهيم النمو الذاتي ومشاركة المعلمين وتدريبهم على القيادة والاهتمام اللازم.

وفي ضوء ذلك يذكر[6]وظيفة الموجه القيام بالواجبات التالية:

1. الإشراف على تنفيذ المناهج الدراسية.
2. التوجيه والإرشاد والتقويم.
3. عقد مؤتمرات لدراسة ما يتصل بالمادة.

4. القيام بزيارات ميدانية للمدارس لاستطلاع أحوال المواد.

3/ مرحلة الإشراف كعملية ديمقراطية شاملة

يوصف أحمد جميل عايش هذه المرحلة بأنها كانت المرحلة الأخيرة التي مر بها الإشراف كعملية ديمقراطية شاملة، فمع ظهور مفاهيم تربوية حديثة تغيرت أمور كثيرة مست جوانب متعددة من أدوار المعلم والطالب ومدير المدرسة وولي الأمر بل تغيرت الأهداف التربوية تغيراً لم يسبق له مثيل، وما الإشراف التربوي ببعيد عن تلك التغيرات والتطورات ذلك أن الإشراف التربوي ينبغي أن يكون خدمة تربوية تعاونية هدفها الأساسي دراسة وتحليل الظروف التي تؤثر في عمليتي التعليم والتعلم ، فالإشراف التربوي عمل تعليمي يضع المعلم أمام حقائق جديدة وتدريبي يدربه على المهارات الجديدة وتنسيقي يحركه في إطار خطة منظمة موضوعه بالتعاون معه، وتغييري يستهدف أحداث التغيير في سلوكه وسلوك طلبته واستشاري يقدم مقترحات وابدلاً للحلول، فهو عملية تساعد المعلمين على امتلاك القدرات لتنظيم تعلم الطلبة بشكل يحقق الأهداف التربوية وهكذا تخلى الإشراف عن مفهومه التقليدي القديم وحل محله المفهوم الحديث للإشراف التربوي الذي ينظر إلى عملية التعليم والتعلم نظرة تشاركيه لا يتحمل مسؤوليتها طرف دون آخر فجميع الأطراف مسؤولة.[7]

أما المفهوم الحديث للإشراف التربوي تقوم فلسفته على أساس التركيز على تحسين أداء المعلمين باعتبارهم محور العملية الإشرافية، شريطة أن يتوفر الجو الديمقراطي القائم على الاحترام المتبادل، والاهتمام بحاجات المعلمين مما ينعكس إيجاباً على تحسين العملية التعليمية.وفي ضوء هذه التطورات أصبح مفهوم الإشراف التربوي وفقا لرأي[8] بانه عملية تعاونية قيادية ديمقراطية منظمة، تعني بالموقف التعليمي ألتعلمي بجميع عناصره من مناهج ووسائل وأساليب وبيئة ومعلم وطالب وإدارة وتهدف دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف وتقييمها للعمل على تحسينها وتنظيمها من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية.

والإشراف التربوي بمفهومه الواسع يتعامل مع متغيرات متداخلة متشابكة منها المعلم والمتعلم والمنهج المدرسي والبيئة التعليمية والوسائل التعليمية، والبيئة المحلية وأساليب التقويم والإدارة المدرسية وغيرها .

والتقيد بمفهوم واحد للعملية الإشرافية ربما لا يفيها حقها فتعدد المفاهيم للإشراف التربوي بمضامينه الحديثة وتعدد المعاني يسد النقص ويقدم توضيحاً أشمل وأعم لمفهوم الإشراف التربوي فقد يفقد أحد المفاهيم جانباً فيهتم به مفهوم آخر لذا سوف تستعرض الباحثة مجموعة من المفاهيم التي تناولت الإشراف التربوي بمضامينه الحديثة .

وعرفهأيضا[9]بأنه عملية ديمقراطية فنية، قيادية، إنسانية، منظمة وشاملة ومستمرة وسيلتها الاتصال بأنواعه المختلفة، وغايتها تطوير العملية التعليمية من خلال التفاعل الفعال بين المشرف التربوي ومدير المدرسة كمشرف مقيم، والطالب كمحور للعملية التعليمية، والمعلم كمحرك لذلك المحور ومنفذ للخطة التدريسية .

كما يشير [10]الإشراف التربوي عملية ذات غرض رئيسي، هو تحسين التدريس ويتم بين

أشخاص ذات وجوه متعددة تتناول السلوك التعليمي، والمنهاج التربوي، وبيئات التعلم وتقسيم التلاميذ إلى مجموعات واستغلال جهود المعلم.

وهناك من عرف الإشراف التربوي بأنه عملية تربوية قيادية إنسانية شاملة هدفها الرئيسي تحسين عملية التعليم والتعلم من خلال مناخ العمل الملائم لجميع أطراف العملية التربوية التعليمية مع تقديم وتوفير كافة الخبرات والإمكانات المادية والفنية لنمو وتطوير جميع هذه الأطراف وما يلزمها من متابعة وذلك وفق تخطيط علمي وتنفيذ موضوعي يهدف لرفع مستوى التعليم وتطويره وبناء الإنسان الصالح [11]

ويضيف [12]على أنه مجهود منظم، وعمل إيجابي يهدف إلى تحسين عمليات التعلم والتعليم والتدريب. ويبذل لاستشارة وتنسيق وتوجيه النمو الذاتي للمعلمين ليزداد فهمهم التربوي وإيمانهم بأهداف التعليم. وبذلك يؤدون دورهم بصورة أكثر فاعلية ويصبحون أكثر قدرة على توجيه النمو المستمر تربوياً ومهنياً لكل طالب يمارس دوره الخلاق في بناء مجتمع أفضل.

ويرى(13) الإشراف التربوي هو الرؤية الحادة النافذة للسلوك أو الأشياء القادرة على تحديد مظاهر القوة والضعف فيها ثم اقتراح الحلول العلاجية المناسبة لذلك.

من خلال الاستعراض السابق لمفهوم عملية الإشراف التربوي في ضوء التطورات الحديثة ترى الباحثة أن عملية الإشراف عملية تعاونية منظمة لها رؤية وأهداف محددة تتمثل في تحسين وتطوير عملية التعليم من خلال الاتصال الإيجابي بين المشرف والمعلم القائم على التفاهم واحترام الرأي . أيضاً هو عملية تفاعلية إنسانية تهدف إلى تحسين عمل المعلم وأدائه ومساعدته في تنمية نفسه وحل مشكلاته.

لذلك يعد الإشراف التربوي العمود الفقري للنظام التعليمي بشكل عام والتربية العملية بشكل خاص حيث يعتبر المشرف الصديق الناقد للطلبة المعلمين والذي يقع على عاتقهم متابعتهم وتوجيههم لتحسين قدراتهم وتطويرها وفق حاجاتهم ومتطلباتهم المهنية من خلال التواصل معهم وتشجيعهم على القيام بمهامهم على الوجه الأمثل، ليمثل المشرف بذلك الخبرة التي يسترشد بها الطلبة المعلمون.

خصائص الإشراف التربوي :

العمل الإشرافي عمل يهتم بجميع عناصر وحيثيات الموقف التعليمي التعلمي كنظام عام حيث يتميز بخصائص يذكرها أحمد جميل عايش في الآتي :

1. عملية قيادية قائمة على التنسيق وتحقيق الأهداف من أجل التحسين.
2. العمل الإشرافي عمل تشخيصي، تحليلي، وقائي، علاجي.
3. العمل الإشرافي عمل تكاملي، تتكامل فيه الجهود تخطيطاً وتنفيذا وتقويماً ليشعر المعلمين أو الطلبة بعدم التضارب في الأفكار والتوجيهات.
4. عملية ديمقراطية منظمة قوامها التعاون والاحترام المتبادل.

5. العمل الإشرافي عمل يعتمد على الواقعية والصراحة التامة.
6. عملية إنسانية اجتماعية قوامها العدل والتسامح والعفو والمساواة .
7. الشمول والاتساع ، العمل الإشرافي عمل يهتم بجميع عناصر وحيثيات الموقف التعليمي التعلمي كنظام.
8. العمل الإشرافي عمل يحترم الفروق الفردية بين المعلمين.
9. الإشراف الحديث إشراف متجدد، يهتم بالتجديد المعرفي المستمر ويدعم الإبداع والابتكار.
01. الإشراف التربوي الحديث يهدف إلى بناء الإشراف الذاتي لدى المعلمين ليصبح كل معلم مقوم لنفسه مصوب لأخطائه.
11. العمل الإشرافي يعتمد على استراتيجيات وأدوات تقويم تعتمد على المشاهدة المباشرة وملاحظة الوقائع فتقدم التغذية الراجعة التي تخضع للمتابعة المستمرة بعيداً عن قوة السلطة كأداة من أدوات الإشراف القديم.[14]

ويضيف[15] خصائص الإشراف التربوي:

أ. بناء برامج تدريبية قائمة على الحاجات التدريبية.
ب. تهيئة المعلم الجديد وإعداده لممارسة مهنته.
ج. نقل الخبرات المميزة من مؤسسة مدرسية إلى أخرى.
د. استمرارية الإشراف التربوي ، علي مدار العام الدراسي.

يتضح مما سبق أن من الخصائص التي تتميز بها عملية الإشراف التربوي أنه يعتبر عملية إنسانية يقوم بها المشرف لتوجيه المعلم والتأثير فيه من خلال التعاون معه ومشاركته واحترام آرائه بهدف الوصول إلى تحسين وتطوير شامل لجميع عناصر العملية التعليمية، وأداة فاعلة لتقديم خدمات اجتماعية لتحقيق النتائج المثلى بعيداً عن التقيد والإيقاع بالآخرين.

أهمية الإشراف التربوي والحاجة إليه:

في ظل التوسع الكبير الذي يشهده قطاع التعليم، تظهر أهمية الحاجة إلى الإشراف على عملية التعلم التي تعد عملية منظمة تحتاج إلى التوجيه والمتابعة المستمرة للأطراف المشاركة فيها لاستثمار جهودهم والتنسيق فيما بينهم لتحقيق الأهداف المرجوة والوصول إلى جودة الأداء. إن جوهر عملية الإشراف تؤكد على أهميته وخطورة التفريط فيه ذلك أن العمل التربوي وتنوعه وتعدد مسؤولياته فرض على الإشراف مسؤوليات جسام ومنحته هذه المسؤوليات أهمية متميزة، وبدأ الإشراف يأخذ مكانه كعلم له أصوله ومبادئه وخططه وتم الاعتراف بأهميته في النهوض بالعملية التربوية والتعليمية وينظر إليه الآن على أنه أداة لتطوير البيئة التعليمية.

ويلخص[16] أهمية الإشراف التربوي في النقاط التالية:

1. مواكبة التطورات والتجديدات في حقل التربية وتغير أهدافها ومفاهيمها وتطور أساليب التدريس وإدخال الطرق الجديدة التي أثبتت الدراسات والبحوث جدواها.
2. تحسين العملية التعليمية التعلمية لتحقيق التعلم في عصر انفجار المعرفة.

3. حماية التلاميذ من المعلمين الجدد وغير المؤهلين وغير الأكفاء
4. الأخذ بيد المعلمين، ولاسيما حديثي العهد في التعلم وتبصيرهم بأحدث أساليب التربية ووسائل البحث لزيادة إنتاجهم

ويضيف [17]الحاجة الاشراف في تقويم عملية التعليم والتعلم ، من خلال التقويم الشامل للمعلم والمتعلم وملاءمة المناهج ، ومدى توفر الامكانات المادية والبشرية ، وحسن استغلالها وما تحقق من أهداف تربوية تم التخطيط لها.

ويضيف أحمد جميل عايش أن الإشراف التربوي أداة لتطوير البيئة التعليمية ويبدو ذلك في الآتي :

أ. الإنسان بطبيعته يحتاج إلى المساعدة والتعاون مع الآخرين ومن هنا تنبع حاجة المعلم للمشرف التربوي كونه مستشاراً مشاركاً
ب. إن الإشراف التربوي عمل منهجي علمي يعتمد الأسس العلمية في حل المشكلات التربوية ذات الارتباط بالعمل الإشرافي
ج. وجود المعلم القديم الذي لم يتدرب على الاتجاهات المعاصرة والطرق الحديثة في التدريس يؤكد الحاجة إلى عملية الإشراف ، وذلك لتوضيح فلسفة التطوير الأدائي ومبرراته أمام المعلم الذي مازال متمسكاً بالأساليب التقليدية.
د. تشير الملاحظة اليومية والخبرة إلى أن المعلم المبتدئ يظل في حاجة ماسة إلى التوجيه والمساعدة.
هـ. وجود مستمر للفجوة بين النظرية والتطبيق في الميدان التعليمي التعلمي.[18]

وترى الباحثة أن الحاجة إلى الإشراف وأهميته لا تقتصر على توجيه المعلم ومتابعة أدائه فحسب بل تتعدى ذلك إلى الاهتمام بباقي عناصر الموقف الصفي متمثلة في المتعلم والمناهج وحاجة الإشراف في تقويم عملية التعليم والتعلم من خلال التقويم الشامل للمعلم والمتعلم وملائمة المناهج ومدى توفير الإمكانات المادية والبشرية ، وحسن استغلالها وما تحقق من أهداف تربوية ثم التخطيط لها .

أهداف الإشراف التربوي:

يتفق التربويون أن الأهداف الرئيسية للإشراف تتجه نحو تحسين العملية التعليمية بجميع أبعادها من خلال مساعدة المعلمين وتنمية قدراتهم وكفاياتهم لاستخدام أفضل الطرق والأساليب التعليمية لتحقيق الأهداف المرجوة وأحداث التطور التربوي المطلوب.

ويذكر[19] أهداف الإشراف التربوي على النحو التالي:

1. تطوير الاستراتيجيات التعليمية التعلمية وتوظيفها لدعم برنامج التربية والتعليم.
2. مساعدة المعلمين على تنمية قدراتهم وكفاياتهم الخاصة وعلى تحديد أهداف عملهم ومعرفة الأساليب الجديدة وإكسابهم المهارات والخبرات التربوية وأساليب التدريس الحديثة.
3. تحسين الظروف المدرسية بتحسين العلاقات بين المعلمين وتنظيم الموقف التعليمي التعلمي وتطويره لتحقيق مزيد من الفاعلية والكفاءة والإنتاجية.
4. التعرف بالطرق التربوية الجديدة والاتجاهات الحديثة في المناهج الدراسية والوسائل التعليمية

ودراستها دراسة واعية تتيح فرصة النمو المهني.

التعاون والتنسيق مع الجهات المختصة للعمل في برامج الأبحاث التربوية والتخطيط وتنفيذ وتطوير برامج التعليم، والتدريب، والكتب، والمناهج وطرق التدريس ووسائل التدريس المعينة.

ويضيف[20] أن الإشراف التربوي بشكل عام يهدف إلى تحسين عملية التعليم عن طريق التفاعل الإيجابي مع جميع الأطراف المعنية بذلك ومن أهمها :

1. العمل مع المعلم لتحليل سلوكه التعليمي وتشخيص جوانب القوة والضعف لديه ومعالجة ما يحتاج إليه من تحسين وتغيير وتطوير.
2. تنفيذ الدورات والبرامج التدريبية أثناء الخدمة للمديرين والمعلمين لتنميتهم مهنيا وتبصيرهم بالمستجدات التربوية وإكسابهم مهارات واتجاهات ومعارف حديثة.
3. المشاركة الفاعلة في تهيئة وإعداد المعلم الكفء وتشجيع المعلمين على القيام بالتجريب والتفكير الناقد البناء في أساليبهم التي تناسب تلاميذهم ومساعدتهم على فهم وظيفتهم والإيمان بها إيماناً يدفعهم إلى الإخلاص في أدائهم.

ومن أهداف الإشراف التربوي حسب ما ورد من[21]

1. مسح شامل للواقع التربوي، وتحليله وتقصي الظروف المحيطة به ، والإفادة من ذلك في التعامل مع محاور العملية التعليمية التربوي.
2. تنمية الانتماء لمهنة التربية والتعليم والاعتزاز بها وإبراز دورها في المدرسة والمجتمع .
3. تبني مشاريع تحقق تبادل الخبرات والتجارب الناجحة بين العاملين من مختلف التخصصات والمواقع.
4. تدريب العاملين في الميدان على عملية التقويم الذاتي وتقويم الآخرين.

يتبين للباحثة من خلال العرض السابق أن عملية الإشراف تهدف إلى أحداث تحسين وتطوير في جميع عناصر العملية التعليمية من خلال تطوير الاستراتيجيات التعليمية، وتحسين الظروف المدرسية وتحسين أداء المعلمين ومساعدتهم على النمو المهني المستمر والتعاون والتنسيق مع الجهات المختصة للعمل في برامج الأبحاث التربوية من خلال التحكم الفاعل بجميع المتغيرات المؤثرة فيها وصولاً إلى تطوير العملية التعليمية بمدخلاتها وعملياتها ونتاجاتها.

وظائف الإشراف التربوي :

وظائف الإشراف التربوي متعددة ومتنوعة وتتكامل مع وظائف المعلم ومدير المدرسة وجميعها تدور حول تحسين الأداء التربوي وزيادة فعاليته ومن أهم هذه الوظائف حسب ما ورد من أحمد جميل عايش.

أولاً : وظائف إدارية تتمثل في:

أ/ تحمل مسؤولية القيادة في العمل التربوي.

ب/ حماية مصالح الطلاب، والإسهام في حل المشكلات الطارئة.

ج/ توفير المناخ الإداري المناسب لنمو المعلمين والتعاون مع إدارة المدرسة.

د/ إعداد تقرير شامل في نهاية كل عام دراسي يتضمن مختلف الفعاليات.

ثانياً : وظائف تدريبية من أهمها:

1- تعهد المعلمين بالتدريب، من أجل نموهم، وتحسين مستويات أدائهم، وبالتالي تحسين الموقف التعليمي عامة عن طريق:

أ- الورش الدراسية المتصلة بالمواد الدراسية والطرق والوسائل.

ب- النشرات التربوية

ج- حلقات البحث

2- مساعدة المعلمين على فهم الأهداف التربوية، ومراجعتها وانتقاء المناسب منها.

ثالثاً : وظائف تنشيطية منها:

1- متابعة كل ما يستجد من أمور التربية والتعليم ونشرها بين العاملين في المدارس.

2- مساعدة المعلمين على النمو الذاتي وتفهم طبيعة عملهم.

3- المساعدة على توظيف التقنيات التربوية والوسائل التعليمية.

4- حث المعلمين على الإنتاج العلمي التربوي.

5- المشاركة في حل المشكلات التربوية القائمة في المدرسة.

رابعاً : وظائف بحثية تتمثل في:

أ. الإحساس بالمشكلات والقضايا التي تعوق مسيرة العملية التربوية وتحقيق نمو التلاميذ المستمر ومشاركتهم الفعلية في المجتمع الحديث.

ب. السعي إلى تحديد هذه المشكلات والتفكير الجاد في حلها.

خامساً : وظائف تقويمية من أهمها

1. قياس مدى توافق عمل المعلم مع أهداف المؤسسة التربوية ومناهجها وتوجيهاته.
2. تعرف مراكز القوة في أداء المعلم والعمل على تعزيزها.
3. اكتشاف نقاط الضعف في أداء المعلم والعمل على علاجها وتداركها.
4. المعاونة في تقويم العملية التعليمية تقويماً صحيحاً على أسس موضوعية دقيقة

سادساً : وظائف تحليلية

أ/ تزويد المعلمين بكيفية تحليل المناهج وفق نماذج نظرية لتحليل المناهج وتطويرها (الأهداف ، المحتوى ، أساليب التدريس ، التقويم)

ب/ تحليل أسئلة الاختبارات من خلال المواصفات الفنية المحددة لها

سابعاً : وظائف ابتكارية

1- ابتكار أفكار جديدة وأساليب مستخدمة لتطوير العملية التربوية.

2- وضع هذه الأفكار والأساليب موضع الاختبار والتجريب.

3-تعميم هذه الأفكار والأساليب بعد تجريبها وثبوت صلاحيتها.[22]

ومما سبق يتضح للباحثة أن للإشراف التربوي وظائف متعددة ومتنوعة تدور حول مساعدة المعلمين على فهم الأهداف التربوية ووضع الخطط السليمة القائمة على أسس علمية

مناسبة ومتابعة كل جديد ومتطور في الميدان التربوي وتقويم العملية التربوية تقويماً علمياً سليماً مبنياً على الموضوعية.

وتوصلت الدراسة للنتائج التالية:

نتائج الدراسة : -

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لواقع الإشراف التربوي على طلاب التربية العملية بالجامعات السودانية تعزى لمتغير الخبرة.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لواقع الإشراف التربوي على طلاب التربية العملية بالجامعات السودانية تعزى لمتغير المؤهل التربوي.
3. توجد فروق ذات دلالة احصائية لواقع الاشراف التربوي على طلاب التربية العملية بالجامعات السودانية تعزى لمتغير الجامعة.
4. وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلاب المتدربين بكليات التربية بالجامعات السودانية نحو تقييم برنامج التربية العملية.
5. وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلاب المتدربين بكليات التربية بالجامعات السودانية نحو تقييم أساليب الإشراف علي التربية العملية.

كما أظهرت الدراسة أبرز المشكلات التي تواجه الإشراف على التربية العملية بكليات التربية بالجامعات السودانية من وجهة نظر المشرفين متمثلة في :-

1. عدد الزيارات المحددة تعيق عملية الإشراف.
2. قصر الفترة الزمنية المخصصة للتربية العملية في المدرسة.
3. ضعف العائد المادي للمشرفين باختلاف درجاتهم.
4. تركيز المشرف علي النشاط الأكاديمي أكثر من الأنشطة الأخرى.
5. عدم وجود دليل إرشادي للطلبة المتدربين يتضمن مهام الطالب المتدرب وواجباته.
6. ضعف الرغبة لدى بعض المدراء في استقبال الطلبة المتدربين.
7. ارتباك الطالب المتدرب عند زيارة المشرف.
8. قلة الحوافز الممنوحة للإدارات المدرسية المتعاونة على خدماتهم الإشرافية.

وتوصلت الدراسة إلى مقترحات مشرفي وإداري التربية العملية بالجامعات السودانية لتطويربرنامج الإشراف على التربية العملية على النحو التالي :

1. ضرورة عمل مركز للتربية العملية بكليات التربية بدلا عن المكتب أو القسم على أن يتكون من أعضاء هيئة تدريس متفرغين يقومون بعمليات التخطيط والتنفيذ والإشراف علي التربية العملية بشكل دوري.
2. إعداد دليل إرشادي للطلبة المتدربين يكون بمثابة مرشد وموجه لهم، يشتمل علي مجموعة من النماذج الإجرائية والخطط التدريسية المناسبة.
3. ضرورة السعي لإيجاد مدارس تجريبية تتبع لكليات التربية وتتوافر فيها الإمكانات المناسبة

ويتـم مـن خلالهـا تنفيـذ التربيـة العمليـة .

4. زيـادة الفـترة الزمنيـة للتربيـة العمليـة، لتشـجيع إدارات المـدارس المتعاونـة عـلى إتاحـة الفرصـة الكافيـة للطالـب المتـدرب للقيـام بالمهـام التدريسـية المختلفـة.
5. زيـادة عـدد زيـارات المشرفـين للطـلاب المتدربـين حتـى يسـتطيع المـشرف أن يقـوم بعمليـة الإشراف بدرجـة عاليـة مـن الجـودة والإتقـان .
6. اهتـمام قسـم الإشراف بالقيـام بزيـارات اسـتطلاعية دوريـة للمـدارس المتعاونـة لمتابعـة عمليـة الإشراف عـلى التربيـة العمليـة والوقـوف عـلى المشـكلات التـي تواجههـا.
7. اهتـمام قسـم الإشراف بالنمـو المهنـي للمشرفـين مـن خـلال إجـراء دورات تدريبيـة لهـم، لتطويـر وتحديـث مفاهيـم الإشراف لديهـم في ضـوء الاتجاهـات الحديثـة.
8. زيادة المخصصات المالية للمشرفين وتخصيص بدل مواصلات للمشرفين.
9. منـح حوافـز لـلإدارات المدرسـية المتعاونـة والمعلمـين المتعاونـين عـلى مـا يقدمونـه مـن تسـهيلات أثنـاء فـترة التربيـة العمليـة.
10. اهتـمام قسـم الإشراف بـآراء وتوصيـات المشرفـين بشـان تخطيـط وتنفيـذ وتطويـر برنامـج التربيـة العمليـة.
11. تطويـر أسـاليب تقويـم الطالـب المتـدرب عـلى أن يكـون تراكميـاً مـن بدايـة الفصـل الـدراسي وحتـى نهايتـه، ليعطـي تقديـراً دقيقـاً لمسـتوى أداء الطالـب المتـدرب، ولا يقتـصر عـلى الزيـارة الصفيـة.
12. اهتمام المشرفين بتوظيف نتائج التقويم في تحسين أداء الطلبة المتدربين.
13. إجـراء مجموعـة مـن العقوبـات والقيـود المناسـبة ضـد الطلبـة المتدربـين الذيـن لا يلتزمـون بالأنظمـة والتعليـمات المدرسـية أثنـاء فـترة التربيـة العمليـة.

الخاتمة :

هـذه الدراسـة تلقـي الضـوء عـلي واقـع الإشراف التربـوي عـلى طـلاب التربيـة العمليـة بكليـات التربيـة بالجامعـات السـودانية مـن وجهـة نظـر المشرفـين والطـلاب، والتعـرف عـلى أبـرز المشـكلات التـي تواجـه عمليـة الإشراف مـن وجهـة نظـر المشرفـين، والتعـرف مـدى إمكانيـة تقديـم مقـترح لتطويـر الاشراف التربـوي عـلى طـلاب التربيـة العمليـة بكليـات التربيـة بالجامعـات السـودانية.

وتوضـح أن الاشراف التربـوي هـو عمليـة تمثـل حلقـة الوصـل بـين مسـتوى التخطيـط النظـري والتطبيـق والممارسـة العمليـة. ولـكي يكـون الإشراف التربـوي قـادراً عـلى القيـام بـدوره القيـادي، لا بـد مـن توافـر الخطـط والبرامـج المناسـبة إلى جانـب العنـاصر المدركـة لدورهـا والقـادرة عـلى أحـداث التغيير.

التوصيات :-

في حـدود أهـداف الدراسـة، وعـلى ضـوء النتائـج التـي توصلـت إليهـا الدراسـة فـإن الباحثـة تتقـدم بالتوصيـات التاليـة :

1. اهتـمام قسـم الاشراف عـلي التربيـة العمليـة بالنمـو المهنـي المسـتمر للمشرفـين مـن خـلال إجـراء دورات تدريبيـة لهـم وعقـد مؤتمـرات ونـدوات تسـهم في تطويـر وتحديـث مفاهيـم الاشراف لديهـم في ضـوء الاتجاهـات الحديثـة.
2. إعـداد دليـل إرشـادي للطلبـة المتدربـين يكـون بمثابـة مرشـد وموجـه لهـم ،يشـتمل عـلي مجموعـة مـن النـماذج الاجرائيـة والخطـط التدريسـية المناسـبة.
3. زيـادة الفـترة الزمنيـة للتربيـة العمليـة ، لتشـجيع إدارات المـدارس المتعاونـة عـلي اتاحـة الفرصـة الكافيـة للطالـب المتـدرب للقيـام بالمهـام التدريسـية المختلفـة.
4. زيـادة عـدد زيـارات المشرفـين للطـلاب المتدربـين حتـي يسـتطيع المـشرف ان يقـوم بعمليـة الإشراف بدرجـة عاليـة مـن الجـودة والاتقـان.
5. عقـد ورش عمـل تفيـد في الكشـف عـن المشـكلات المسـتحدثة التـي يواجههـا المشرفـون اثنـاء عمليـة الاشراف .
6. أخذ الكليات بآراء وتوصيات المشرفين بشان تحسين وتطوير برنامج التربية العملية.

المصادر والمراجع:

(1) سورة الزمر الآية (8).

(2) حسن محمد إبراهيم واخرون :الادارة التربوية, دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة , عمان –الاردن ، (2007م) .،ص318

(3) حسن محمد إبراهيم واخرون : المرجع السابق2007،ص319.

(4) حسن أحمد الطعاني :الاشراف التربوي (مفاهيمه اهدافه , اسسه , اساليبه) الطبعة الاولى, دار الشروق للنشر والتوزيع , عمان ، 2005م،ص18

(5) جودت عزت عبد الهادي :الاشراف التربوي مفاهيمه واساليبه، الطبعة الاولى ,الدار العلمية للنشر والتوزيع , عمان 2002م،ص27

(6) حسن محمد إبراهيم واخرون: المرجع السابق(2007،ص320)

(7) أحمد جميل عايش:تطبيقات في الاشراف التربوي ، الطبعة الاولى , دار المسيرة للنشر والتوزيع , عمان (2008م) .،ص25

(8) محمد عدس واخرون :الادارة والاشراف التربوي,مطابعالايمان,عمان،2002م ،ص27

(9) أحمد جميل عايش ، المرجع السابق2008،ص25 .

(10) محمد منير مرسي :الادارة التعليمة اصولها وتطبيقاتها , عالم الكتب , القاهرة ، 1997م، ص49

(11) حسن حسين: مهارات التدريس , علم الكتب , القاهرة ، 2001م،ص115

(12) مروان ابراهيم واخرون :الاشراف التربوي ،الطبقة الاولى,دار الثقافة للنشر والتوزيع , عمان، 2003م.،ص15

(13) محمد زياد حمدان : الاشراف في التربية المعاصرة مفاهيم وتطبيقات , دار التربية الحديثة, عمان ، 1992م) .،ص10

(14) أحمد جميل عايش :تطبيقات في الاشراف التربوي،الطبعة الثانية, دار المسيرة للنشر والتوزيع , عمان 2010م ،ص64

(15) حسن أحمد الطعاني :الاشراف التربوي (مفاهيمه اهدافه , اسسه , اساليبه) الطبعة الاولى،دار الشروق للنشر والتوزيع , عمان ، (2005م)، ص20)

(16) ابراهيم الخطيب واخرون :الاشراف التربوي فلسفته واساليب تطبيقاته ، دار قنديل للنشر والتوزيع , عمان ، 2003م.،ص32

(17) احمد الخطيب واخرون :العلاقات الانسانية في المؤسسات التعليمية، دار الوفاء لدنيا

الطباعــة والنــشر، الاســكندرية ، 2000م) ،ص148

(18) أحمـد جميـل عايـش : المرجـع السـابق 2010، ص39 يعقـوب نشـوان :الادارة والاشراف التربـوي، الطبعـة الثالثـة, دار الفرقـان للطباعـة والنـشر , عـمان ، 1992م.،ص35.

(19) حسن أحمد الطعاني : المرجع السابق 2005م،ص21.

(20) أحمد جميل عايش: المرجع السابق 2010، ص36.

(21) أحمد جميل عايش:2010 المرجع السابق ،ص40.

أولا : المصادر

- القران الكريم
-صحيح البخاري.

ثانيا : المراجع

(1) إبراهيم الخطيب وامل الخطيب ،الاشراف التربوي فلسفته واساليب تطبيقاته , دار قنديل للنشر والتوزيع , عمان ، (2003م).

(2) إحسان الاغا وعبد الله عبد المنعم، التربية العملية وطرق التدريس, ط1, الجامعة الاسلامية،غزه (1989م) .

(3) أحمد الخطيب، العلاقات الانسانية في المؤسسات التعليمية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الاسكندرية ، (2000م) .

(4) أحمد جميل عايش ، تطبيقات في الاشراف التربوي ، الطبعة الاولى , دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان (2008م) .

(5) أحمد جميل عايش، تطبيقات في الاشراف التربوي،الطبعة الثانية, دار المسيرة للنشر والتوزيع , عمان (2010م) .

(6) أسامة عبد اللطيف وجوده احمد ، دليل التربية العملية، جامعة السلطان قابوس، دار العلوم الأساسية ، (1997م) .

(7) الأمين عبد الحفيظ وفائز دندش، دليل التربية العملية واعدادالمعلمين، الطبعة الاولى ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، (2000م) .

(8) أنور عقل ، نحو تقويم افضل,الطبعة الثانية, دار النهض بيروت- لبنان (2001م).

(9) توفيق مرعي،الكفايات التعليمية في ضوء النظم،الطبعةالاولي،دار الفرقان ، عمان ، (1983م) .

(10) جودت احمد سعادة،مناهج الدراسات الاجتماعية،دار المعلم للملايين،بيروت،(1984م).

(11) جودت عزت عبد الهادي ,الاشراف التربوي مفاهيمه واساليبه، الطبعة الاولى ,الدار العلمية للنشر والتوزيع , عمان (2002م) .

(12) جودت عزت عطوى،الادارة التعليمية والاشراف التربوي-اصولها وتطبيقاتها، الطبعة الاولى,الدار العلمية الدولية ومكتبه دار الثقافة للنشر والتوزيع,عمان، (2001م) .

(13) حسن محمد إبراهيم حسان و محمد حسنين العجمي، الادارة التربوية, دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة , عمان -الاردن ، (2007م) .

(14) حسن أحمد الطعاني ، التدريب (مفهومه , فعالياته بناء البرنامج التدريبيةوتقويمها) ،دار الشروق , عمان , (2002م) .

(15) حسن احمد الطعاني، الاشراف التربوي (مفاهيمه اهدافه , اسسه , اساليبه) الطبعة الاولى ، دار الشروق للنشر والتوزيع , عمان ، (2005م).

(16) حسن حسين زيتون ،مهارات التدريس , علم الكتب , القاهرة ، (2001م)

(17) خالد طه الأحمد ، تكوين المعلم من الاعداد الي التدريب، دار الكتاب الجامعي، الامارات العربية المتحدة ، (2005م) .
(18) رداح الخطيب وآخرون ،الادارة والاشراف اتجاهات حديثة, دار الامل, عمان ، (1998م)
(19) رداح الخطيب وآخرون، الادارة والاشراف التربوي, ط 3،دار الامل, اربد، (2000م) .
(20) رمزية الغريب، القياس والتقويم التربوي،مكتبة الانجلو مصرية،القاهرة، (1985م)
(21) سر الختم عثمان علي ، اصول تدريب التاريخ في المرحلتين المتوسطة والاعدادية ، دار الشوف، (1992م) .
(22) 22. سعيد الأسدي ومروان ابراهيم . الاشراف التربوي ،الطبقة الاولى,دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان ، (2003م) .
(23) 23. صباح حسين العجيلي واخرون ، التقويم والقياس , وزاره التعليم العالي والبحث العلمي , بغداد ، (1990م) .
(24) طارق عبد الحميد البدري ،نظريات ومفاهيم في الاشراف التربوي , الطبعة الاولى , دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع, الاردن ، (2001م)
(25) عارف عطاري وآخرون، الاشراف التربوي - نماذجه النظرية وتطبيقاته العلمية , الطبقة الاولي , مكتبه الفلاح للنشر والتوزيع, الكويت ، (2005م) .
(26) عبد الرحمن عبد الله ، التربية العلمية - اهدافها ومبادئها ، ط 2، دار البشير، عمان ، (1997م).
(27) علي راشد، خصائص المعلم العصري وادواره،دار الفكر العربي, القاهرة ، (2002م).
(28) فؤاد أبو الحطب ،القدرات العقلية، الطبعة الرابعة، مكتبة الانجلو مصرية ، القاهرة ، (1986م).
(29) فؤاد حسين أبو الهيجا،التربية العملية – دليل عمل المشرفين والطلابوالمعلمين , ط الاولى, دار المناهج للنشر والتوزيع , عمان ، (2003م) .
(30) ماجد الخطابية ، التربية العملية الاسس النظرية وتطبيقاتها , الطبعة الاولى، دار الشروق ،الاردن، (2002م) .
(31) محمد حسنين العجمي،الادارةالمدرسية,دار الفكر العربي, القاهرة ، (2000م) .
(32) محمد زياد حمدان ، التربية الميدانية- مفاهيمها وكفاياتها و تطبيقاتهاالمدرسية , الطبعة السابعة , دار التربية الحديثة , دمشق ، (2001م) .
(33) محمد زياد حمدان ، طرق وتقنيات التدريس والتدريب ، دار التربية الحديثة , عمان ، (1992م) .
(34) محمد زياد حمدان، الاشراف في التربية المعاصرة مفاهيم وتطبيقات، دار التربية الحديثة , عمان ، (1992م) .
(35) محمد زياد حمدان، التربية العملية الميدانية- مرشد كتاب وعمل للمتدربين ،مؤسسة الرسالة، عمان ، (1982م) .
(36) محمد سليمان عبدالله عبده ، تقويم الاشراق التربوي في المرحلة الاساسية الدنيا في المدارس

الاردنيـة , رسـالة ماجسـتير غـير منشـورة الجامعـة الاردنيـة , عـمان – الاردن ، (1995م).
(37) محمد عبد القادر عابدين، الإدارة المدرسة الحديثة،دار الشروق,عمان ، (2001م).
(38) محمد عدس وآخرون، الإدارة والاشراف التربوي,مطابع الايمان,عمان،(2002م) .
(39) محمد متولي، القواعد الذهبية في التربية العملية، مكتبة زهراء الشرق،بور سعيد ، (2004م).
(40) محمد منير مرسي، الإدارة التعليمة اصولها وتطبيقاتها , عالم الكتب , القاهرة ، (1997م) .
(41) محمـود الأسـتاذ وعدنـان ودلـول، مبـادئ التربيـة العمليـة ومهـارات التدريـس ، جامعـة الاقـصى ، غـزة، (2001م) .
(42) محمود المساد، الاشراف التربوي الحديث – واقع وطموح، دار الامل , عمان، (1986م) .
(43) مهـدي سـالم وعبـد اللطيـف الحليبـي ،التربيـة الميدانيـة واساسـيات التدريـس , الطبعـة الثانيـة , مكتبـة العبيـكان , الريـاض ، (1998م) .
(44) نبيـل عبـد الهـادي، القيـاس والتقويـم التربـوي واسـتخدامه في مجـال التدريسـالمصغر , عـمان – الاردن، (1999م) .
(45) نـدوة النوري،اسـاليب التقويـم في الاشرافالتربـوي ووسـائله في الاشرافالتربـوي في الوطـن العـرب, واقعـه وسـبل تطويـره, [المنظمـة العربيـة للتربيـة و الثقافـة والعلـوم] ادارة التربيـة , تونـس ، (1984م) .
(46) وصفـي بوليـس واخـرون ، الادارة والاشراف التربـوي، الطبعـة الاولي، مكتبـة الفـلاح، الامـارات العربيـة المتحـدة ، (2003م) .
(47) يعقـوب نشـوان،الادارة والاشراف التربـوي، الطبعـة الثالثـة, دار الفرقـان للطباعـة والنـشر , عـمان ، (1992م).
(48) يوسـف إبراهيـم نـبراي ،الاشراف التربـوي, دار الكتـاب الجامعـي , الامـارات العربيـة المتحـدة ، (1999م) .

درجة استيفاء كلية التربية بجامعة حائل لمتطلبات المعيار الأول من معايير الهيئة البريطانية (ASIC) للاعتماد المؤسسي من وجهة نظر الطلاب

د.نور الدين عيسى آدم علي

أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك - كلية التربية -جامعة سنار- كلية التربية - جامعة حائل -المملكة العربية السعودية.

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة استيفاء كلية التربية بجامعة حائل لمتطلبات المعيار الأول من معايير الهيئة البريطانية (ASIC) للاعتماد المؤسسي من وجهة نظر طلاب الكلية، وللإجابة عن تساؤلاتها، استخدم الباحث المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الموضوع،واعتمد على الاستبانة كأداةً لجمع البيانات؛ وذلك نظراً لمناسبتها لأهداف الدراسة، ومنهجها، ومجتمعها. **وتم اختيار عينة الدراسة البالغ عددها (302) طالباً، بطريقة عشوائية بسيطة من المجتمع الأصلي المستهدف بالدراسة، والبالغ عدده الكلي (3020) طالباً، موزعين على (6) برامج أكاديمية، واختيرت عينة الدراسة بنسبة تمثل المجتمع تمثيلاً صادقاً من حيث العدد، والخصائص المميزة له. ولمعالجة البيانات استخدم الباحث حزمة من الأساليب الإحصائية شملت:** (التكرارات، والنسب المئوية، معامل ارتباط بيرسون، معادلة (ألفاكرونباخ)، المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري). **وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها:** وجود لافتات خارجية واضحة تبين اسم الكلية في جامعة حائل، وأرقام مبانيها ومرفقاتها. وتتوافر لافتات توجيهية داخل مباني الكلية ترشد إلى أرقام الأدوار، والطوابق. كما تتوافر بداخل مباني كلية التربية في جامعة حائل علامات واضحة تشير إلى مسميات وأرقام الغرف، بالإضافة إلى وجود غرفة مشتركة للطلاب بالكلية. وهو ضمن متطلبات أولى معايير الهيئة البريطانية (ASIC) للاعتماد المؤسسي. كما أشارت الدراسة أيضاً إلى أن طفايات الحريق الموجودة في كلية التربية بجامعة حائل عليها تواريخ الصلاحية. وهو من سائل وإجراءات الأمن والسلامة التي يتطلبها استيفاء المعيار المعني. إلا أن الدراسة أشارت إلى عدم كفاية طفايات الحريق المثبتة على جدران المباني أو الممرات والأرضيات بكلية التربية في جامعة حائل. وعدم كفاية أماكن التعلم المخصصة للطلاب، والمزودة بخدمة الإنترنت في الكلية. وفي ضوء هذه النتائج قدم الباحث عدداً من التوصيات مضمنه في نهاية الدراسة، واقترح مجموعة من البحوث المستقبلية يرى أنها قد تكون مكملة لهذه الدراسة.

الكلمات المفتاحية:كلية التربية، جامعة حائل، معايير الهيئة البريطانية (ASIC)،الاعتماد المؤسسي.

Abstract:

The degree to which the College of Education at the University of Hail meets the requirements of the first standard of the British Commission (ASIC) standards for institutional accreditation from the students' perspectives.

This study aimed to reveal the degree to which the College of Education at the University of Hail meets the requirements of the first standard of the British Commission (ASIC) Standards for institutional accreditation from the perspectives of the college's students. To answer the study's questions, the researcher used the descriptive approach, which suited the nature of the topic, and relied on the questionnaire as the tool for data collection. The use of the questionnaire in this study is due to its relevance to the aims of the study, its methodology, and its community. The study sample consisted of (302) students, which were selected in a simple random way, from the original targeted community of the study that comprised of (3020) students, distributed into (6) academic programs. The study sample was chosen with a percentage that represents the community honestly in terms of number and characteristics. To analyse the data, the researcher used a set of statistical methods including: (frequencies, percentages, Pearson correlation coefficient, Alpha Cronbach, mean scores, and standard deviation). The study revealed a number of results, and among the important results: there are clear external signs showing the name of the college at the University of Hail, the numbers of its buildings and facilities. There are instructional signs inside the college buildings indicating the floors numbers. Furthermore, inside the buildings of the College of Education at the University of Hail, there are clear signs indicating the names and num-

bers of rooms, in addition to a common room for students in the college. These are among the requirements of the first standard of British Commission (ASIC) for institutional accreditation. The study also indicated that the fire extinguishers in the College of Education have expiration dates. It is one of the means and procedures of security and safety that are required to fulfill the relevant standard. However, the study indicated that there are insufficient fire extinguishers installed on the walls of buildings, corridors and floors in the College of Education. Moreover, the results showed that there is insufficiency of learning places designated for students and equipped with internet access in the college. In light of these results, the researcher highlighted a number of recommendations included at the end of the study, and provided suggestions for future research.

Key words: College of Education, University of Hail, British Commission Standards (ASIC), Institutional Accreditation.

المقدمة:

يشهد العصر الذي نعيشه الآن جملة من المتغيرات في مختلف ميادين الحياة، حيث أسهم التقدم العلمي والتكنولوجي في زيادة إدراك متطلبات التغيير والتطوير ومواكبة كل المستجدات الحضارية، مما أدى إلبروز مفاهيم جديدة من أهمها مفهوم الجودة الشاملة، حيث دخلت في كافة مجالات الحياة، والتي من أهمها مجال التعليم. الأمر الذي أدى إلى اهتمام كبير في عمليات إصلاح التعليم في معظم دول العالم، وقد نالت الجودة الشاملة من الاهتمام ما جعل المفكرين يطلقون على هذا العصر عصر الجودة، باعتبارها إحدى الركائز الأساسية لنموذج الإدارة الحديثة لمواكبة التطورات المحلية والدولية، ومحاولة التكيف معها، وأصبح المجتمع العالمي ينظر إلى الجودة الشاملة والإصلاح التربوي باعتبارهما وجهين لعملة واحدة، حيث تُعد المرتكزات الأساسية لإدارة الجودة الشاملة ذات أهمية كبيرة في إطار التطبيق العلمي لها في مختلف المؤسسات، لإنتاج مخرجات تعليمية عالية المستوى تحقق الأهداف المرجوة. والميزة التنافسية لهذه المؤسسات تقوم على التطوير والتحسين المستمر للبيئة التعليمية، في ضوء معايير عالمية محددة. وحيث أن جامعة حائل أحد هذه

المؤسسات التعليمية الحديثة في المملكة العربية السعودية، والتي تبنت مبادئ الجودة الشاملة كهدف تسعى إلى تحقيقه من بداية إنشاءها للحصول على مخرجات تعليمية تنافس السوق المحلي والعربي والعالمي، والسعي الدؤوب لنيل الاعتماد الدولي، فقد هدفت هذه الدراسة إلى قياس درجة استيفاء كلية التربية بجامعة حائل لمتطلبات المعيار الأول من معايير الهيئة البريطانية (ASIC) للاعتماد المؤسسي من وجهة نظر طلاب الكلية.

مصطلحات الدراسة:

(1) المعايير:

المعيار هو: « أدنى مستويات الأداء التي يسعى الفرد إلى الوصول إليها، والتي على ضوئها يتم الحكم على جودة أو رداءة النشاط المطلوب»[1].

(2) معايير الجودة:

نعرف معايير الجودة بأنها: « مجموعة مقاييس محددة للمقارنة والحكم تستعمل لوضع أهداف وتقييم الإنجازات، وقد تكون معبرة عن المستويات الحالية للإنجازات في المؤسسة. وتضع هذه المعايير إحدى الجهات المسئولة»[2].

(3) الاعتماد المؤسسي:

يقصد بالاعتماد المؤسسي: «طريقة أو مجموعة إجراءات يتم بها أو من خلالها إعطاء فكرة تعليمية شاملة للمؤسسة التعليمية، والتي من خلالها تبين نقاط القوة والضعف التي توجد فيها، مما يترتب عليه إعطاء حكم حول كفاءة وأهلية، ومدى جودة المؤسسة، للقيام بمسؤوليتها المناطة بها، والمفترض أنها تقوم بأدائها بصورة جيدة ومناسبة»[3].

(4) إدارة الجودة الشاملة:

إدارة الجودة الشاملة تعني: «مجموعة الجهود الرامية إلى استخدام الطرق والأساليب العلمية معززة بالتقنيات والمعلومات المطلوبة من أجل دراسة وتحليل ومقابلة احتياجات ومتطلبات ورغبات الزبون والعمل على تحقيقها عن طريق الاستعانة بالمؤشرات والمعايير الدقيقة والموضوعية»[4].

(5) ضمان جودة التعليم:

يقصد بضمان جودة التعليم: «تلك الأنظمة والإجراءات والعمليات التي تهدف إلى تحقيق الجودة والحفاظ عليها ومراقبتها وتحسينها»[5].

تناول الباحث في هذا الجزء عرضاً للإطار العام للدراسة، مشتملاً على المقدمة، والتعرف على مشكلة الدراسة وأسئلتها، وأهدافها، وأهميتها، وحدودها، والتعريف بمصطلحاتها. وذلك من أجل تحديد ملامح وإطار الدراسة والمشكلة المراد حلها. وسيشرع الباحث في الجزء التالي في استعراض الإطار النظري للدراسة، والدراسات السابقة التي تعد الركيزة الأساسية للانطلاق من أجل تحديد الفجوة البحثية من خلال التعرف على أهم الأبعاد والأساليب المنهجية والأدوات البحثية المتبعة فيها.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري للدراسة:

معايير الجودة والاعتماد:

يقصد بمعايير الجودة: « تلك العملية الخاصة بالتحقق من أن المعايير الأكاديمية والمؤسسية المتوافقة مع رسالة المؤسسة التعليمية قد تم تحديدها وتعريفها وتحقيقها على النحو الذي يتوافق مع المعايير المناظرة لها سواء على المستوى القومي أو العالمي، وأن مستوى جودة فرص البحث العلمي والمشاركة المجتمعية وتنمية البيئة تعتبر ملائمة، أو تفوق توقعات كافة أنواع المستفيدين النهائيين من الخدمات التي تقدمها المؤسسة التعليمية»[6].

ويقصد بالاعتماد: «الاعتراف الذي تمنحه الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد للمؤسسة التعليمية إذا تمكنت من إثبات أن لديها القدرة المؤسسية، وتحقيق الفاعلية التعليمية وفقاً لمعايير القياسية الأكاديمية القومية والتي تمثل الحد الأدنى، أو أي معايير أخرى دولية معتمدة من الهيئة، ولديها من الأنظمة المتطورة التي تضمن التحسين والتعزيز المستمر للجودة»[7].

مفهوم الاعتماد في المؤسسات التعليمية:

يمثل الاعتماد نشاطاً مؤسسياً علمياً موجه نحو النهوض والارتقاء بمستوى المؤسسات التعليمية، والبرامج الدراسية. وهو أداة فعالة ومؤثرة لضمان جودة العملية التعليمية ومخرجاتها، واستمرارية تطويرها.

ويعرف الاعتماد بأنه القبول أو الإجازة أو الموافقة لجهة أو مؤسسة تعليمية بالقيام بنشاطات تعليمية بعد أن توافرت لها المعايير الواجب توافرها، وهو أسلوب تقويمي يحدد ما إذا كانت المؤسسة مؤهلة بكفاءة للحصول على مستويات أو درجات معينة كما أنه الخيار الأول للحكومات لتوكيد جودة أنظمتها القومية[8].

فالاعتماد يهدف إلى تحقيق التميز والجودة ورفع القدرة التنافسية لهذه المؤسسات على المستويين المحلي والدولي، ويقصد بالقدرة التنافسية: «قدرة الجامعات على تقديم خدمات تعليمية وبحثية متميزة وتحقيق منافع وفوائد للمستفيدين أكثر مما تتيحه لهم الجامعات المنافسة، مما يمكنها من الحصول على مراكز متقدمة في التصنيف الدولي للجامعات والمؤسسات الأكاديمية والبحثية»[9].

أنواع الاعتماد الأكاديمي في المؤسسات التعليمية:

يعتبر الاعتماد عملية اختيارية تتم بمبادرة ذاتية من المؤسسة التعليمية لتقويم أدائها من قبل هيئات غير حكومية، تمكنها من تحقيق مستويات عالمية في الأداء من خلال تحديدها لفترة زمنية معينة تتمكن فيها تلك المؤسسة التعليمية من تحقيق الأهداف المتوخاة، وفقاً لمعايير تلك المنظمات أو الهيئات غير الحكومية، من خلال المراجعة الدقيقة لبرامجها، والتحقق من مقابلتها لشروط ومعايير الاعتماد الأكاديمي، وبالتالي يتمكن الجمهور من معرفة المستوى المهني والأكاديمي لمثل هذه المؤسسة، ومدى اتساقها مع معايير الاعتماد العالمية[10].

والاعتماد الأكاديمي هو مجموعة الإجراءات والعمليات التي يقوم بها مركزاً أو هيئة من

أجل التأكد من أن المؤسسة قد حققت شروط ومواصفات الجودة وضمانها، وأن برامجها تتوافق والمعايير المعتمدة والمعلنة. وينقسم إلى:[11].

(1) الاعتماد المؤسسي:

وهو التأكد من أن المؤسسة لديها المقدرة والإمكانات على تنفيذ رسالتها وأهدافها المعتمدة، وفقاً لمعايير ومحاور محددة حول كفاية المرافق والمصادر، ويشمل ذلك العاملين بالمؤسسة، وتوفير الخدمات الأكاديمية والطلابية المساندة والمناهج، ومستويات إنجاز الطلبة وأعضاء هيئة التدريس وغيرها من مكونات المؤسسة التعليمية، وهي وثيقة ضرورية للمؤسسة في علاقاتها مع الطلبة والأساتذة وسوق العمل والمجتمع المحلي.

وعرف كل من نغوي وتا ـــ Nguyen &Ta (2017) [12].الاعتماد المؤسسي في التعليم على أنه: «أحد الممارسات التي يتم من خلالها منح المؤسسات التعليمية نطاق وافي من التقدير المهني، من أجل السماح لها بالتواجد وتقديم خدماتها التعليمية والتربوية على نحو رسمي».

ويشير الاعتماد المؤسسي في مجال التعليم إلى نظام يتم بموجبه الاعتراف بالمؤسسات التعليمية، والبرامج، أو الشهادات العلمية، أو الترخيص لمزاولة مهنة التعليم، في ضوء معايير تحددها المنظمات أو الهيئات المتخصصة، وهذه المؤسسات تكون محايدة، ولها صفة الاستقلالية، وتعمل على المستوى القومي[13].

وتمنح جهة الاعتماد المؤسسة التعليمية بموجب هذا النوع من الاعتماد تأهيلاً أولياً مبدئياً للمؤسسة التعليمية، واعترافاً بأن كيانها الشامل: (مدخلاتها ـــ عملياتها ـــ مخرجاتها) قد استوفى للشروط والمعايير[14].

(2)الاعتماد البرامجي:

وهو تقييم البرامج بمؤسسة حاصلة على الاعتماد المؤسسي، للتأكد من جودة هذه البرامج ومدى تحقيقها لمتطلبات الشهادة الممنوحة بما يتفق مع المعايير والضوابط المعلنة، والاعتراف بأن البرنامج التعليمي بها قد حقق أو وصل إلى الحد الأدنى على أقل تقدير من معايير الكفاية والجودة الموضوعة سلفاً من قبل الوزارة الوصية.

هذا ويعرف رودومبو Rhudumbu (2018) [15]. الاعتماد البرامجي بأنه: «عملية تقييم البرامج التعليمية التي تقدمها المؤسسات التعليمية المختلفة، ومقارنة معاييرها مع معايير الاعتماد العامة داخل أنظمة الدولة، وهو ما يتيح لتلك المؤسسات التعليمية في النهاية أن يُرى إن حققت المعايير المطلوبة أم لا، وبالتالي منحها درجة الاعتماد»

(3) الاعتماد المهني:

ويقصد بالاعتماد المهني الاعتراف بالكفاية لممارسة مهنة التدريس في ضوء معايير تصدرها هيئات ومنظمات مهنية متخصصة، حيث يختص بالاعتراف بجودة وأهلية الأشخاص لممارسة المهن المختلفة، ويمنح هذا النوع من الاعتماد الشهادة الأكاديمية للمهنة، كالعلوم الطبية والهندسة والمحاماة، وإدارة الأعمال، وغيرها من قبل مؤسسات اعتمادية تقوم بها النقابات والاتحادات والروابط المهنية الخاصة بكل مهنة، وتوجد علاقة قوية بين الاعتماد الأكاديمي المؤسسي، والاعتماد

المهني، حيث أن كلاهما يهدف إلى تحقيق الجودة والتميز والوصول إلى المستويات العالمية، كما يوجد بينهما نوع من التداخل والتكامل، فالاعتماد الكامل للمؤسسة يعني أنها أصبحت قادرة على تحقيق أهدافها بالجودة النوعية اللازمة في كافة برامجها الأكاديمية[16].

كما يعرف الاعتماد أيضاً بأنه: «رتبة أكاديمية أو وضع أكاديمي علمي يمنح للمؤسسة أو البرنامج الأكاديمي مقابل استيفاء المؤسسة لمعايير الجودة الوطنية أو العربية أو الدولية، وفق ما يتفق عليه مع مؤسسات التقويم التربوية، ويعد الاعتماد خطوة أساسية للمؤسسة للسير نحو التميز في إطار توافقها وانسجامها مع أفضل المعايير العالمية المعروفة، وتيسير سبل الاعتراف بها من قبل الأوساط الأكاديمية والمهنية الدولية والقدرة على التنافس مع زميلاتها من المؤسسات الأخرى [17].

وفي ضوء ما تقدم يرى الباحث أن المؤسسة التعليمية حتى تصل إلى الاعتماد الكامل وتحقق الميزة التنافسية وتصبح مؤهلة وقادرة على تحقيق أهدافها بالجودة النوعية اللازمة في كافة برامجها الأكاديمية، فهي تظل بحاجة إلى التطوير والتحسين المستمر للبيئة التعليمية، في ضوء معايير محددة حتى تنال عدد من الوثائق المختلفة والمكملة لبعضها البعض ابتداءً من وثيقة الاعتماد المؤسسي، ثم الاعتماد البرامجي وانتهاءً بالشهادة الأكاديمية للمهنة. علماً بأن كل وثيقة لها متطلباتها المحددة مع وجود تداخلاً في كثير من هذه المتطلبات.

أهداف الاعتماد المؤسسي:

تختلف أهداف الاعتماد المؤسسي في بعض البلدان باختلاف توجهات الدولة وأهدافها المنشودة، إلا أن أغلب تلك المعايير تتشابه في أغلب البلدان، وقد أشارت وزارة التعليم (2019)[18]، بأن أهداف الاعتماد المؤسسي بالمملكة العربية السعودية تشمل الآتي:

- إيجاد معايير للتقييم الداخلي في المؤسسات التعليمية.
- التأكد من تحقق الحد الأدنى من الشروط والمواصفات في المؤسسة التعليمية.
- تشجيع التطور والنمو الذاتي من خلال التقويم المستمر.
- تشجيع التنويع، والتجريب والابتكار ضمن حدود المعايير المتفق عليها، لضمان المستوى العلمي المطلوب.

ومن هنا يتضح أن الأهداف الأساسية للاعتماد الأكاديمي تشمل ترسيخ الدور الفعال للمؤسسة التعليمية في المجالات الأكاديمية والاجتماعية، وتحديد ضوابط وتشريعات الجودة والدقة، وتطوير المناهج والمقررات الدراسية، وعقد المراجعات والتقييمات الدورية للوقوف على مستوى الالتزام بالمعايير الموضوعة، ووصول المعلومات لكل العناصر المؤسسية، وتطوير مستوى الأداء الأكاديمي للطلاب، وفتح الباب أمام التطوير المهني والذاتي للمعلمين.

متطلبات تطبيق الاعتماد المؤسسي:

أصدرت هيئة تقويم التعليم والتدريب، أهم متطلبات التأهل للاعتماد المؤسسي وحصرتها فيما يلي: (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2019م)[19].

- الترخيص النهائي للمؤسسات الأهلية، أو قرار الإنشاء للمؤسسات الحكومية.
- الدليل التنظيمي للمؤسسة والسياسات والإجراءات.
- الأدلة التعريفية للطلاب وهيئة التدريس والموظفين.
- توصيف البرامج الأكاديمية التي تقدمها المؤسسة.
- توصيف المقررات الدراسية للبرامج الأكاديمية للمؤسسة.

خطوات الاعتماد وإجراءاته:

تتضمن إجراءات الاعتماد الخطوات التالية:[20].

- المعايير: وتعدها هيئة الاعتماد بالتشاور مع عدة جهات مثل المؤسسات التعليمية والخبراء في التقييم والاعتماد.
- الدراسة الذاتية: تعدها المؤسسة أو البرنامج الخاضع للتقويم وتعني بقياس مستوى الأداء في ضوء معايير هيئة الاعتماد.
- الزيارة الميدانية: توفر هيئة الاعتماد المعنية فريقاً يزور المؤسسة التعليمية للتحقق من مدى استيفاء المؤسسة التعليمية أو البرنامج لمعايير الاعتماد.
- الإعلان: إذا اقتنعت الهيئة باستيفاء المؤسسة التعليمية أو البرنامج للمعايير المطلوبة، فإنها تصدر قرار الاعتماد.
- المتابعة: تتابع هيئة الاعتماد المعنية كل مؤسسة أو برنامج يعتمد خلال فترة الاعتماد للتحقق من استمرارية استيفاء المعايير.
- إعادة التقويم: تعيد هيئة الاعتماد المعنية دورياً تقويم المؤسسة أو البرنامج بعد انقضاء فترة الاعتماد.

ثانياً: الدراسات السابقة:

يتضمن هذا الجزء من الدراسة عرضاً لعدد من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، للوقوف على أهم الجوانب التي تناولتها، وللتعرف على الأساليب والإجراءات التي تبنتها، وقد تم ترتيبها بحسب التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث وفقاً لمحورين هما:

أ/ الدراسات السابقة العربية:

- **دراسة نصار وعبد القادر (2012)**،هدفتهذه الدراسة إلى تحديد مدى توافر مجموعة من متطلبات تطبيق الاعتماد الأكاديمي في كليتي التربية بجامعة الأزهر، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام الاستبانة أداة لجمع البيانات والمعلومات، وتكون مجتمع الدراسة من (137) عضو هيئة تدريس، وتكونت العينة من (98) عضواً. وتوصلت الدراسة إلى أن معظم متطلبات الاعتماد الأكاديمي تتوافر في كليتي التربية بجامعة الأزهر بدرجة متوسطة، لا تؤهلهما للحصول على الاعتماد، حيث أن توافر متطلبات معيار رؤية الكلية وأهدافها جاء بدرجة متوسطة، ومعيار إدارة الجودة والاعتماد جاء بدرجة متوسطة أيضاً[21].
- **دراسة العربي (2013)**، والتي هدفت إلى التعرف على واقع تطبيق معايير الجودة في كلية

التربية بجامعة حائل، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات، وتكون مجتمع الدراسة من (221) عضواً من أعضاء هيئة التدريس من الجنسين، وتكونت العينة من (85) عضواً، وأظهرت النتائج أن درجة توافر كل من معيار رؤية الكلية وأهدافها، ومعيار السلطات والإدارة، ومعيار إدارة الجودة والاعتماد جاءت بدرجة كبيرة، وتوجد فروق دالة إحصائياً سواء كانت عند مستوى(α 0.05) وفقاً لمتغيري: النوع، والقسم الأكاديمي، وجاءت لصالح الذكور مقابل الإناث، ولصالح قسم التربية في مقابل الأقسام الأخرى[22].

- **دراسة المطوع (2014)**، هدفت الدراسة إلى التعرف على هذه المعوقات من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة، واعتمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم إجراؤها على عينة عشوائية عنقودية. وأظهرت نتائج الدراسة أن أكبر معوق من معوقات الاعتماد الأكاديمي تتعلق بتطوير رسالة الجامعة ومراجعتها، ويلي ذلك ضعف الحوافز المادية والمعنوية المقدمة لعضو هيئة التدريس[23].
- **دراسة المطلق (2014)**، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى أهمية وممارسة آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بجامعة حائل، ومن أهم نتائج الدراسة أن أهمية آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي كانت بدرجة عالية جداً، أما ممارسة آليات معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي كانت بدرجة متوسطة في مجالات: (السياق المؤسسي ــ التعلم والتعليم ــ دعم تعلم الطلاب ــ دعم البنية التحتية ــ الإسهامات الاجتماعية)[24].
- **دراسة دودين (2015)**،وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الممارسات المرتبطة بتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في الأردن، واشتملت عينة الدراسة على (180) موظفاً إدارياً أكاديمياً، وأبرز ما توصلت إليه الدراسة أن متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية في مجال عضو الهيئة التدريسية تقع ضمن المستوى المرتفع، وأن متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في مجال العملية التدريسية تقع ضمن المستوى المرتفع، وتقع متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في مجال الطالب ضمن المستوى المرتفع. كما توصلت الدراسة إلى أنه لا يوجد هناك اختلاف في متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في الأردن من وجهة نظر الإداريين الأكاديميين باختلاف متغيرات الجنس أو الخبرة[25].
- **دراسة البشر (2016)**، هدفت إلى الكشف عن معوقات تحقيق الاعتماد المؤسسي في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات، وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس البالغ عددهم (278) عضواً، وتم التطبيق على عينة عشوائية من مجتمع الدراسة مكونة من (159) عضواً بنسبة (57.19%) من إجمالي المجتمع الأصلي، وتوصلت الدراسة إلى وجود معوقات إدارية بدرجة عالية لتحقيق الاعتماد المؤسسي، وأبرز هذه المعوقات المركزية

المتبعة في اتخاذ القرارات، وكذلك معوقات مادية بدرجة مرتفعة، وأهم هذه المعوقات: تدني الحوافز المادية والمعنوية لأعضاء هيئة التدريس للمشاركة في تحسين جودة التدريس، ومحدودية الدعم المادي للمكتبة ووحدة البحوث بالكلية، بالإضافة إلى وجود معوقات فنية بدرجة متوسطة لتحقيق الاعتماد المؤسسي، ومن أبرزها ضعف مهارة بعض أعضاء هيئة التدريس في القيام بمهام وأنشطة الجودة الموكلة إليهم[26].

- **دراسة القحطاني (2016)**، هدفت إلى الكشف عن متطلبات تطبيق معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، كما تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات، وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس البالغ عددهم (160) عضواً، وبلغ عدد الاستجابات (94) استجابة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تطبيق معايير الرسالة والغايات والأهداف عالية، ودرجة تطبيق معيار السلطات والإدارة متوسطة، ودرجة تطبيق معيار إدارة ضمان الجودة والتطوير متوسطة، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس أو الرتبة العلمية، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) حول درجة توافر معيار إدارة ضمان الجودة والتطوير تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، لصالح من خبرتهم خمس إلى أقل من عشر سنوات[27].
- **دراسة سليمان وبعلسه(2017)**، والتي هدفت إلى التعرف على مدى توافر معايير الجودة في المباني الجامعية من وجهة نظر الطلاب، مستخدمة في ذلك المنهج الوصفي مع توظيف الاستبانة كأداة لقياس معايير الجودة في المباني الجامعية. تم توزيعها على عينة عشوائية بلغت (400) طالب جامعي من مختلف التخصصات في خمس جامعات جزائرية، وتم تحليل البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، حيث بينت نتائج الدراسة أن مستوى الرضا عن معايير الجودة في المباني الجامعية لدى أفراد العينة من الطلاب كان ضعيفاً بشكل عام[28].
- **دراسة النقري، والطراونة (2018)**، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة تحقيق الجامعات الأردنية لمعايير ضمان الجودة من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام الأكاديمية فيها. وتكونت عينة الدراسة من (220) عميداً ورئيس قسم بواقع (59) عميداً و(161) رئيس قسم، وتم اختيارهم بطريقة قصدية من ثلاث جامعات حكومية، وثلاث جامعات خاصة في الأردن. واستخدم المنهج المسحي التطويري، كما استخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات بعد أن تم التأكد من صدقها وثباتها. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تحقق الجامعات الأردنية لمعايير ضمان الجودة من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام الأكاديمية فيها كانت مرتفعة، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α 0.05) في تقديرات عمداء الكليات ورؤساء الأقسام الأكاديمية لدرجة تحقيق الجامعات الأردنية لمعايير ضمان الجودة وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي. ومن بين التوصيات التي قدمتها الدراسة: الحفاظ على الدرجة المرتفعة لتحقيق معايير ضمان الجودة في الجامعات الأردنية بتقديم الدعم المادي والمعنوي للعاملين في

الجامعات وبخاصة عمداء الكليات ورؤساء الأقسام الأكاديمية[29].

- **دراسة البطري، (2020)**، والتي هدفت إلى التعرف على المعوقات التي تحول دون تطبيق معايير الجودة الشاملة بجامعة صعدة، ودرجة الإعاقة في المجالات المادية والمالية والإدارية والمعوقات ذات الصلة بأعضاء هيئة التدريس، وقياس أثر متغيري الجنس، والمؤهل، على وجهة نظر أفراد العينة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتوظيف الاستبانة كأداة تم توزيعها على عينة من (54) عضواً، وهم جميع أعضاء هيئة التدريس بكليات جامعة صعدة. وبينت نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابي العام لجميع مجالات الدراسة بلغ (4.11 من 5) بدرجة معوق (كبيرة)، وعلى مستوى المجالات، حصلت المعوقات المادية على أعلى متوسط حسابي (4.53)، تلتها المعوقات المالية بمتوسط (4.50)، وكلاهما بدرجة (كبيرة جداً)، وحل ثالثاً، المعوقات الإدارية والتنظيمية بمتوسط (3.82)، وأخيراً المعوقات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس بمتوسط (3.62)، وكلاهما بدرجة تقدير (كبيرة). كما بينت النتائج وجود فروق عند مستوى الدلالة(α 0.05) تعزى لمتغير الجنس في مجال المعوقات الإدارية والتنظيمية. لصالح الذكور، وتبعاً لمتغير المؤهل. وفي ضوء النتائج تم تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات التي يمكن من خلالها التغلب على المعوقات أو الحد منها[30].

ب/ الدراسات السابقة الأجنبية:

- **دراسة أحمد (2015)**، هدفت الدراسة إلى تطوير الأداء المؤسسي بجامعة جنوب الوادي في ضوء معايير أنموذج التميز للمؤسسة الأوربية لإدارة الجودة (الأنموذج الأوربي لإدارة التميز)، من خلال التعرف إلى واقع الأداء المؤسسي، والمعوقات التي تواجه إمكانية تطبيق الجامعة للأنموذج، ثم وضع تصور مقترح لتطوير الأداء المؤسسي بالجامعة. وأظهرت نتائج الدراسة توافر جميع المحاور التي ترصد واقع الأداء المؤسسي بجامعة جنوب الوادي في ضوء معايير الأنموذج الأوربي لإدارة التميز بدرجة متوسطة، وكانت أبرز المعوقات التي تواجه الجامعة في تطبيق الأنموذج كثرة الأعباء الملقاة على أعضاء الهيئة الأكاديمية والإدارية، وغياب الدعم المالي اللازم لتطبيق إدارة التميز[31].
- **دراسة AL- Qaoud and AL-saysi (2016)**، وهدفت إلى التعرف على درجة تطبيق جامعة طيبة لمعايير الاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينة الدراسة المكونة من (475) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في جامعة طيبة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في جامعة طيبة جاءت عالية في جميع معايير الاعتماد الأكاديمي، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي تعزى إلى متغيري الرتبة الأكاديمية وسنوات الخبرة[32].

التعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية العديد من الموضوعات المتعلقة

بدراسة تطبيق مؤسسات التعليم العالي لمبادئ إدارة الجودة الشاملة، ومعاييرها على اختلاف نماذجها، كما أشارت معظم الدراسات السابقة إلى أهمية موضوع الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي، وأن هنالك بعض المعوقات التي تحول دون تطبيق هذه المؤسسات لمعايير الجودة والاعتماد. ويدل ذلك على أهمية الحاجة إلى تطبيق أنشطة ومعايير الجودة في مجال التعليم العالي، نظراً لفعالية عناصرها في تحسين الأداء، وتطوير الخدمات المقدمة، وانعكاس ذلك على جودة المخرجات التعليمية (الخريجين)، مما يؤدي إلى تلبية حاجات سوق العمل، وبالتالي تنمية المجتمع.ومن خلال استعراض الباحث للدراسات السابقة توصل إلى ما يلي:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في رصدها لدرجة توافر معاييرالجودة والاعتماد في مؤسسات التعليم العالي بصفة عامة، والوقوف على المعوقات التي تعترض تطبيق تلك المعايير، كما أنها تتفق مع أغلب الدراساتفي استخدام المنهج الوصفي، والاعتماد على الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات باستطلاع آراء أفراد العينة. واتفقت الدراسة الحالية أيضاً مع كل الدراسات السابقة في مجال الدراسة، وهو المجال التربوي والتعليمي على وجه التحديد. إلا أنها اختلفت مع بعض الدراسات السابقة في البيئات الأكاديمية التي طبقت فيها. عدا دراستي: العربي (2013)، والمطلق (2014)، اللتين أجريتا في نفس الحدود المكانية للدراسة الحالية وهي جامعة حائل، مع وجود فارقاً زمنيا في التطبيق واختلافاً في الموضوع وخصائص المجتمع وطبيعة العينة.

وقد تنوعت الدراسات السابقة العربية والأجنبية في المكان، حيث شملت المملكة العربية السعودية والأردن ومصر واليمن والجزائر وباكستان. واختلفت الدراسة الحالية وتميزت عن الدراسات السابقة في تناولها لرصد درجة توافر معايير الاعتماد المرتبطة بمواصفاتالمباني والتجهيزات، ووسائل وإجراءات الأمن والسلامةوتعد معايير ذات أهمية بالغة وهي ذات تأثير كبير في نظر الباحث، ولعل الدراسة الوحيدة التي اهتمت بالمباني الجامعية مما تحصل عليه الباحث هي دراسة سليمان وبعلسه (2017). بينما ركزت معظم الدراسات على رصد معايير أخرى مثل الرؤية والرسالة والغايات والأهداف، وإدارة الجودة والاعتماد كدراسة نصار وعبد القادر (2012)، ودراسة العربي (2013)، ودراسة المطوع (2014)، ودراسة القحطاني (2016).كما ركزت بعض الدراسات السابقة على الكشف عن آليات تطبيق معايير ضمان الجودة، والمعوقات الإدارية والفنية التي تحول دون تحقيق الاعتماد المؤسسي، كدراسة المطلق (2014)، ودراسة البشر (2016). كما ركزت بعض الدراسات على الكشف عن مستوى تطبيق معاييرالاعتمادالأكاديميبصورة عامة مثل دراسة (AL- Qaoud and AL-saysi 2016)، وأخرى ركزت على الكشف عن تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملةفي مجال عضو الهيئة التدريسية والعملية التدريسية، وفي مجال الطالب مثل دراسة البطري (2020)، ودراسة دودين (2015).

وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أيضاً في مجتمعها وعينتها، حيث تعتبر الدراسة الوحيدة التي استهدفت استطلاع آراء الطلاب حول درجة استيفاء متطلبات المعيار الأول من معايير الاعتماد المؤسسي، حيث اتفقت معها فقط دراسة سليمان وبعلسه (2017) التي اتخذت من الطلاب مجتمعاً لها. بينما ركزت معظم الدراسات على أعضاء هيئة التدريس. مثل دراسة

نصار وعبد القادر (2012)، ودراسة العربي (2013)، ودراسة المطوع (2014)، ودراسة البشر (2016)، ودراسة القحطاني (2016)، ودراسة (AL-Qaoud and AL-saysi 2016)،دراسة البطري (2020). بينما استهدفت دراسة دودين (2015)، الموظفين الإداريين الأكاديميين. كما استهدفت دراسة النقري، والطراونة (2018)، عمداء الكليات ورؤساء الأقسام الأكاديمية كمجتمع لتطبيقها.

وبصفة عامة فقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إطارها النظري، وبناء أداة الدراسة وطريقة جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها.

منهج الدراسة وإجراءاتها

يتناول هذا الجزء عرضاً مفصلاً لمنهجية الدراسة الميدانية، وإجراءاتها التي استخدمت لتنفيذ الدراسة، وتحقيق أهدافها، بدءاً بتوضيح المنهج المستخدَم، ومن ثم التعرف على مجتمع وعينة الدراسة، بالإضافة إلى توضيح كيفية تصميم أداة جمع البيانات، وأخيراً التطرق إلى إجراءات تطبيقها، وختم الفصل بعرض الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات واستخراج النتائج، وفيما يلي عرض تفصيلي لذلك:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي؛ لملاءمته طبيعة هذه الدراسة، باعتباره أكثر مناهج البحث ملاءمةً لطبيعة المشكلة. ويعرف المنهج الوصفي بأنه: «طريقة لجمع البيانات من خلال الملاحظة الميدانية المباشرة والمقابلات الشخصية والاستبانات المقننة. وتصنيف تلك البيانات وفقاً لمعايير معينة أو ترتيبها في جداول منظمة. ثم تحليلها بغرض الحصول على الحقائق والآراء والمعلومات من أعداد كبيرة من الناس يمثلون مجتمعاً معيناً وذلك للاستفادة منها مستقبلاً في الأغراض العلمية. أو الخروج منها ببعض التفسيرات للظاهرة محل الدراسة» [33].

مجتمع الدراسة:

تكون المجتمع الأصلي للدراسة من جميع الطلاب الملتحقين ببرامج كلية التربية في جامعة حائل، والمقيدين بدراسة الفصل الثانيمن العام الجامعي (1438 ــ 1439هـ)، والبالغ عددهم (3020) طالباًموزعين على (6) برامج أكاديمية هي:

برنامج الثقافة الإسلامية	برنامج علم النفس	برنامج التربية الخاصة
برنامج التربية الفنية	برنامج التربية البدنية	برنامج معلم الصفوف الأولية

وقد تم تمثيل المجتمع الكلي بنسب محددة لكل برنامج وفق المعالجة التفصيلية المبينة بالجدول التالي:

جدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد المجتمع الأصلي حسب البرامج الأكاديمية بالكلية.

م	البرنامج	عدد الطلاب	النسبة المئوية
.1	برنامج الثقافة الإسلامية	1300	% 43.04
.2	برنامج علم النفس	0260	% 08.61
.3	برنامج التربية الخاصة	0097	% 03.21
.4	برنامج التربية الفنية	0035	% 01.16
.5	برنامج التربية البدنية	0350	% 11.59
.6	برنامج معلم الصفوف الأولية	0978	% 32.38
العدد الكلي للطلاب		**3020**	**% 100**

عينة الدراسة:

تم اختيار العينة من المجتمع الأصلي المستهدف بالدراسة، بطريقة عشوائية بسيطة، وبنسبة تمثل المجتمع تمثيلا صادقاً من حيث العدد المناسب، والخصائص المميزة له.

- تكونت عينة الدراسة من (302) طالباً، من طلاب كلية التربية في جامعة حائل المقيدين بالفصل الفصل الدراسي الثانيمن العام الجامعي (1438 ــ 1439هـ)،تماختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة (Simple Randomization Technique)، بعد تحديد عدد الطلاب الذين يمثلون كل برنامج من برامج الكلية ضمن أفراد العينة المختارة بنسبة محددة. لتشكل النسبة الكلية للعينة(10%) من المجتمع الأصلي المستهدف بالدراسة. وذلك وفق الجدول التالي:

جدول رقم (2) يوضح توزيع أفراد العينة حسب البرامج الأكاديمية بكلية التربية.

م	البرنامج	عدد أفراد العينة	النسبة %
.1	برنامج الثقافة الإسلامية	130	% 04.30
.2	برنامج علم النفس	026	% 00.86
.3	برنامج التربية الخاصة	009	% 00.30
.4	برنامج التربية الفنية	004	% 00.13
.5	برنامج التربية البدنية	035	% 01.16
.6	برنامج معلم الصفوف الأولية	098	% 03.25
العدد الكلي للطلاب		**302**	**% 100**

يوضح الجدول رقم (2) أن نسبة (04.30 %) من أفراد العينة ينتسبون إلى برنامج الثقافة الإسلامية، كما أن هنالك نسبة (00.86 %) من المفحوصين يدرسون في برنامج علم النفس، ونسبة (00.30 %)، من الطلاب مسجلين في برنامج التربية الخاصة، وتبلغ نسبة طلاب برنامج التربية الفنية نسبة (00.13 %)، بينما يمثل طلاب برنامج التربية البدنية (01.16 %)، وقد بلغت نسبة طلاب برنامج معلم الصفوف الأولية (03.25 %).

أدوات الدراسة:

عمد الباحث إلى استخدام الاستبانة كأداةً لجمع البيانات ذات العلاقة بموضوع الدراسة؛ وذلك نظراً لمناسبتها لأهداف الدراسة، ومنهجها، ومجتمعها، وللإجابة على تساؤلاتها.

بناء أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدبيات، والدّراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدّراسة الحالية، وفي ضوء أبعاد المعيار الأول من معايير الهيئة البريطانية (ASIC) للاعتماد المؤسسي، وفي إطار تساؤلات الدّراسة وأهدافها، تم بناء الأداة (الاستبانة)، وتكونت في صورتها النهائية من جزأين. وفيما يلي عرض لكيفية بنائها،والإجراءات المتبعة للتحقق من صدقها، وثباتها:

الجزء الأول: اشتمل هذا الجزءعلىمقدمة تعريفية بأهداف الدراسة، ونوع البيانات والمعلومات التي يود الباحث جمعها من أفراد عينة الدراسة، مع تقديم الضمان بسرية المعلومات المطلوبة والمقدمة من قبلهم، والتعهد باستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط. بالإضافة إلى توجيه لطريقة السير في الإجابة عن عبارات الاستبانة.

الجزء الثاني: وتكون من (30) عبارة، موزعة على محورين، والجدول (3) يوضح محاورالاستبانة وعدد عباراتها، وكيفية توزيعها.

جدول رقم (3): يوضح محاور الاستبانة وعباراتها:

م	المحور	عدد العبارات
.1	درجة توافر مواصفاتالمباني والتجهيزات في كلية التربية بجامعة حائل حسب معايير الهيئة البريطانية (ASIC) للاعتماد المؤسسي من وجهة نظر الطلاب	15 عبارة
.2	درجةتوافر وسائل وإجراءات الأمن والسلامة في كلية التربية بجامعة حائل في ضوء معايير الهيئة البريطانية (ASIC) للاعتماد المؤسسي من وجهة نظر الطلاب	15 عبارة
الاستبانة		**30 عبارة**

تمت صياغة بنود الاستبانة لتغطي أبعاد المعيار الأول من معايير الهيئة البريطانية (ASIC) للاعتماد المؤسسي، والمتعلق بالمباني والأمن والسلامة. حيث بلغ عدد فقراتها (30) فقرة كما سبقت الإشارة أعلاه، وتم استخدام مقياس ليكرت الثلاثي للحصول على استجابات أفراد الدراسة، وفق درجات الموافقة التالية: (أوافق ــ لا أدري ــ لا أوافق).ومن ثم التعبير عن هذا المقياس كمياً، بإعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجة، حيث أعطي خيار أوافق(3) درجات، وخيار لا أدري (2) درجتان، بينما أعطي خيار لا أوافق (1) درجة واحدة.

ولتحديد طول فئات المقياس الثلاثي، تم حساب المدى بطرح الحد الأعلى من الحد الأدنى (3 ــ 1 = 2)، ثم تم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس (2÷ 3 = 0.66)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (1)؛ لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة، وهكذا أصبح طول الفئات كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (4) تقسيم فئات مقياس ليكرت الثلاثي (حدود متوسطات الاستجابات).

م	الفئة	حدود الفئة	
		من	إلى
.1	أوافق	2.33	3.00
.2	محايد	1.66	2.33
.3	لا أوافق	1.00	1.66

وتم استخدام طول المدى في الحصول على حكم موضوعي على متوسطات استجابات أفراد الدراسة، بعد معالجتها إحصائياً، لتفسير قيم المتوسطات الحسابية كما هو مبين في الجدول أدناه.

جدول رقم (5) يبين طريقة تفسير قيم المتوسطات الحسابية

المتوسط المرجح	المستوى
من 1 إلى 1.66	درجة التوافر (قليلة)
من 1.66 إلى 2.33	درجة التوافر (محايد)
من 2.33 إلى 3	درجة التوافر (كبير)

صدق أداة الدراسة:

يقصد بصدق أداة الدراسة التأكد من أنها تقيس ما أعدت لقياسه. كما يقصد به شمول الاستبانة لكل العناصر التي تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح عباراتها من ناحية أخرى، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها وقد قام الباحث بالتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال:

الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكِّمين):

للتعرف على مدى الصدق الظاهري للاستبانة، والتأكد من أنها تقيس ما وضعت لقياسه، تم عرضهاعلى عدد من المحكمين المختصين من أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس، وقد طُلب من السادة المحكمين تقييم جودة الاستبانة، من حيث قدرتها على قياس ما أعدت لقياسه، والحكم على مدى ملاءمتها لأهداف الدراسة، وذلك من خلال تحديد وضوح العبارات، وانتمائها للمحاور المحددة، وأهميتها، وسلامتها لغوياً، وإبداء ما يرونه من تعديل، أو حذف، أو إضافة للعبارات. وبعد أخذ الآراء، والاطلاع على ملاحظات المحكمين، تم إجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، ومن ثم إخراج الاستبانة بصورتها النهائية.

صدق الاتساق الداخلي للأداة:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ للتعرف إلى درجة ارتباط كلّ عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، وتوضح الجداول الآتية معاملات الارتباط لكلِّ محور من المحاور بما فيها من عبارات.

جـدول رقـم (6): يوضـح معامـلات ارتبـاط بيرسـون لعبـارات المحـور الأول مـع الدرجـة الكليـة للمحـور:

المحـور الأول: (درجـة توافـر مواصفاتالمبـاني والتجهيـزات في كليـة التربيـة بجامعـة حائـل حسـب معايـير الهيئـة البريطانيـة (ASIC) للاعتـماد المؤسـسي مـن وجهـة نظـر الطلاب).			
رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
1	**0.755	9	**0.778
2	**0.749	10	**0.779
3	**0.823	11	**0.817
4	**0.759	12	**0.828
5	**0.804	13	**0.822
6	**0.828	14	**0.833
7	**0.831	15	**0.777
8	**0.773	ـــــ	ـــــ

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقلّ.

يتضـح مـن الجـدول رقـم (6)، أنّ قيـم معامـل ارتبـاط كل عبـارة مـن العبـارات مـع بُعدهـا موجبـة، ودالـة إحصائيًـا عنـد مسـتوى الدلالـة (0.01) فأقـل؛ مـما يشـير إلى صـدق الاتسـاق الداخـلي بـين عبـارات المحـور الأول، ومناسـبتها لقيـاس مـا أُعـدت لقياسـه.

جدول (7): يوضح معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثاني مع الدرجة الكلية للمحور:

المحـور الثـاني: (درجةتوافـر وسـائل وإجـراءات الأمـن والسـلامة في كليـة التربيـة بجامعـة حائـل في ضـوء معايـير الهيئـة البريطانيـة (ASIC) للاعتـماد المؤسـسي مـن وجهـة نظـر الطـلاب).			
رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
1	**0.748	9	**0.801
2	**0.803	10	**0.736
3	**0.746	11	**0.843
4	**0.766	12	**0.810
5	**0.836	13	**0.834

المحور الثاني: (درجة توافر وسائل وإجراءات الأمن والسلامة في كلية التربية بجامعة حائل في ضوء معايير الهيئة البريطانية (ASIC) للاعتماد المؤسسي من وجهة نظر الطلاب).			
رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
6	**0.841	14	**0.829
7	**0.771	15	**0.791
8	**0.796		ـــــ

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقلّ.

يتضح من الجدول رقم (7)، أن قيم معامل ارتباط كلّ عبارة من العبارات مع بُعدها موجبة، ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور الثاني، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

ثبات أداة الدراسة:

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha (α))، ويوضح الجدول رقم (8) قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة.

جدول رقم (8): يوضح قيمة معامل الارتباط (ألفا كرونباخ) لقياس ثبات أداة الدّراسة:

م	محاور الاستبانة	عدد العبارات	ثبات المحور
.1	درجة توافر مواصفاتالمباني والتجهيزات في كلية التربية بجامعة حائل حسب معايير الهيئة البريطانية (ASIC) للاعتماد المؤسسي من وجهة نظر الطلاب	15 عبارة	80.0
.2	درجةتوافر وسائل وإجراءات الأمن والسلامة في كليةالتربيةبجامعة حائل في ضوء معايير الهيئة البريطانية (ASIC) للاعتماد المؤسسي من وجهة نظر الطلاب.	15 عبارة	87.0
الثبات العام		30	90.0

ويتضح من الجدول رقم (8) أن قيمة معامل الثبات لعبارات الاستفتاء ككل بلغت (90.0)، وهو مستوىعالٍ من الثبات، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

إجراءات تطبيق الدراسة:

بعد التأكد من صدق أداة الدراسة (الاستبانة) وثباتها، وصلاحيتها للتطبيق، قام الباحث بتطبيقها ميدانياً باتباع الخطوات التالية:

1. تم توزيع الاستبانة يدوياً منسوخة في هيئة ورقية إلى رؤساء الأقسام الأكاديمية بكلية التربية، بعد الحصول على خطاب تسهيل مهمة من إدارة الكلية بواسطة وكالة الكلية للجودة والتطوير. وقد تم التوزيع على أفراد العينة وفقاً للأعداد والنسب المحددة في كل برنامج أكاديمي بكلية التربية في جامعة حائل وهي على نحو: (130) استبانة لطلاب برنامج الثقافة الإسلامية بنسبة (4.30 %)، (26) استبانة لطلاب برنامج علم النفس بنسبة (0.86 %)، (9) استبانة لطلاب برنامج التربية الخاصة بنسبة (0.30 %)، (4) استبانة لطلاب برنامج التربية الفنية بنسبة (0.13 %)، (35) استبانة لطلاب برنامج التربية البدنية بنسبة (01.16 %)، (98) استبانة لطلاب برنامج معلم الصفوف الأولية بنسبة (03.25 %).
2. جمع الاستبانات بعد تعبئتها، وقد بلغ عددها (302)استبانة، أي تم استردادها بنسبة (100 %).
3. مراجعة الاستبانات، والتأكد من صلاحيتها، وملاءمتها للتحليل، حيث تبين أن جميع الاستباناتصالحة للتحليل الإحصائي.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة، وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Sciences)، والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS).

وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية:

1. التكرارات، والنسب المئوية؛ للتعرف على خصائص أفراد الدراسة، وتحديد استجاباتهم تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تضمنتها أداة الدراسة.
2. معامل ارتباط بيرسون؛ للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

3. معادلة ثبات (ألفاكرونباخ)، لقياس ثبات أداة الدراسة.
4. المتوسط الحسابي «Mean»؛ وذلك لمعرفة درجة موافقة استجابات أفراد عينة الدراسة عن المحاور الرئيسة، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.
5. الانحراف المعياري "Standard Deviation"؛ للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات أداة الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي.

وبذلك ينتهي الجزء الخاص بمنهج الدراسة وإجراءات تطبيقها ميدانياً، وقد تناول عرضًا مفصلًا لمنهجية الدّراسة، وأداتها ومحاورها، والاجراءات التي استخدمت لتنفيذ الدّراسة، وتحقيق أهدافها. وختم هذا الجزء بعرض الأساليب الإحصائية التي استخدمها الباحث في هذا الجزء لمعالجة البيانات وتحليلها، والتي تُمكّن من الوصول إلى النتائج وتفسيرها فيما يأتي.

تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها

يتناول هذا الجزء عرضاً تفصيلياً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلتها، ووفق المعالجات الإحصائية المناسبة، ومن ثم تفسير هذه النتائج، وذلك على النحو التالي:

- **تحليل محاور الدراسة:**

(درجة توافر مواصفات المباني والتجهيزات في كلية التربية بجامعة حائل حسب معايير الهيئة البريطانية (ASIC) للاعتماد المؤسسي من وجهة نظر الطلاب).

للتعرف على درجة توافر مواصفات المباني والتجهيزات في كلية التربية بجامعة حائل حسب معايير الهيئة البريطانية (ASIC) للاعتماد المؤسسي من وجهة نظر الطلاب، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (9) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول درجة توافر مواصفاتالمباني والتجهيزات في كلية التربية بجامعة حائل حسب معايير الهيئة البريطانية (ASIC) للاعتماد المؤسسي من وجهة نظر الطلاب.

م	العبارة	درجة التوافر				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة الاستيفاء حسب المتوسط	درجة التوافر بحسب المتوسط
		التكرار	كبيرة	محايد	قليلة				
		النسبة							
1	توجد لافتات خارجية واضحة تبين اسم الكلية، وأرقام مبانيها ومرفقاتها.	302	260	9	33	2.7517	.63762	1	كبيرة
		100%	86.1	3.0	10.9				
2	هنالك لافتات توجيهية داخل مباني الكلية ترشد إلى أرقام الأدوار، والطوابق.	302	209	14	79	2.4305	.87801	3	كبيرة
		100%	69.2	4.6	26.2				
3	توجد علامات واضحة داخل مباني الكلية تشير إلى مسميات وأرقام الغرف.	302	247	11	44	2.6722	.71655	2	كبيرة
		100%	81.8	3.6	14.6				
4	تتوفر شعارات، وعلامات إيضاحية تحذيرية، أو إرشادية لمستخدمي المباني.	302	117	70	115	2.0066	.87791	8	محايد
		100%	38.7	23.2	38.1				
5	بيئة كلية التربية بجامعة حائل نظيفة.	302	65	114	123	1.8079	.76654	11	محايد
		100%	21.5	37.7	40.7				
6	المراحيض الموجودة بالكلية نظيفة للغاية ومصانة جيداً.	302	176	32	94	2.2715	.90722	6	محايد
		100%	58.3	10.6	31.1				
7	تتوفر جميع أدوات الغسيل، والتجفيف اليدوية بحمامات كلية التربية.	302	176	32	94	1.9470	96647	9	محايد
		100%	58.3	10.6	31.1				
8	توجد أماكن تعلم مستقلة ومريحة للطلاب الكلية.	302	96	28	178	1.7285	91451.	12	محايد
		100%	31.8	9.3	58.9				
9	توجد أماكن تعلم خاصة بالطلاب، ومزودة بخدمة الإنترنت.	302	92	16	194	1.6623	91417.	15	قليلة
		100%	30.5	5.3	64.2				

م	العبارة	درجة التوافر				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة الاستيفاء حسب المتوسط	درجة التوافر بحسب المتوسط
		التكرار / النسبة	كبيرة	محايد	قليلة				
10	تتوافر مساحات العمل لجميع أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية.	302	86	37	179	1.6921	88614.	14	محايد
		100%	28.5	12.3	59.3				
11	الفصول الدراسية بكلية التربية مناسبة لعدد الطلاب	302	85	40	177	1.6954	88166.	13	محايد
		100%	28.1	13.2	58.6				
12	المقاعد المتوفرة بقاعات الدراسة في كلية التربية كافية لعدد الطلاب	302	145	104	53	2.3046	75146.	5	محايد
		100%	48.0	34.4	17.5				
13	توجد بكلية التربية في جامعة حائل غرفة مشتركة للطلاب.	302	201	20	81	2.3974	88231.	4	كبيرة
		100%	66.6	6.6	26.8				
14	القاعات الدراسية مزودة بأجهزة العروض الضوئية (داتا شو).	302	151	30	121	2.0993	94539.	7	محايد
		100%	50.0	9.9	40.1				
15	أجهزة الوسائل التعليمية المتوفرة بالقاعات الدراسية صالحة ومناسبة	302	92	83	127	1.8841	84504.	10	محايد
		100%	30.5	27.5	42.1				

يتضح من الجدول رقم (9) أنه تتوافر لافتات خارجية واضحة تبين اسم الكلية، وأرقام مبانيها ومرفقاتها بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.7517)، وبرتبة الاستيفاء الأولى، وهو متوسط يقع في الفئة الأولى من فئات المقياس الثلاثي (من 2.33 إلى 3.00)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار التوافر بدرجة كبيرةحسب تفسير قيم المتوسطات الحسابية بالجدول رقم (5).كما توافرت علامات واضحة داخل مباني الكلية تشير إلى مسميات وأرقام الغرف، بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (2.6722)، وبرتبة الاستيفاء الثانية، بالإضافة إلى توفر اللافتات التوجيهية داخل مباني الكلية التي ترشد إلى أرقام الأدوار، والطوابق بدرجة كبيرة، ومتوسط حسابي بلغ (2.4305)، وبرتبة الاستيفاء الثالثة. وقد أشار كذلك الجدول (9) إلى توافرغرفة مشتركة للطلاب في الكلية بدرجة كبيرة أيضاً، بلغ متوسطهاالحسابي (2.3974)، محققاً رتبة الاستيفاء الرابعة. بينما أشار الجدول إلى قلة توافر أماكن

التعلم الخاصة بالطلاب، والمزودة بخدمة الإنترنت، بمتوسط حسابي بلغ (1.66)، وبرتبة الاستيفاء الخامسة عشر. وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي (من 1 إلى 1.66)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار التوافر بدرجة كبيرةحسب تفسير قيم المتوسطات الحسابية بالجدول (5). ويتضح من النتائج في الجدول (9) أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة (كبيرة) على العبارات رقم (4،3،2،1) وغير موافقون بالنسبة للعبارة: (15) ومحايدون فيما تبقى منالعبارات.

المحور الثاني: (درجةتوافر وسائل وإجراءات الأمن والسلامة في كلية التربية بجامعة حائل في ضوء معايير الهيئة البريطانية (ASIC) للاعتماد المؤسسي من وجهة نظر الطلاب).

للتعرف على درجةتوافر وسائل وإجراءات الأمن والسلامة في كلية التربية بجامعة حائل في ضوء معايير الهيئة البريطانية (ASIC) للاعتماد المؤسسي من وجهة نظر الطلاب، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (10) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول درجةتوافر وسائل وإجراءات الأمن والسلامة في كلية التربية بجامعة حائل في ضوء معايير الهيئة البريطانية (ASIC) للاعتماد المؤسسي من وجهة نظر الطلاب.

م	العبارة	درجة التوافر				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة الاستيفاء حسب المتوسط	درجة التوافر بحسب المتوسط
		التكرار	كبيرة	محايد	قليلة				
		النسبة							
1	وضعت علامات بالمعامل تفيد بأنه غير مسموح بدخول الأغذية والمشروبات.	302	63	77	162	1.6722	.79981	14	محايد
		100%	20.9	25.5	53.6				
2	بيئة كلية التربية في جامعة حائل آمنة بشكل عام.	302	85	86	131	1.8477	.83326	10	محايد
		100%	28.1	28.5	43.4				
3	هنالك عرض لقواعد وإجراءات السلامة العامة بشكل واضح في الكلية.	302	78	145	79	1.9967	.72221	6	محايد
		100%	25.8	48.0	26.2				

م	العبارة	درجة التوافر				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة الاستيفاء حسب المتوسط	درجة التوافر بحسب المتوسط
		التكرار	كبيرة	محايد	قليلة				
		النسبة							
4	توجد ارشادات واضحة بمباني الكلية لإجراءات الاسعافات الأولية.	302	68	108	126	1.8079	.77943	11	محايد
		100%	22.5	35.8	41.7				
5	توجد لوحات ارشادية بمباني الكلية عن عمليات إخلاء المباني عند الحرائق.	302	42	127	133	1.6987	.70021	13	محايد
		100%	13.9	42.1	44.0				
6	هنالك إرشادات واضحة عن إجراءات الأمن والسلامة بالمعامل والمختبرات.	302	78	120	104	1.9139	.77280	9	محايد
		100%	25.8	39.7	34.4				
7	توجد ملصقات (بوسترات) خاصة بقوانين الصحة، والسلامة في مناطق مرئية.	302	80	158	64	2.0530	.68963	5	محايد
		100%	26.5	52.3	21.2				
8	توجد سجلات تدريب للموظفين تتعلق بالإسعافات الأولية وحالات الطوارئ بمناطق الخطر في كلية التربية.	302	95	107	100	1.9834	80471.	7	محايد
		100%	31.5	35.4	33.1				
9	تتوافر بالكلية سجلات بمعدات الكشف عن الحريق، وطفايات الحريق.	302	101	88	113	1.9603	84225.	8	محايد
		100%	33.4	29.1	37.4				
10	مباني كلية التربية مزودة بأجهزة كافية للإنذار في حالات الطوارئ.	302	168	55	79	2.2947	85642.	2	محايد
		100%	55.6	18.2	26.2				
11	تتوافر لافتات بإشعارات الحريق، وعلامات الخروج في حالات الحريق.	302	82	162	58	2.0795	67733.	4	محايد
		100%	27.2	53.6	19.2				

م	العبارة	درجة التوافر				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة الاستيفاء حسب المتوسط	درجة التوافر بحسب المتوسط
		التكرار	كبيرة	محايد	قليلة				
		النسبة							
12	قواعد السلامة المتوفرة بمرافق الكلية مناسبة.	302	56	106	140	1.7219	75732.	12	محايد
		100%	18.5	35.1	46.4				
13	توجد طفايات حريق مثبتة على جدران المباني أو الأرضيات بكلية التربية	302	60	72	170	1.6358	79436.	15	قليلة
		100%	19.9	23.8	56.3				
14	طفايات الحريق الموجودة في كلية التربية عليها تواريخ الصلاحية.	302	184	39	79	2.3477	86745.	1	كبيرة
		100%	60.9	12.9	26.2				
15	هنالك قائمة بالمسعفين ومسؤولي أمن الحرائق على لوحات الإعلانات بالكلية.	302	163	30	109	2.1788	93358.	3	محايد
		100%	54.0	9.9	36.1				

يتضح من الجدول (10) أنه تتوافر طفايات الحريق التي تحمل تواريخ الصلاحية في كلية التربية. بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.3477)، وبرتبة الاستيفاء الأولى، وهو متوسط يقع في الفئة الأولى من فئات المقياس الثلاثي (من 2.33 إلى 3.00)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار التوافر بدرجة كبيرةحسب تفسير قيم المتوسطات الحسابية بالجدول (5).إلا أن طفايات الحريق المثبتة على جدران المباني أو الأرضيات بكلية التربية تتوفر بدرجة قليلة، حيث بلغ متوسطها الحسابي (1.6358)، محققةً رتبة الاستيفاء الخامسة عشر، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي (من 1 إلى 1.66)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار التوافر بدرجة قليلةحسب تفسير قيم المتوسطات الحسابية بالجدول (5).

ويتضح من النتائج في الجدول (10) أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة (كبيرة) على العبارة رقم (1)فقط وهي تنص على أن: (طفايات الحريق الموجودة في كلية التربية بجامعة حائل عليها تواريخ الصلاحية)، وموافقون بدرجة قليلة على العبارة رقم (15) فقط وهي تنص على أنه: (توجد طفايات حريق مثبتة على جدران المباني أو الأرضيات بكلية التربية)، أما بالنسبة للعبارات من (2 ــ 14) فهنالك حياد تام من قبل أفراد عينة الدراسة.

النتائج والتوصيات

تناول هذا الجزء ملخصاً لأبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة، بالإضافة إلى عرضٌ لأهم التوصيات في ضوء تلك النتائج، وختاماً تمت الإشارة إلى جملة من المقترحات لدراسات مستقبلية يرى الباحث أنها قد تكون مكملةً للدراسة الحالية.

النتائج:

توصلت الدراسة إلى عددٍ من النتائج، ومن أبرزها ما يلي:

1. أشارت الدراسة إلى وجود لافتات خارجية واضحة تبين اسم الكلية في جامعة حائل، وأرقام مبانيها ومرفقاتها. وهو ضمن متطلبات المعيار الأول من معايير الهيئة البريطانية (ASIC) للاعتماد المؤسسي. وقد جاءت موافقة أفراد العينة على توافر هذا المؤشر بمتوسط حسابي بلغ (2.7517)، وهو متوسط يقع في الفئة الأولى من فئات المقياس الثلاثي (من 2.33 إلى 3.00)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار التوافر بدرجة كبيرةحسب تفسير قيم المتوسطات الحسابية بالجدول (5).
2. تتوافر لافتات توجيهية داخل مباني الكلية بجامعة حائل ترشد إلى أرقام الأدوار، والطوابق. وهو من متطلبات المعيار الأول من معايير الهيئة البريطانية (ASIC) للاعتماد المؤسسي. وقد جاءت موافقة أفراد العينة على توافر هذا المؤشر بمتوسط حسابي بلغ (2.4305)، وهو متوسط يقع في الفئة الأولى من فئات المقياس الثلاثي (من 2.33 إلى 3.00)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار التوافر بدرجة كبيرةحسب تفسير قيم المتوسطات الحسابية بالجدول (5).
3. تتوافر بداخل مباني كلية التربية في جامعة حائل علامات واضحة تشير إلى مسميات وأرقام الغرف. وقد جاءت موافقة أفراد العينة على توافر هذا المؤشر بمتوسط حسابي بلغ (2.6722)، وهو متوسط يقع في الفئة الأولى من فئات المقياس الثلاثي (من 2.33 إلى 3.00)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار التوافر بدرجة كبيرةحسب تفسير قيم المتوسطات الحسابية بالجدول (5).
4. توجد بكلية التربية في جامعة حائل غرفة مشتركة للطلاب. وقد جاءت موافقة أفراد العينة على توافر هذا المؤشر بمتوسط حسابي بلغ (2.3974)، وهو متوسط يقع في الفئة الأولى من فئات المقياس الثلاثي (من 2.33 إلى 3.00)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار التوافر بدرجة كبيرة حسب تفسير قيم المتوسطات الحسابية بالجدول (5).
5. توجد بكلية التربية في جامعة حائل أماكن تعلم خاصة بالطلاب، ومزودة بخدمة الإنترنت. وقد جاءت موافقة أفراد العينة على توافر هذا المؤشر بمتوسط حسابي بلغ (1.6623)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي (من 1 إلى 1.66)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار التوافر بدرجة قليلةحسب تفسير قيم المتوسطات الحسابية بالجدول (5).
6. توجد طفايات حريق مثبتة على جدران المباني أو الأرضيات بكلية التربية في جامعة حائل. وقد جاءت موافقة أفراد العينة على توافر هذا المؤشر بمتوسط حسابي بلغ (1.6358)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي (من 1 إلى 1.66)، وهي الفئة التي تشير

إلى خيار التوافر بدرجة قليلةحسب تفسير قيم المتوسطات الحسابية بالجدول (5).

7. طفايات الحريق الموجودة في كلية التربية بجامعة حائل عليها تواريخ الصلاحية. وهو من سائل وإجراءات الأمن والسلامة التي يتطلبها استيفاء المعيار الأول من معايير الهيئة البريطانية (ASIC) للاعتماد المؤسسي. وقد جاءت موافقة أفراد العينة على توافر هذا المؤشر بمتوسط حسابي بلغ (2.3477)، وهو متوسط يقع في الفئة الأولى من فئات المقياس الثلاثي (من 2.33 إلى 3.00)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار التوافر بدرجة كبيرةحسب تفسير قيم المتوسطات الحسابية بالجدول (5).

التوصيات:

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة يمكن تقديم عدد من التوصيات من أهمها ما يلي:

1. لفت انتباه المعنيين بالأمر في كلية التربية بجامعة حائل إلى ضرورة توفير وتهيئة أماكن كافية ومناسبة للتعلم خاصة بالطلبة، وتجهيزها وتزويدها بخدمات الإنترنت، استيفاءً لمواصفاتالمباني والتجهيزات اللازمة لتحقيق معايير الهيئة البريطانية (ASIC) للاعتماد المؤسسي.
2. التوصية بضرورة توافر وسائل وإجراءات الأمن والسلامة بكلية التربية والتي من أهمها تثبيت طفايات الحريق في أماكن بارزة على جدران المباني أو الممرات أو الأرضيات. تحقيقاً لإجراءات الأمن والسلامة التي يطلبها المعيار الأول من معايير الهيئة البريطانية (ASIC) للاعتماد المؤسسي.
3. لفت انتباه المعنيين بالأمر في كلية التربية بجامعة حائل إلى ضرورة وضع علامات بالمعامل تفيد بعدم السماح بدخول الأغذية والمشروبات تحقيقاً لإجراءات الأمن والسلامة داخل حجرات المعامل بالكلية.
4. تنبيه المسؤولين بكلية التربية في جامعة حائل إلى ضرورة توفير مساحات العمل لجميع أعضاء هيئة التدريس بالكلية، استيفاءً لمواصفاتالمباني والتجهيزات اللازمة لتحقيق معايير الهيئة البريطانية (ASIC) للاعتماد المؤسسي. حيث جاءت نتيجة استفتاء أفراد العينة على توافر هذا المؤشر بمتوسط حسابي بلغ (1.69)، وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي (من 1.66 إلى 2.33)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار الحياد، إلا أنها الأقرب إلى الفئة الثالثة، والتي تشير إلى خيار التوافر بدرجة قليلةحسب تفسير قيم المتوسطات الحسابية بالجدول (5). فضلاً عن أنها محققةً رتبة الاستيفاء الرابعة عشر بالجدول (9)، الذي يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول درجة توافر مواصفاتالمباني والتجهيزات في كلية التربية بجامعة حائل حسب معايير الهيئة البريطانية (ASIC) للاعتماد المؤسسي من وجهة نظر الطلاب.

1. إجراء دراسة بعنوان:»معوقات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي المؤسسي في كلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية».
2. إجراء دراسةبعنوان: «تقييم الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل في ضوء متطلبات معايير الهيئة البريطانية (ASIC) للاعتماد المؤسسي».
3. إجراء دراسة بعنوان: «واقع برامج الدراسات العليا بجامعة حائل في ضوء معايي ر الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظرالطلاب».

المصادر والمراجع

(1) عمادة الجودة والتطوير، إدارة الجودة والاعتماد، (1437 ــ 1438هـ)، **الدليل الإرشادي لآليات العمل المرتبطة بممارسات الجودة والاعتماد بجامعة حائل**، جامعة حائل، المملكة العربية السعودية، ص7.

(2) الربيعي، محمود داؤود، وأحمد، مازن عبد الهادي، الطائي، مازن هادي، **إدارة الجودة الشاملة في التربية والتعليم**، دار الكتب العلمية بيروت، 2014م، ص 65.

(3) المليجي، رضا إبراهيم، والبرازي، مبارك عواد، **الجودة الشاملة والاعتماد المؤسسي، رؤى مستقبلية لتحقيق جودة التعليم في عصر المعلوماتية**،ط[1]، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة، 2010م، ص203.

(4) سلمان، أحمد عبد الرزاق،(2010م)، معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، مدخل إسلامي،**وقائعالمؤتمر العربي الثالث**،(الجامعات العربية: التحديات والآفاق ــ المنظمة العربية للتنمية الإدارية، (ص163)،مصر، شرم الشيخ.

(5) Akareem, H. Hossin, S. **Determinants of education quality: what makes students' perception different?** Open Review of Educational Research, Vol.3: Issuel,2016, P.52.

(6) مركز ضمان الجودة والاعتماد، **مفهوم ومبادئ ضمان الجودة والاعتماد**، جامعة عين شمس:مركز ضمان الجودة والاعتماد، مصر، 2013م، ص1.

(7) الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، **دليل اعتماد كليات ومعاهد التعليم العالي**، الإصدار الثالث، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، القاهرة، 2015م، ص28.

(8) المليجي، رضا إبراهيم، والبرازي، مبارك عواد، مرجع سابق، 2010م، ص ص 203 ــ 206.

(9) محمد عشري حسن عبد المهدي، (28 أبريل ــ 1 مايو 2014)، مناهجومؤشرات القدرة التنافسيةللجامعات العربية في ظل المناهج الاقتصادية والتصنيفات الدولية، **وقائع المؤتمر الدولي الثالث**، تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص، (ص 260)، عمان،الأردن.

(10) المليجي، رضا إبراهيم، والبرازي، مبارك عواد، مرجع سابق، 2010م، ص 213.

(11) كلاع، شريفة، (2020)، «نحو تطوير متطلبات الاعتماد الأكاديمي كوسيلة لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي بالجزائر»،**مجلة الميدان للدراسات الرياضية والاجتماعية والإنسانية**، «مج 3»، «ع9»، جامعة عاشور زيان الجلفة، ص 166.

(12) Nguyen, H. C., & Ta, T. T. H,**Exploring Impact of Accreditation on higher education in developing countries: A Vietnamese view**. Tertiary Education and Management,2017, P.3.

(13) المليجي، رضا إبراهيم، والبرازي، مبارك عواد، مرجع سابق، 2010م، ص 206.

(14) مصطفى، أميمة حلمي عبد الحميد، (2011)، «دراسة مقارنة لمعايير اعتماد كليات التربية في مصر ومعايير المجلس الوطني لاعتماد مؤسسات إعداد المعلم بالولايات المتحدة الأمريكية (NCATE)»، **مستقبل التربية العربية**،»مج 18»، « ع73»، المركز العربي للتعليم والتنمية، ص 162.

(15) Rhudumbu, N,**A Model for Effective Higher Education Institutions in Botswana**. Unpublished PhD, University of South Africa, South Africa, 2018, P.35.

(16) أحمد، أحمد إبراهيم، **واقع الاعتماد التربوي في المدارس**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر،الإسكندرية، 2011م، ص ص 100 ــ 101

(17) كلاع، شريفة،مرجع سابق، 2020م، ص 167.

(18) وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية (2019م). **دليل الاعتماد المدرسي**، تم الدخول على الموقع بتاريخ 2021/01/16، متاح على الرابط التالي:
https://departments.moe.gov.sa/TQM/products/Documents/BOOK4.pdf

(19) هيئة تقويم التعليم والتدريب، (2019)،**متطلبات التأهيل للاعتماد المدرسي**، المملكة العربية السعودية، ص ص 1ــ 3.

(20) عثمان، رانيا وصفي، (2016)، «متطلبات تأهيل كلية التربية جامعة دمياط للاعتماد الأكاديميالدوليفي ضوء معايير المجلس الوطنيالأمريكي لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين»، **المجلة التربوية**، كلية التربية،جامعة سوهاج، «مج 44»، ص ص 71 ــ 72.

(21) نصار، علي عبد الرؤوف، وعبد القادر، رمضان محمد (2012)، «متطلبات تطبيق الاعتماد الأكاديمي بكليتي التربية جامعة الأزهر ومدى توافقها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس»، **مجلة اتحاد الجامعات العربية وعلم النفس**، «مج 10»، «ع1»، سوريا، ص ص 202 ــ 236.

(22) العربي، هشام يوسف، (2013)، «واقع تطبيق معايير الجودة في كلية التربية بجامعة حائل»، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**،»مج 3»، «ع38»، ص ص 104 ــ 157.

(23) المطوع، (2014)، «معوقات الحصول على الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة للبرامج التعليمية في كلية العلوم والدراسات الإنسانية في جامعة شقراء»، **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**، (17)، «ع19»، ص 111 ــ 127.

(24) المطلق، تركي، (2014)، آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي: دراسة ميدانية بجامعة حائل، **وقائع المؤتمر الدولي لضمان جودة التعليم العالي**، جامعة الزرقاء، الأردن، ص 138.

(25) دودين، أحمد يوسف، (2015)، «مستوى تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في الأردن من وجهة نظر الإداريين الأكاديميين: دراسة ميدانية»،**المجلة العربية لضمان جودة التعليم** «مج 8»، «ع19»، عمان، الأردن.

(26) البشر، أسماء عبد الله (2016)،**معوقات تحقيق الاعتماد المؤسسي في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

(27) القحطاني، زهور سعد، (2016)،**متطلبات تطبيق معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، الرياض،المملكة العربية السعودية.

(28) سليمان، وبعلسه، (2017)، «مدى توافر معايير ضمان الجودة في المباني الجامعية من وجهة نظر الطلاب»،**المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي**، «مج 10»، «ع28»، صنعاء.

(29) النقري، إيميليا محمود، الطراونة، إخليف يوسف، (2018)، «درجة تحقيق الجامعات الأردنية لمعايير ضمان الجودة من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام الأكاديمية فيها»،«مج 45»، «ع3»، **وقائع مؤتمر كلية العلوم التربوية**، التعليم في الوطن العربي نحو نظام تعليمي متميز، الأردن، دراسات العلوم التربوية.

(30) البطري، محمد صالح حسن، (2020)، «معوقات تطبيق معايير الجودة الشاملة بجامعة صعدة»،**مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية**،«مج 1»، «ع4»، صنعاء.

(31) Ahmed, M. (2015),"Development of institutional performance at south valley University in light of the European Institutional Excellence Criteria for Quality Management: European model of excellence management",**Journal of Educational Administration, Egypt**: Egyptian Association for comparative Education and Educational Management, 15-176.

(32) AL- Qaoud, Madeline & AL-Saysi, Areej (2016),The application level of the academic accreditation standards in Taibah University from the viewpoint of faculty members, **Journal of Research and Method in Education**. Vol. 6.No. 4. pp.76-89.

(33) إبراهيم، عبد الله سليمان، ورادي، زين حسن، **مناهج البحث في العلوم الإنسانية**، ط1، مكتبة الرشد، للنشر، الرياض، 2012م، ص 82.

The Role of the smart board in enhancing English language achievement of secondary schools students Khartoum State(2019-2020)

Ashjan Mahmoud Abdelrazig Abdalla
College of Graduate Studies - College of Education - English Language
Sudan University of Science and Technology

Dr. Abdulgadir Mohammed Ali Adam
College of Graduate Studies

Dr. Muntasir Hassan Mubarak Alhafian
Sudan University of Science and Technology

Abstract

The study investigating the effectiveness of the smart board in learning English language and its role in the academic achievement of secondary school students, Khartoum State. The problem of the study The application of traditional teaching method in Secondary education schools in particular, which led to low level of educational achievement of students. So the study problem can therefore be identified in the following main question: What is the effect of the use of smart board on academic achievement in the English language vocabulary for the third level students in the Secondary education in schools at Khartoum state? Questions are divided into: What is the effect of the use of smart board on academic achievement in the English language vocabulary for the third level students in the Secondary education in schools at Khartoum state?

It aimed to study the extent Finding out to The effect of the use of smart board on academic achievement in the English language vocabulary for the third level students in the Secondary education in schools at Khartoum state .

The study tested the hypothesis. The smart board has a positive effect on academic achievement in English language vocabulary among third-level students in secondary education in Khartoum state schools.

The study used quantitative research based on inferential descriptive statistics. The research reached a number of results, the most important of which are: Brainstorming in the class room can be fun with a smart board, using Smart Board Technology in the classroom can help raises test scores,

improves students learning, enhances literacy and increases comprehension.

Students who studied in Smart classrooms claimed that there were often technical problems and that the teachers were not sufficiently proficient.

The study also recommended a number of recommendations, including: Urging the teachers to use the smart board in English Language Teaching.

Conducting studies to investigate the impact of the use of smart board in students' achievement in other classes and its relationship with some variables.

Key Words:

smart board, achievement in English, verbal interaction

المستخلص

تناولت الدراسة فاعلية السبورة الذكية في تعلم اللغة الإنجليزية ودورها في التحصيل الدراسي لطلبة المرحلة الثانوية ولاية الخرطوم. مشكلة الدراسة: تطبيق أسلوب التدريس التقليدي في مدارس التعليم الثانوي على وجه الخصوص، مما أدى إلى انخفاض مستوى التحصيل التعليمي للطلاب. لذلك يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي: ما هو تأثير استخدام السبورة الذكية على التحصيل الدراسي في مفردات اللغة الإنجليزية لطلبة المستوى الثالث في التعليم الثانوي بمدارس ولاية الخرطوم؟ وتنقسم الأسئلة إلى: ما أثر استخدام السبورة الذكية على التحصيل الأكاديمي في مفردات اللغة الإنجليزية لطلبة المستوى الثالث بالتعليم الثانوي بمدارس ولاية الخرطوم؟ هدفت الدراسة إلى دراسة مدى معرفة تأثير استخدام السبورة الذكية على التحصيل الأكاديمي في مفردات اللغة الإنجليزية لطلاب المستوى الثالث في التعليم الثانوي بمدارس ولاية الخرطوم. اختبرت الدراسة الفرضية. للسبورة الذكية تأثير إيجابي على التحصيل الدراسي في مفردات اللغة الإنجليزية لدى طلاب المستوى الثالث في التعليم الثانوي بمدارس ولاية الخرطوم، وقد استخدمت الدراسة البحث الكمي القائم على الإحصاء الوصفي الاستدلالي. توصل البحث إلى عدد من النتائج أهمها: يمكن أن يكون العصف الذهني في غرفة الصف ممتعًا باستخدام لوحة ذكية، واستخدام تقنية Smart Board في الفصل يمكن أن يساعد في رفع درجات الاختبار، وتحسين تعلم الطلاب، وتعزيز معرفة القراءة والكتابة وزيادة الفهم. . ادعى الطلاب الذين درسوا في الفصول الدراسية الذكية أنه غالبًا ما كانت هناك مشكلات فنية وأن المعلمين لم يكونوا مؤهلين بدرجة كافية. كما أوصت الدراسة بعدد من التوصيات منها: حث المعلمين على استخدام السبورة الذكية في تدريس اللغة الإنجليزية. إجراء دراسات لتقصي أثر استخدام السبورة الذكية في تحصيل الطلاب في الفصول الأخرى وعلاقتها ببعض المتغيرات.

الكلمات المفتاحية: السبورة الذكية، الإنجاز باللغة الإنجليزية، التفاعل اللفظي

1.0 Introduction:

Now a days era is the age of scientific progress, which has become the main aspect of all aspects of life. Technology and technological innovations are one of the forms of scientific progress that has hit all aspects of life.

Technology is defined by scientists as the application of organized scientific knowledge, Including agriculture, industry, food, construction, and education. The use of technology in teaching and learning process has resulted in many positive effects, which have been reflected in the change of the philosophy of education, the role of the teacher and learner, in the curriculum and teaching and evaluation strategies. The technological innovations can be categorized into: innovations in educational devices such as multimedia projectors and smart phones, innovations in educational programs such as multimedia programs, and innovations in teaching methods such as E-learning, integrated education, inverted education, distance education and virtual education Among these innovations is the smart or interactive blackboard, which has caused a great technological breakthrough in education, because of the many data to replace the traditional blackboard and other display boards[1].

Classroom teachers should understand how technology has changed the way students learn in the classroom, Many children today are exposed to computer technology at an early age at home, Most parents have computer at home and they teach their children how to use the technology for their benefit, many young children are already playing computer games over the internet or other technology devices even before they enter the classroom on the first day of school. Hence the study to effectiveness of the smart board in learning English language and its role in the academic achievement of secondary school students.

1.1 Statement of the problem.

The problem of this study lies in several aspects, the most important:

1. the space occupied by technological innovations in general and the computer in particular is not proportional to its role and importance in this era as the key to transition from traditional teaching to effective modern teaching and meets the challenges of scientific and cultural globalization.
2. The application of traditional teaching method in Secondary education schools in particular, which led to low level of educational achievement of students. So the study problem can therefore be identified in the following main question: What is the effect of the use of smart board on academic achievement in the English language vocabulary for the third level students in the Secondary education in schools at Khartoum state.

1.2- Objectives of the Study

This study aims to fulfill the following objective:

The effect of the use of smart board on academic achievement in the English language vocabulary for the third level students in the Secondary education in schools at Khartoum state.

1.3 Questions of the Study

This study tries to answer the following question:

What is the effect of the use of smart board on academic achievement in the English language vocabulary for the third level students in the Secondary education in schools at Khartoum state?

1.4 Hypotheses of the study

The smart board has a positive effect on academic achievement in English language vocabulary among third-level students in secondary education in Khartoum state schools

1.5 The importance of the study:

The importance of this study is the importance of the subject that is addressed in the study, which is the use of smart board and its importance as a modern technology in education The importance of the study is summarized in:

1. This study comes in response to the recommendations of many conferences that called for the importance of using the Smart board and its use in the educational process.
2. The need of the current schools at the Secondary level to develop teaching methods through the use of technological innovations and keep pace with scientific progress, and make a cultural leap through the improvement of inputs, processes and outputs of effective teaching, the smart board can help.
3. Provide a teacher with a basic theoretical framework helps them to use the smart board in teaching.
4. This study may open the door for further studies in the future in the use of smart board in public education and university education in Sudan.

.1.5 Significance of the study

This study aims to investigate the interaction and student's performance.

1.6 Delimits of the study

ELEmtidad secondary school for girl Khartoum – Sudan.

1.9 Design and Methods

This chapter includes a detailed description of the research methodology that was utilized in the study. The chapter is organized into several sections that provide a framework within which to describe the research procedures, the researcher used the descriptive analytical method and (SPSS) for the analysis. This kind of research is defined by Kothari (2004:3.4) as " descriptive research includes survey and fact finding enquiries of different kinds. The major purpose of descriptive research is description of affairs as it exists at present". In addition, he states that "the researcher has no control over the variable, he can only report what has happened or what is happening", the researcher thinks this method is appropriate for this study.

1.9 Study population and Sample size:

1. The population for the study was – while the sample was 40-40 .

1.10Tools of data collection:

Primary data

- An achievement test (per-post delayed)
- An attitude scale per-post to determine the students attitude towards English language vocabulary .

Secondary data this data was collected from books, articles, previous studies and internet sources.

2.1 LITERATURE REVIEW

2.1.1 Enhancing EFL students' language skills and Motivation through Technology:

Technology can play a significant part in the development of the four skills: speaking, listening, reading, and writing. Moreover, technology can improve the students' motivation. Whether technology is beneficial is dependent upon the knowledge and competency level of teachers [(2)]. For successful integration of technology, teachers must be enthusiastic to change their belief, philosophy and role in the classroom [(3)]. Additionally, the role of students should not be neglected in the successful integration of technology.

Technology enables them to take a more active role in their own learning. In order for this to occur, technology should be used by students rather than teachers [(4)]. By integrating technology into the classroom, new opportunities

are provided for student learning through multimedia or interactive resources. The integration of technology into the classroom can enable students to generate activities that are engaging, useful, and enlightening. Smart board is one of the technologies that can transform classroom activities and teachers' and students' role. Whereas computers are designed for individual use, smart boards can be used for whole-class. This technology is designed to develop active engagement in classes. Students combine their cognitive and physical abilities to interact with smart board technology.

2.1.2 Smart board and EFL learning instructions:

Technology assisted instruction has many faces in classrooms. The smart board is among the technology sources which proved to be effective. Yanez and Coyle (2011) described smart boards as an alternative technology source which unites all existing teaching aids including blackboard, white board, TV, projector, CD player, and computer. Torff and Tirotta (2010) also asserted that smart boards add interactivity to existing technology sources. Smart board is a large touch-sensitive monitor which is connected to a computer and a projector. The touch screen can be controlled by using fingers, pens or other devices [(5)]. An image is displayed by the projector from the computer's screen onto the board. Effective use of smart boards is advantageous for both teachers and learners.

By using smart boards teachers are able to enhance involvement, interaction, and cooperation among their students [(6)]. As AL-Qirim and associates (2010) claimed, by using the software and hardware features of smart boards teachers can enrich and facilitate their teaching process. Teachers are no longer dependent on the desktop or monitor. That the touch screen feature of smart boards makes them efficient since teachers can stand up during their instruction and touch the smart board screen rather than sitting, clicking and typing. According to [(7)] the new possibilities created by smart boards necessitate teachers to develop new pedagogic approaches to teach with technology. He further claimed that teacher roles can be transformed into constructivist ones by utilizing smart boards. In his viewpoint, constructivist teachers need to collaborate with students and guide them in discovering knowledge rather than transmitting information to them. Students can also benefit from using smart boards in many ways. Glover, Miller, cited the benefits of the smart board for scaffolding different learning styles through which many diversity issues can be dealt with. One of the benefits of the smart board is that through using the smart board, students can interact with tasks and exercises [(8)].

2.1.3 EFL students attitudes towards technology use:

The teachers' thoughts and beliefs about how learning occurs can affect how they see themselves and their learners which in turn can affect their teaching.

characterized the interactive relationship between beliefs and actions. In other words, beliefs drive actions. Likewise, claimed that the attitude of teachers is among the most important factors that can determine the formal and informal syllabus in classes(9).

The resistance of teachers to use technology is affected by many factors. In early researcher studies conducted by researchers such as Kay (1993) and Pelgrum&Plomp (1996), features such as age, prior experience and gender were believed to affect the teachers' attitudes.

With respect to the implementation of technology, Hope (1997) asserted that teachers encounter two issues: (a) the psychological aspect of change and (b) learning to use technology. Park (2003) mentioned that since teachers are hesitant about using technology, they might not allocate sufficient time and effort into it.Similarly, Allsopp et al. (2012) noted that fear of unknown is one of the factors that might affect the teachers' resistant toward technology. characterized internal and external barriers as factors which might hinder the effective incorporation of technology. Internal barriers refer to the socio-cognitive aspect such as the teachers' beliefs and perceptions towards teaching, technology use and their resistance to change(10).

On the other hand, external barriers are concerned with the environmental limitations including lack of resources, adequate training and administrative support. further said that even when the external barriers are

completely absent, internal barriers still exist. In order to handle them, some strategies are recommended which are as follows:

1. During technology training programs, there should be an equal on pedagogical issues as well as technological issues;
2. 2.During training, for better teaching and learning through technology a broader vision of technology should be provided;
3. During the integration process, guidance and assistance should be supplied by other coworkers;
4. And teachers should be given opportunities to discuss the technology

use with their coworkers. According to Ely (1990), since technology provides an array of opportunities for a more effective educational setting, teachers need to change their attitudes. claimed [11] that it is possible for teachers to change their beliefs and attitudes when "presented with evidence that shows positive effects of the new teaching method on quality of learning outcomes" and "develop expertise in the new method" Another way to persuade teachers to develop positive attitudes toward technology is by providing training sessions , teachers can be convinced to use technology in their classes with sufficient time and training. With respect to the role of training, technology training is most effective when it[12]:

1. offers teachers ample time to practice and experiment with technology and to share ideas.
2. provides sustained support rather than a one-shot training session.
3. receives institutional commitment, thus clearly demonstrating to teachers that technology is not just another bandwagon. characterized the teachers' perception as the most crucial factor in enhancing the teaching experience. Better learning will occur if the teacher perceives the smart board as an effective tool in promoting the teaching and learning process . more studies revealed teachers' positive attitudes toward smart boards. Still, there are various studies in which the teachers' attitudes negatively affected the effectiveness of smart boards. As a result, many studies have focused on teachers' experience and expertise with smart boards [13]. Teachers who are not experienced enough in using the smart board utilize it as a traditional board while experienced teachers adopt it as an interactive source to construct meaning.

In order to provide an effective instruction, it is important for teachers to acknowledge the pedagogical implications of smart boards before adopting them (Türel, 2010). Although the positive effects on smart boards have been emphasized by research studies, the excessive use of smart boards as a presentation instrument might have a negative effect on the students' motivation and attention (Hall & Higgins, 2005). Therefore, to effectively integrate the smart board in classes, teachers should be provided with training and support. In his study,

In a similar study, Sharpe (2004) found similar results. Seventy seven percent of teachers who had prior experience with technology showed positive attitudes toward it. This number was thirty eight percent among those who didn't have prior experience with it. The results also suggested that only less than four percent of teachers were interested in using technology in their free time.

However, Smart board plays a vital role in learning process, particular when it comes to learning foreign languages. The following are some advantages of using smart board:

2.1.5 Smart boards contribution to instructional Excellence:

SB technology plays an important role in making the whole-class teaching more effective, productive. Moreover, SBs also enable the teachers to plan their lessons more effectively . Teachers can also conduct lessons in a more organized and planned way, as well as facilitating reflective practices using SBs [14].

2.1.5.1 Smart boards contribution to learning:

In terms of its direct contribution to instructional excellence, especially through multimedia capability and variety of sources, smart board supports students' learning indirectly [15]. Additionally, it supports learning by enhancing motivation, student engagement and active participation to lessons, hands-on applications, interaction, attention, and taking individual differences into consideration. On the hand, studies have shown that smartboards enhance both EFL teachers and students to conduct different activities while teaching and learning English. Here are some of such activities:

2.1.5.2 Smart boards in the foreign language classes:

The impact of smart board on foreign language classes is seen from two different points of view: first, teachers' point of view, and that of the students' ones.

SMART Board supports the teaching process of foreign languages in three main ways[16]:

1. it helps the presentation of new linguistic and cultural elements.
2. it supports interaction with the class.
3. it promotes the teacher's organizational skills.
4. Smart Board facilitates the role of teachers in creating strong rapport with students. It allows the teacher to navigate from the board, he/she does

not have to go to his computer, turn his back to the class, and be more focused on the technology than on the learning process of the students. This point is very important when using SMART Board to teach and is crucial in foreign language classes. Every foreign language teacher knows how difficult it is to have a relaxed conversation with students in the target language. The projection makes it easier to start a conversation on a topic since it allows a group to watch a document at the same time and focus on the same point of the classroom. The merit of SMART Board is that it enhances conversation: when the teacher is navigating the document from the board, he faces and interacts with the class. It allows the instructor to focus on the students' language production and conversations, not on technical issues.

2.2 Previous Studies

2.2.1Jowerya Mohammed TahaYousif Mohammed)2017(

This study aims at enhancing EFL speaking and writing through digital storytelling, motivating EFL learners to learn English language, enabling the learners to design the storyline, helping students to express themselves with their own words and voices and exposing EFL learners to different language styles and cultures. The study adopts the descriptive analytical method. The data were collected by means of a questionnaire which was given to (50) students at the Open University of Sudan Then they were analyzed by the (SPSS) program. After analyzing the data, the study has received the following results: digital storytelling technique can assist learning process in EFL classrooms, through storytelling EFL learners able to share knowledge and gain cultural values, lack of access to computers at schools is an obstacle that hinders English language teachers from making, EFL learners are not motivated through the traditional methods of learning, storytelling is entertaining and informative across nations and cultures**, c**omputerized educational programs enable distant learners to interact, digital story telling improves EFL learners' productive skills, EFL learners can be motivated to learn English language through digital storytelling, digital story telling could not be applied in Sudanese EFL classes because it is costly and through digital storytelling, learners are enabled to become co-authors in the story writing process. The study has the following recommendations:
teachers should create activities that encourages learners' participation,

teachers should reduce learning demotivators through using modern media equipment, digital story telling should integrated in EFL setting for improving learners interaction, teachers should use different teaching techniques for improving classroom interaction, teaching materials used in the classroom should motivate learners and arouse their interests, teachers should be trained how to use modern technology in teaching process, creating good teaching environment should be stressed, teachers' role should be supported through modern technology, lesson objectives should be clearly fixed in the lesson planning and digital story telling should be applied in Sudanese EFL classes[17].

2.2.2 Intesar AhmedAltyb (2015)

This study aims at integrating ICT in EFL classroom for improving EFL learners' speaking skills. The study also discusses the problems that face E-learning method in classroom and investigates teachers attitudes towards using computer programs for learning English language. The study adopted the descriptive analytical method. A questionnaire was the used for collecting the data from EFL teachers at secondary level schools .Collected data were statistically analyzed by SPSS Program. The results show that: Integrating technology in EFL classroom teaching and learning enhances learners language skills. Computers programs are preferred by EFL learners. EFL learners need to practice in hearing, reading , speaking , and writing language in order to develop their experience and skills. Language learning is a process that must be associated with technology. Using audio visual aids guides learners to figure out information, understand ideas, and generate predictions about the topic. Using technology enables students to be familiarized with authentic materials. Educational chat through technology motivates learners toward learning English as a foreign language. Based on the findings the study has recommended the following: Teachers should provide their students with opportunities for interacting through technical aids.Teacher should select the educational programs of technology for their students. EFL teachers should give learners cultural ideas about using ICT. Technology should support teaching and learning in EFL classroom . EFL learners should be motivated through using ICT. Teachers should gain knowledge about using ICT in EFL setting[18]

2.2.3 Nalliveettil George Mathew1 & Ali OdehHammoudAlidmat (2013)

The study was conducted on the usefulness of audio-visual aids in EFL classroom at undergraduate level at Aljouf University, Saudi Arabia. Findings

of the study give insights on EFL students' approach to using technological aids.EFL textbooks with technological aids are often viewed to be an inspiration and to provide motivation in classroom instruction. However, a close examination of classroom teaching aids and resources unveil many issues in EFL teaching and learning contexts. Insights, issues and implications presented in the paper are useful to English language educators, administrators, curriculum designers and English teachers in English as a Foreign Language setting[19].

3.1 Results of the Study

In this topic the researcher deals with a precise description of the method and procedures that I follow in carrying out this study, and this includes a description of the study community, the method of preparing the tool represented in the pretest and posttest, the procedures that were taken to ensure its effectiveness and impact, the method followed to apply it, and the statistical treatments by which the data were analyzed. And extract the results.

Table (1) comparison between the means of the pretest and the post test

Question	Pretest		Posttest		Different mean	result
	Mean	SD	Mean	SD		
Grammar	4.00	1.854	5.48	0.816	1.48	Medium
Suffixes	3.43	2.319	5.93	0.474	2.50	Very high
Prefixes	2.95	2.087	5.80	0.648	2.65	Very high
Composition	1.60	1.236	4.23	2.236	2.63	Very high
Mark	2.55	1.694	4.68	0.971	2.13	high

Source: Prepared by the researcher by SPSS, 2020

Looking at the table, we note that the results of the pretest and posttest correction in the first question of Grammar in pretest the mean (4.00) and SD (1.854), while in posttest mean (5.48) and SD (0.816) There is a difference between the means of an intermediate level, in the second question of Suffixes in pretest the mean (3.43) and SD (2.319), while in posttest mean (5.93) and SD (0.474) There is a difference between the means to a very high level , in the Third question of Prefixes in pretest the mean (2.95) and SD (2.087), while in posttest mean (5.80) and SD (0.648) There is a difference between the means to a very high level, in the fourth question of Composition in pretest the mean

(1.60) and SD (1.236), while in posttest mean (4.23) and SD (2.236) There is a difference between the means to a very high level, in the all questions of mark in pretest the mean (2.55) and SD (1.694), while in posttest mean (4.68) and SD (0.971) There is a difference between the means to a high level .

3.1.1 Pretest:

1/ Grammar:

Table (2) showing grammar scores in the pretest

Pretest Grammar	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Less than 50%	6	15.0%	15.0%
50% to less than 60%	5	12.5%	27.5%
60% to less than 70%	3	7.5%	35.0%
70% to less than 80%	8	20.0%	55.0%
80% to less 90	5	12.5%	67.5%
90% or more	13	32.5%	100.0%
Total	40	100.0%	

Source: Prepared by the researcher by SPSS, 2020

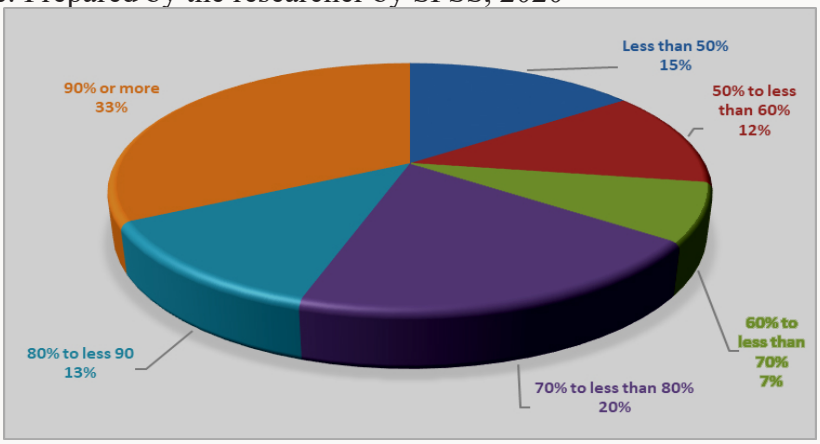


Figure (1) showing grammar scores in the pretest

Looking at the table and the figure, we note that the results of the pretest correction in the first question of Grammar 90% or more (13) a ratio 32.5% , and 70% to less than 80% (8) a ratio 20.0% ,and Less than 50% (6) a ratio 15.0% , 50% to less than 60% and 80% to less 90 equal (5) a ratio 12.5%.

Table (3) showing **Suffixes** scores in the pretest

Pretest Suffixes	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Less than 50%	18	45.0%	45.0%
50% to less than 60%	1	2.5%	47.5%
80% to less 90	9	22.5%	70.0%
90% or more	12	30.0%	100.0%
Total	40	100.0%	

Source: Prepared by the researcher by SPSS, 2020

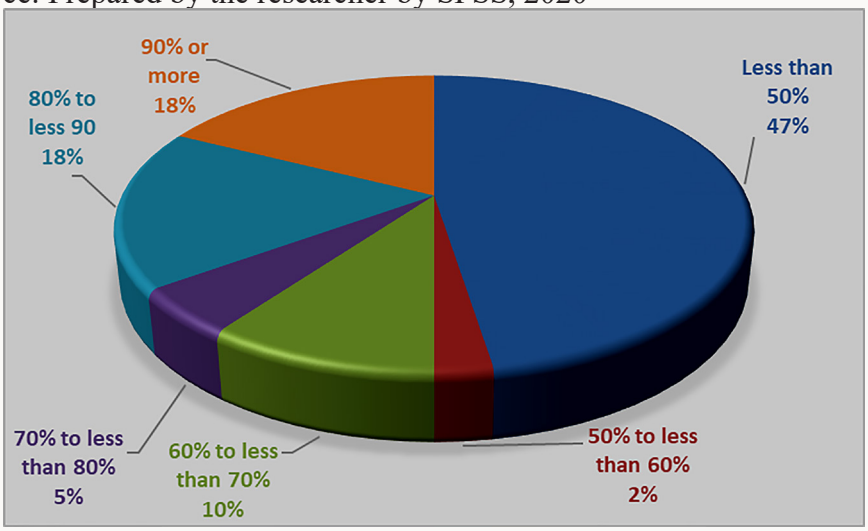


Figure (2) showing **Suffixes** scores in the pretest

Looking at the table and the figure, we note that the results of the pretest correction in the second question of Suffixes 90% or more (12) a ratio 30.0% , and 80% to less than 90% (9) a ratio 22.5% , 50% to less than 60% (1) a ratio 2.5%, ,and Less than 50% (18) a ratio 45.0%.

Table (4) showing **Prefixes** scores in the pretest

Pretest Prefixes	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Less than 50%	19	47.5%	47.5%
50% to less than 60%	1	2.5%	50.0%
60% to less than 70%	4	10.0%	60.0%
70% to less than 80%	2	5.0%	65.0%
80% to less 90	7	17.5%	82.5%
90% or more	7	17.5%	100.0%
Total	40	100.0%	

Source: Prepared by the researcher by SPSS, 2020

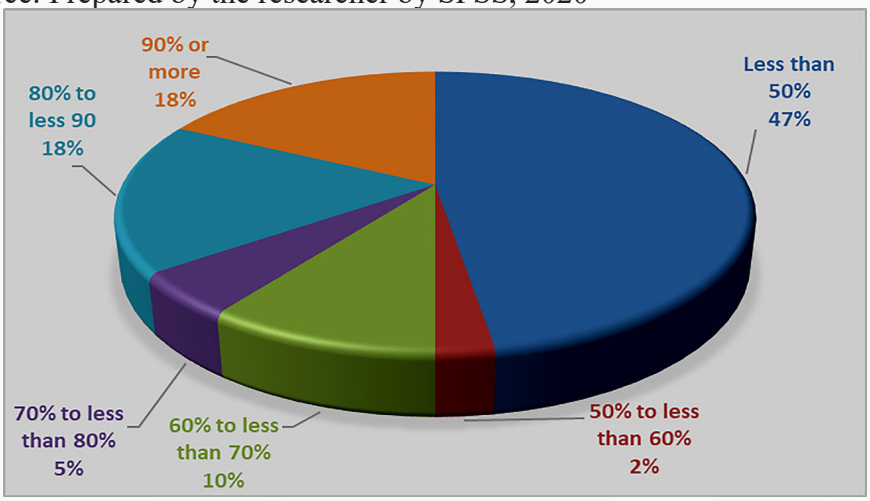


Figure (3) showing **Prefixes** scores in the pretest

Looking at the table and the figure, we note that the results of the pretest correction in the third question of Prefixes 90% or more (7) a ratio 32.5%, and 70% to less than 80% (8) a ratio 20.0%, and Less than 50% (6) a ratio 15.0%, In equal proportions 50% to less than 60% and 80% to less 90 (5) a ratio 12.5%.

Table (5) showing **Composition** scores in the pretest

Pretest Composition	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Less than 50%	31	77.5%	77.5%
50% to less than 60%	1	2.5%	80.0%
60% to less than 70%	4	10.0%	90.0%
70% to less than 80%	1	2.5%	92.5%
80% to less 90	3	7.5%	100.0%
Total	40	100.0%	

Source: Prepared by the researcher by SPSS, 2020

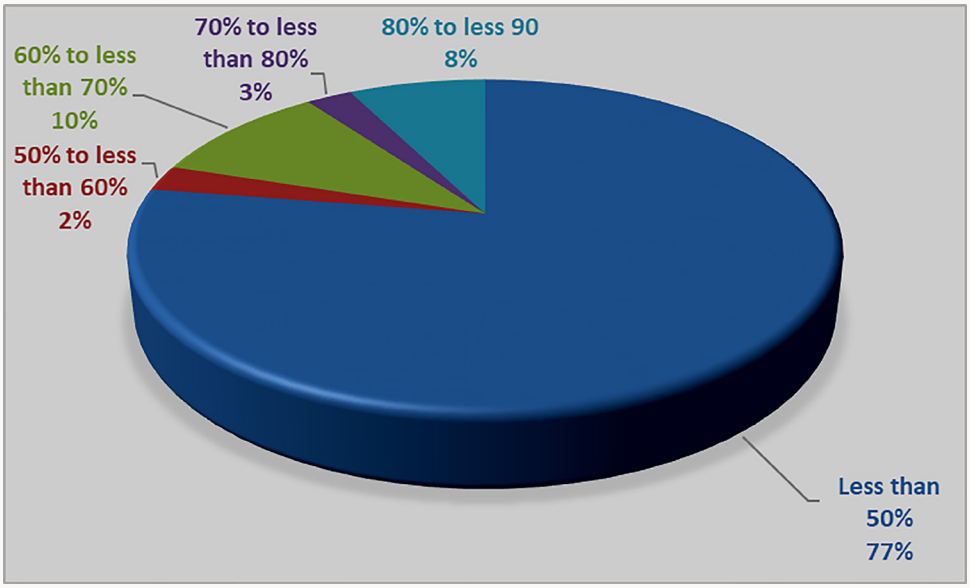


Figure (4) showing **Composition** scores in the pretest

Looking at the table and the figure, we note that the results of the pretest correction in the fourth question of Composition 80% to less 90% (3) a ratio 7.5% , 70% to less than 80% and 50% to less than 60% equal (1) a ratio 2.5% , and 60% to less than 70% (4) a ratio 10.0% ,and Less than 50% (31) a ratio 77.5% .

Table (6) showing **Mark** scores in the pretest

Pretest Mark	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Less than 50%	17	42.5%	42.5%
50% to less than 60%	6	15.0%	57.5%
60% to less than 70%	5	12.5%	70.0%
70% to less than 80%	4	10.0%	80.0%
80% to less 90	6	15.0%	95.0%
90% or more	2	5.0%	100.0%
Total	40	100.0%	

Source: Prepared by the researcher by SPSS, 2020

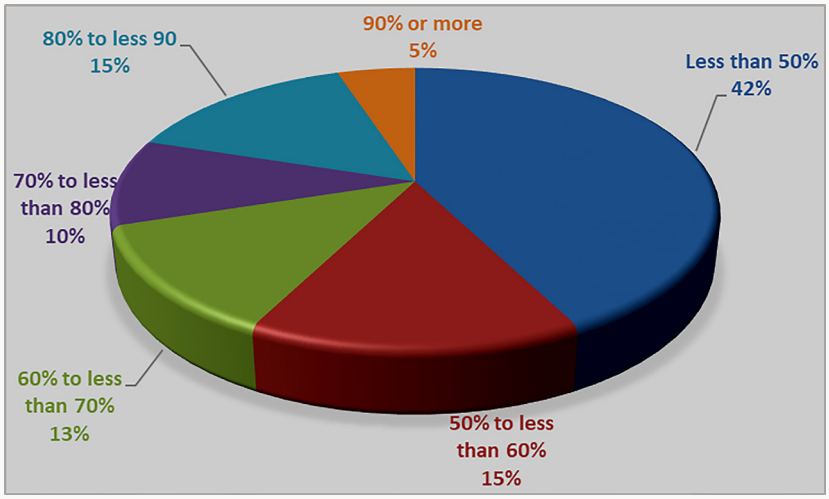


Figure (5) showing **Mark** scores in the pretest

Looking at the table and the figure, we note that the results of the pretest correction in the all question of Mark 90% or more (6) a ratio 5.0% , In equal proportions 80% to less 90% and 50% to less than 60% (6) a ratio 15.0% , and 70% to less than 80% (4) ratio 10.0% , and 60% to less than 70% (5) a ratio 12.5% , and Less than 50% (17) a ratio 42.5% .

3.1.2 Posttest:

1/ Grammar:

Table (7) showing grammar scores in the posttest

Pretest Grammar	Frequency	Percent	Cumulative Percent
60% to less than 70%	1	2.5%	2.5%
70% to less than 80%	5	12.5%	15.0%
80% to less 90	8	20.0%	35.0%
90% or more	26	65.0%	100.0%
Total	40	100.0%	

Source: Prepared by the researcher by SPSS, 2020

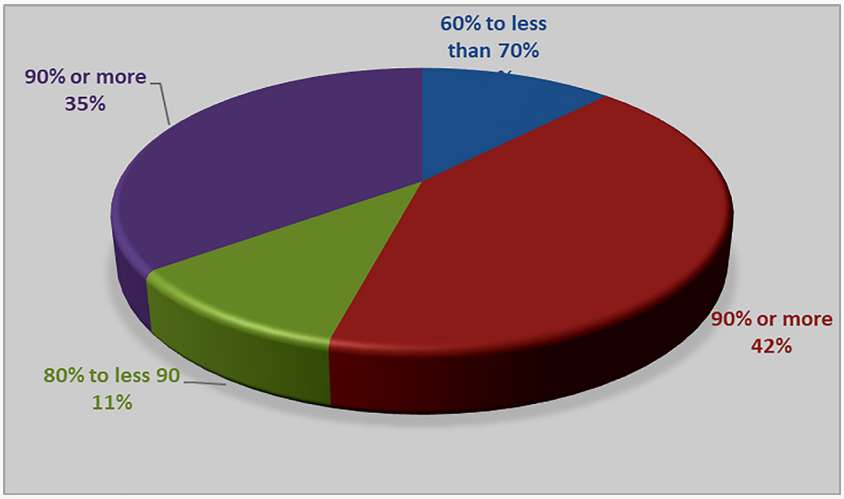


Figure (6) showing grammar scores in the posttest

Looking at the table and the figure, we note that the results of the pretest correction in the first question of Grammar 90% or more (26) a ratio 65.0%, and 70% to less than 80% (8) a ratio 20.0%, and 70% to less than 80% (5) a ratio 12.5%, and 60% to less 70% (1) a ratio 2.5%

Table (8) showing **Suffixes** scores in the posttest

Pretest Suffixes	Frequency	Percent	Cumulative Percent
60% to less than 70%	9	22.5%	22.5%
90% or more	31	77.5%	100.0%
Total	40	100.0%	

Source: Prepared by the researcher by SPSS, 2020

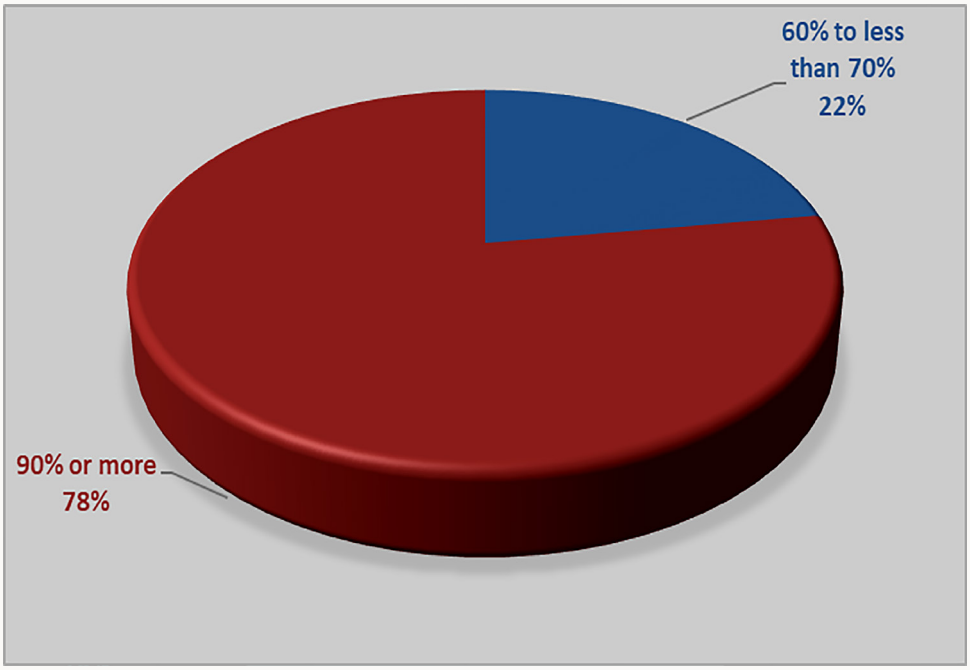


Figure (7) showing **Suffixes** scores in the posttest

Looking at the table and the figure, we note that the results of the pretest correction in the second question of Suffixes 90% or more (31) a ratio 77.5% , and 60% to less than 70% (9) a ratio 22.5%.

Table (9) showing **Prefixes** scores in the posttest

Pretest Prefixes	Frequency	Percent	Cumulative Percent
60% to less than 70%	1	2.5%	2.5%
70% to less than 80%	2	5.0%	7.5%
80% to less 90	1	2.5%	10.0%
90% or more	36	90.0%	100.0%
Total	40	100.0%	

Source: Prepared by the researcher by SPSS, 2020

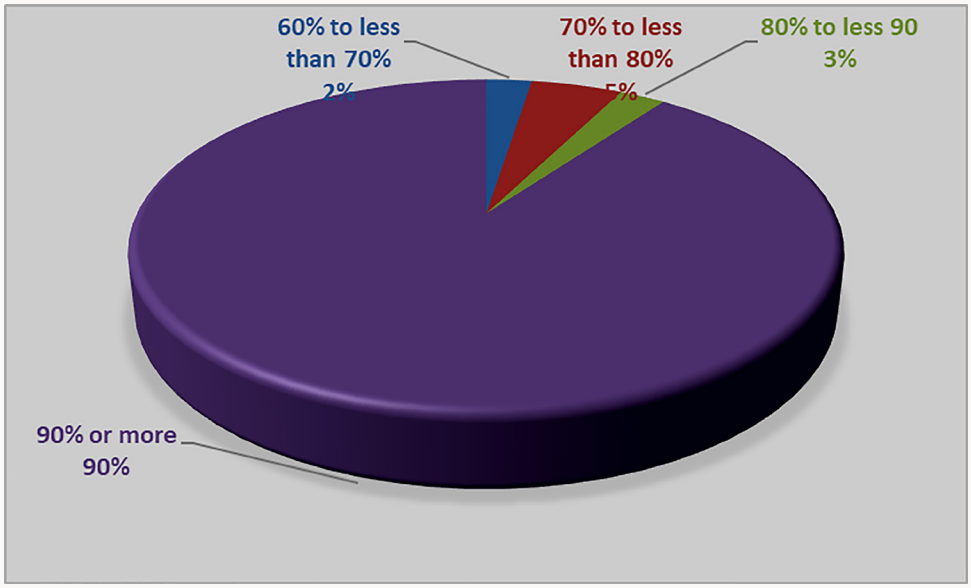


Figure (8) showing **Prefixes** scores in the posttest

Looking at the table and the figure, we note that the results of the pretest correction in the third question of Prefixes 90% or more (36) a ratio 90.0%, and 70% to less than 80% (2) a ratio 5.0%, In equal proportions 60% to less than 70% and 80% to less90% (1) a ratio 2.5%

Table (10) showing **Composition** scores in the posttest

Pretest Composition	Frequency	Percent	Cumulative Percent
Less than 50%	12	30.0%	30.0%
60% to less than 70%	1	2.5%	32.5%
70% to less than 80%	2	5.0%	37.5%
80% to less 90	4	10.0%	47.5%
90% or more	21	52.5%	100.0%
Total	40	100.0%	

Source: Prepared by the researcher by SPSS, 2020

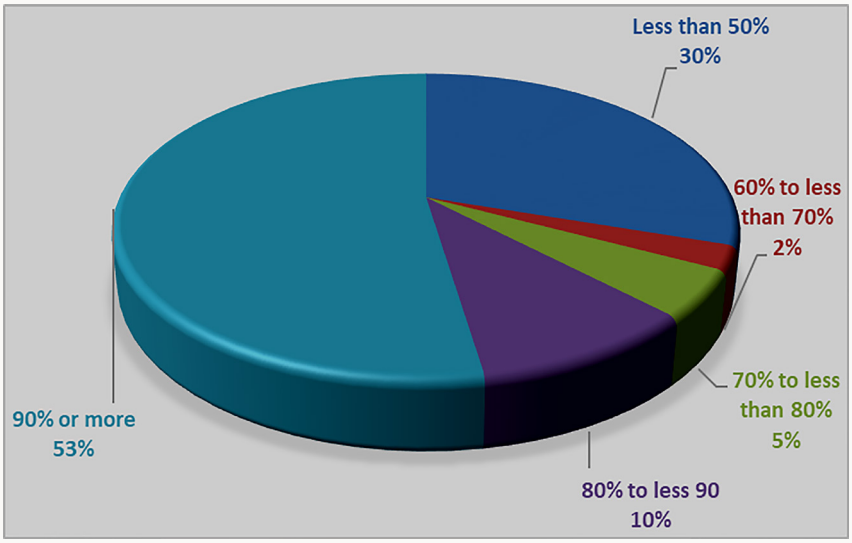


Figure (9) showing **Composition** scores in the posttest

Looking at the table and the figure, we note that the results of the pretest correction in the fourth question of Composition 90% or more (21) a ratio 52.5% , 80% to less than 90% (4) a ratio 10.0% , and 70% to less than 80% (2) a ratio 5.0% ,and 60%Less than 70% (1) a ratio 2.5% , and less than 50% (12) a ratio 30.0%.

Table (11) showing **Mark** scores in the pretest

Pretest Mark	Frequency	Percent	Cumulative Percent
60% to less than 70%	4	10.0%	10.0%
70% to less than 80%	15	37.5%	47.5%
80% to less 90	11	27.5%	75.0%
90% or more	10	25.0%	100.0%
Total	40	100.0%	

Source: Prepared by the researcher by SPSS, 2020

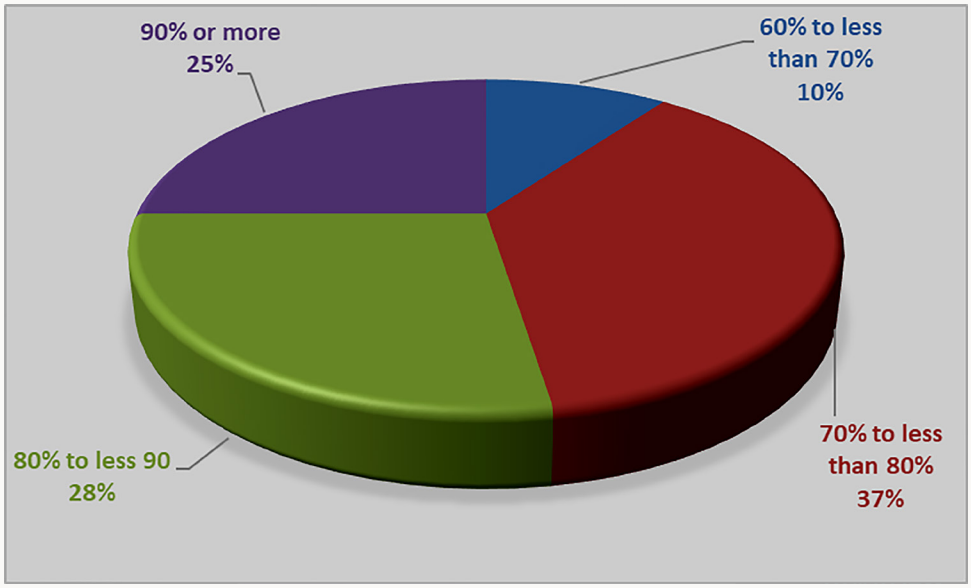


Figure (10) showing **Mark** scores in the posttest

Looking at the table and the figure, we note that the results of the pretest correction in the all question of Mark 90% or more (10) a ratio 25.0% , and 80% to less 90% (11) a ratio 27.5% , and 70% to less than 80% (15) a ratio 37.5% , and 60% to less than 70% (4) a ratio 10.0% .

Findings

The study comes up with the following findings: -

- Brainstorming in the class room can be fun with a smart board.
- Visual learning tools are important to get students 'attention.
- Smart Boards create interactive class due to touch screen, multiple students can use it at the same time.
- Using Smart Boards allow teachers to teach in different style to their students.
- Smart Board help teachers to turn boring lectures into an engaging session.
- Using Smart Board Technology in the classroom can help raises test scores, improves students learning, enhances literacy and increases comprehension.
- Smart Board helps the teachers save time, effort and space by making use of its video feature.
- Students who studied in Smart classrooms claimed that there were often technical problems and that the teachers were not sufficiently proficient.

Conclusion

It is evident from the results of this study and from that using technology in general helps the students to achieve better results. Smart board is an effective tool in teaching all subjects not only English language, it includes many facilities and it is suitable for all levels of students; it includes modified programs to deal with each student separately.

Recently, in Sudan the use of smart board spread greatly in The model schools more than geographical and it proved its success in the teaching and evaluation process.

Therefore, by referring to our study from the beginning, the researcher can conclude that the use of the smart board has an effective effect on learning the vocabulary of the English language among high school students and their academic achievement, as well as training teachers and giving them an adequate amount of technology use that contributes to the student's desire and motivation to learn.

Recommendations: -

In light of the results of this study the researcher recommends the following:

1. Urging the teachers to use the smart board in English Language Teaching.
2. The need to hold workshops to train teachers on how to use the smart board in teaching.
3. Conducting studies to investigate the effect of using the smart board in student achievement in other subjects and their attitudes toward it.
4. Conducting studies to investigate the impact of the use of smart board in students' achievement in other classes and its relationship with some variables.
5. The need to encourage teachers and urged them to reduce the explanation and continue to speak when you use the smart board in teaching.
6. Conducting studies on the reality of the use of smart boards in private schools.
7. Developing vocabulary learning programs is an important area of language learning. To address this problem, serious attempts should be made to make fundamental changes in teacher training. Skills have to be examined in a more straightforward manner like technology through the use of a computer:

i. School should try to find room in their budget for Smart Boards as soon as possible.
ii. School and other educational institutions should have begun to adopt modern teaching methods through Smart Board.
iii. The school administrators and government should make it a matter of greet priority to provide adequate personnel to train the staff and teachers on the effective use of the Smart Board.
iv. Teachers should be reoriented on the needs to explore new ways of teaching and learning process in way that are not just possible with the traditional personal computing approach to ICT in Schools.

References

(1) Graves, M. (2000). A vocabulary program to complement and bolster a middle-grade comprehension program. In B. Taylor, M. Graves, & P. van den Broek (Eds.), Reading for meaning: Fostering comprehension in the middlegrades (pp. 116-135). Newark, DE: International Reading Association.

(2) Byrne, R. W. Commentary on Boesch, C. and Tomasello, M. Chimpanzee andhuman culture.Current Anthropology39, 604–605 (1998).

(3) Scott, J., Jamieson-Noel, D. & Asselin, M. (2003). Vocabulary Instruction throughout the school day in 23Canadian Upper-Elementary Classrooms. The Elementary School Journal, 103(3), 269-286.

(4) Yamamoto, S., Yamakoshi, G., Humle, T. & Matsuzawa, T. Invention andmodification of a new tool use behavior: Ant-fishing in trees by a wild chimpanzee(Pan troglodytes verus) at Bossou, Guinea.American Journal of Primatology70,699–702 (2008).

(5) McGrew, W. C. inThe question of animal culture(eds K.N. Laland & B.G. Galef) P: 41–69 (Harvard University Press, 2009)

(6) Tennie, C., Call, J. & Tomasello, M. Ratcheting up the ratchet: on the evolution ofcumulative culture.Phil. Trans. R. Soc. B364, 2045–2415 (2009).

(7) Kahlenberg, S. M. & Wrangham, R. W. Sex differences in chimpanzees' use ofsticks as play objects resemble those of children. Current Biology20, R1067–R1068 (2010)

(8) Whiten, A.et al. Charting cultural variation in chimpanzees. Behaviour138,1481–1516 (2001).

(9) Whiten, A.et al. Cultures in chimpanzees. Nature399, 682–685 (1999).

(10) Boesch, C. Is culture a golden barrier between human and chimpanzee, Evolutionary Anthropology12, 82–91 (2003).

(11) Birks J, Grimley Evans J. Ginkgo biloba for cognitive impairment and ... Correll CU, Malhotra AK, Kaushik S, McMeniman M, Kane. JM. ... 1998; 1: 25–28.

(12) Muhammad Othman, Khaled Hassan, and Diaa Khalil, "A

Novel "Straight" MMI PHASAR Using Periodic Segmented Waveguide Phased Array", Journal of Applied Optics, Vol. 47 Issue 31, pp.5916-5923, November 2008

(13) Marshall-Pescini, S. & Whiten, A. Chimpanzees (Pan troglodytes) and thequestion of cumulative culture: An experimental approach.Animal Cognition11,449–456 (2008).

(14) Schuck, S. & Kearney, M. (2008). Classroom-based use of two educational technologies: Asociocultural perspective. Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 8(4), 394-406

(15) Armstrong, V., Barnes, S., Sutherland, R., Curran, S., Mills, S. & Thompson, I. (2005).Collaborative research methodology for investigating teaching and learning: The use ofinteractive whiteboard technology. Educational Review, 57(4), 457-469

(16) Glover, D., Miller, D., Averis, D. & Door, V. (2007). The evolution of an effective pedagogy forteachers using the interactive whiteboard in mathematics and modern languages: Anempirical analysis from the secondary sector. Learning, Media and Technology, 32(1), 5-20.

(17) Jowerya Mohammed TahaYousif Mohammed)2017(Enhancing EFL Students' Creativity through Digital Story Telling, Gezira University-Sudan

(18) Intesar AhmedAltyb (2015) Improving EFL Learners Speaking through ICT, Gezera University, Sudan.

(19) A Study on the Usefulness of Audio-Visual Aids in EFL Classroom, (2013)byNalliveettil George Mathew1 & Ali OdehHammoudAlidmat, Aljouf University, Saudi Arabia

Investigating the importance of classroom management on Enhancing EFL students' grammatical performance, Khartoum State

Mutwakil Kamal Eldin Mohmed Osman — College of Graduate Studies

Prof. Mohammed Bakri Hadidi — College of Education - English Language

Dr. Muntasir Hassan Mubarak Alhafian — Sudan University of Science and Technology

Abstract

The study investigating the importance of classroom management on Enhancing EFL students' grammatical performance, Khartoum State . The problem of the study The study environment of classroom is not helpful in learning process in some schools, and the study problem was summarized in the main question; To what extent eInvestigating the importance of classroom management on Enhancing EFL students' grammatical performance? Questions are divided into: what extent are secondary school teachers aware of the importance of classroom management?, what is the influence of classroom management on EFL students' grammatical performance?,what extent does classroom management enhance students' grammatical performance?

It aimed to study the extent Finding out to what extent secondary school teachers are a were of classroom management strategies, investigate how classroom management influences EFL students' grammatical performance, identify the effect of classroom management on enhancing students' grammatical performance .

The study tested the hypothesis. Secondary school teachers are a were of classroom of management strategies.The study used quantitative research based on inferential descriptive statistics. The research reached a number of results, the most important of which are: classroom management influences EFL students' grammatical performance, classroom management enhances positively students' grammatical performance.

The study also recommended a number of recommendations, including: teachers should be trained not only about their subject but also about classroom management,
the relationship between teachers and students has to be the strong medium so as to achieve teaching and learning process.

Key Words:
Classroom Management, Discipline, In-service training, Classroom Environment

المستخلص

تناولت الدراسة أهمية إدارة الفصل في تحسين الأداء النحوي لطلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية بولاية الخرطوم. مشكلة الدراسة: لا تفيد بيئة الدراسة الصفية في عملية التعلم في بعض المدارس، وقد تم تلخيص مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي. إلى أي مدى تستقصي أهمية إدارة الفصل الدراسي في تحسين الأداء النحوي لطلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية؟ تنقسم الأسئلة إلى: إلى أي مدى يدرك معلمو المدارس الثانوية أهمية إدارة الفصل الدراسي؟ ما هو تأثير إدارة الفصل على الأداء النحوي لطلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية؟ ، إلى أي مدى تعزز إدارة الفصل الدراسي الأداء النحوي للطلاب؟ هدفت إلى دراسة مدى معرفة إلى أي مدى يكون معلمو المدارس الثانوية مدركون لاستراتيجيات إدارة الفصل الدراسي ، والتحقيق في كيفية تأثير إدارة الفصل على الأداء النحوي لطلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وتحديد تأثير إدارة الفصل على تحسين الأداء النحوي للطلاب .اختبرت الدراسة الفرضية. مدرسو المرحلة الثانوية عبارة عن صف من استراتيجيات الإدارة ، وقد استخدمت الدراسة البحث الكمي القائم على الإحصاء الوصفي الاستنتاجي توصل البحث إلى عدد من النتائج أهمها: إدارة الفصل الدراسي تؤثر على الأداء النحوي لطلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ، إدارة الفصل تحسن الأداء النحوي للطلاب بشكل إيجابي ، كما أوصت الدراسة بعدد من التوصيات منها: يجب تدريب المعلمين ليس فقط حول موضوعهم ولكن أيضًا حول إدارة الفصل الدراسي ، يجب أن تكون العلاقة بين المعلمين والطلاب هي الوسيلة القوية لتحقيق عملية التدريس والتعلم.

الكلمات المفتاحية

إدارة الفصل، الانضباط، التدريب أثناء الخدمة، بيئة الفصل الدراسي

1.0 Introduction:

The Classroom management refers to the wide variety of skills and techniques that teachers use to keep students organized, orderly, focused, attentive, on task, and academically productive during a class. Management refers to the issues of supervision, refereeing, facilitating, and even academic discipline and accordingly , classroom management is "the actions teachers take to create an environment that supports and facilitates both academic and social emotional learning"[1]. When classroom-management strategies are

executed effectively, teachers minimize the behaviors that impede learning for both individual students and groups of students, while maximizing the behaviours that facilitate or enhance learning. Generally speaking, effective teachers tend to display strong classroom-management skills, while the hallmark of the inexperienced or less effective teacher is a disorderly classroom filled with students who are not working or paying attention.
A more comprehensive definition for classroom management considers classroom management as a Meta-Skill that is the integration of cognitive perceptions , self-regulation skills, and interpersonal relationships with students and colleagues [(2)]. In addition classroom management is perceived as a cyclical process that includes advanced planning, implementation, assessment during implementation, and final evaluation that takes into account factors related to children and their environment, intended to bring about progress in the activities carried out for the learning and emotional well-being of the children in the class [(3)].

The individual who is referred to the office loses learning time, and the teacher who stops the instruction to respond to disruptions takes away learning time from all students[(4)]. Conversely, in an effectively managed classroom, more time is allocated to learning activities and students spend their time actively involved in particular learning tasks and they also learn how to manage themselves through classroom management ,for example, self-monitoring provides an opportunity for students to control their own behaviour by using behaviourist strategies, and in doing so to enhance their competence and power. Teachers can assist students in the collection and recording of data on their behaviour so that students receive social reinforcement and praise for accurate recording and improvement. Having tried a considerable amount of approaches, researchers start to deal with teachers' feelings or perceptions about their ability to teach and orchestrate the classroom. Research on self-referent thought cautions that possessing knowledge and skills is not adequate for efficacious teaching (Raudenbush et al.1992). Bandura's (1977; 1986) self-efficacy approach to human behaviour has made a great contribution to the area of teaching and learning.

1.1 Statement of the problem.

The problem of this study lies in the question:

To what extent do you investigate the importance of classroom management in improving the grammatical performance of EFL students?

1.2- Objectives of the Study

This study aims to fulfill the following objectives:

1. Finding out to what extent secondary school teachers are a were of classroom management strategies
2. To investigate how classroom management influences EFL students' grammatical performance.
3. To identify the effect of classroom management on enhancing students' grammatical performance .

1.3 Questions of the Study

This research tries to answer the following questions

1. To what extent are secondary school teachers aware of the importance of classroom management?
2. what is the influence of classroom management on EFL students' grammatical performance?
3. To what extent does classroom management enhance students' grammatical performance?

1.4 Hypotheses of the study

The followings are the hypotheses of the study which will be tasted on the basis of the results

1. Secondary school teachers are not a were of classroom of management strategies.
2. classroom management influences EFL students' grammatical performance.
3. Classroom management enhances positively students' grammatical performance.

.1.5 Significance of the study

The study shows the positive roles of Investigating the importance of classroom management on Enhancing EFL students' grammatical performance, and should provide useful insight for the teacher participants in secondary schools, language teachers and students, the curriculum designers, researchers, and scholars.

1.6 Research Methodology

The study will use the descriptive analytical method. The researcher will use a questionnaire as a tool to collect the data about the benefits of Investigating the Importance of Classroom Management on Enhancing EFL Students' Grammatical Performance.

1.7- Limits of the study

This study will be limited to "Investigating the Importance of Classroom Management on Enhancing EFL Students' Grammatical Performance". Khartoum State-Secondary Schools 2018

1.8 Design and Methods

This chapter includes a detailed description of the research methodology that was utilized in the study. The chapter is organized into several sections that provide a framework within which to describe the research procedures, the researcher used the descriptive analytical method and (SPSS) for the analysis. This kind of research is defined by Kothari (2004:3.4)as " descriptive research includes survey and fact finding enquiries of different kinds. The major purpose of descriptive research is description of affairs as it exists at present". In addition, he states that "the researcher has no control over the variable, he can only report what has happened or what is happening", the researcher thinks this method is appropriate for this study.

1.9 Study population and Sample size:

The study population constitutes teachers at secondary schools who teach English as foreign language (E F L) in Khartoum state, in public schools, the study participants for this study are (100) teachers at secondary schools who teach English as foreign language (E F L) in Khartoum state, (Bahri locality), in public schools,

1.10 Tools of data collection:

Primary data **a** Questionnaire that filled by teachers at secondary schools who teach English as foreign language (E F L) in Khartoum state.

Secondary data this data was collected from books, articles, previous studies and internet sources.

2.1 Previous Studies

2.1.1 This is entitled The effect of training on teachers' knowledge of effective classroom management strategies in Jos Metropolis by Katrina A Korb , Grace Selzing-Musa and Swanta Blessing Skinner – Bonta[5]

The researchers and a single group pre-posttest design. The purpose of the study was to determine the effectiveness of in-service training on teachers' knowledge of effective classroom management strategies. Twenty teachers from jos Metropolis participated. A single group pre-posttest design was used , with a one- day training on classroom management techniques as the independent variable and number of strategies that teachers suggest as effective for managing student behaviour as the dependent variable.

An open-ended structured interview was used to measure the dependent

variable. The study found that the number of strategies that teachers believe are effective for classroom management, was significantly higher after the training, indicating that the training was effective in improving teachers' knowledge about classroom management. Specifically, the number of proactive strategies that teachers believed were effective for classroom management significantly, increased after training

2.1.2 Ali Akbari & Bozorgmanesh (2015)

A research on effective role that classroom management strategies play in enhancing students' learning. Drawing upon Iraninan high school teachers.

Conducting the survey including 123 female students, it was found that Iranian teachers apply classroom mange strategies of organizing, teaching, management, teacher-student relationship and teacher punishment _rewards with varying degrees. They concluded that, a positive relationship between teachers' assertiveness and students' performance was approved. The finding led to implications for in-service training programme for EFL teachers. This goes alongside within a conductive learning environment students know what to do, what is expected of them, and how to succeed. (Sanfors, Emmer, & Clements, 1983)

Besides, it is shown that students have more academic achievement in a well-managed classroom environment. (Griffith 2002 , Wang & Watkins 1998)

state, practice in a classroom is formative to the extend that evidence about student achievement is elicited, interpreted, and used by teachers, learners or their peers to make decisions about the next steps in instruction that are likely to be better, or better founded, that the decisions they would have taken in the absence of the evidence that was elicited[6].

Weinstein and Wodfolk (1981, P384) state that, the visual appearance of the classroom can be conceptualized as non-verbal statement about the teacher who has structured this learning environment.

2.1.3 this is entitled The effect of classroom environment on achievement in English as foreign language. A case study of secondary school students in Gezire state. By Abdelmajeed A. Umar (2017), the researcher divided his population into two parts experimental group and control group. It is important here to mention that the former group has good environment in their classroom likes rooms, tables, walls, cloured chalks and so on. Whereas the later (control group) has poor environment. The study has focused on reading, writing, listening, vocabulary, and grammar. The result obviously explained that the experimental group student scores are higher in all parts of the study and the students of the experimental group did better than the other group.

The researcher concluded that one can easily conclude that classroom environment determines the level of student performance in English.

Conversely, unfavorable condition which include small classroom, size, inappropriate ventilation, high classroom temperature, shortage of textbooks and lack of advance technical teaching aids, coupled with inappropriate desk and seating arrangement seem to have negative impact on the control group students' achievement in English.

2.2 LITERATURE REVIEW

Definitions of Classroom management:

Classroom Management is a term teachers use to describe the process of ensuring that classroom lessons run smoothly without disruptive behavior from students compromising the delivery of instruction. The term also implies the prevention of disruptive behavior preemptively, as well as effectively responding to it after it happens.

According to Martin and Sas [7] " Classroom management entails an " umbrella of definitions that include learning interactions, learning and the behavior of students .

explains order in classroom simply means that " within acceptable limits the students are following the programme of action necessary for a particular classroom event to be realized in the situation" [8].

define classroom management as " A set of procedures that, if followed should help the teacher maintain order in the classroom and involve both antecedent and consequent procedures that can be combined to provide a comprehensive approach to classroom management. So varied procedures can be helpful for the teachers in their task"[9].

Effective classroom management and positive classroom climate construction are essential goals for all teachers. Everything a teacher does has implications for classroom management, including creating the setting, decorating the room, arranging the chairs, speaking to children and handling their responses, putting routines in place (and then executing, modifying, and reinstituting them), developing rules, and communicating those rules to the students. These are all aspects of classroom management.

contends that "classroom teaching has two major task structures organized around the problems of (a) learning and (b) order"[10].

Importance of Classroom Management:

One of the main goals of education is to promote life-long learning. Thus, education should be able to motivate individuals to continue learning throughout their lives even outside the classroom. So, as a teacher, we should

be striving to enhance the development of life-long learning among your students.

Effective Classroom Management to the Students:

Student achievement is highly dependent on the effectiveness of their teachers in the classroom. There is evidence in the literature that justifies this view. For example, the research by Sanders and Horn (1994) found that students who spend a year under ineffective teachers gain only 14 percentile points while their counterparts who spend the same time under an effective teacher gain 52 percentile points in their achievement.

It is helpful to teach in a good way. "when we want to teach pupils to do something new, or to encourage them to behave in a certain way more frequently than they normally do, it is important that we ensure that they are positively reinforced every time they behave as we want them so » [(11)].

Evertsen and Weinstein [(12)] use the construct 'warm demanders' when they speak of teachers who are warm, attentive, caring and supportive and who also set demands on their pupils. Such teachers balance between supporting, challenging and demanding effort from their pupils.

Training of Teachers

Moreau (1987) in South Africa, asserts that extra training of teachers influences pupil learning outcomes positively. Extra training improves teacher performance by sharpening both their technical skills and their instructional competence.

Emmer and Stough (2001) recommend that, teacher training programmers should provide content and supervised experience related to classroom organization and behavior management.

Teaching is not controlling, but rather working with the students to learn, grow, and succeed together, by having strong student –teacher relationship with student, classroom will be a place for each member to express their feeling and work together

Relationship between teachers and students

Robert J' Marzano and Jan S Marzano (2003) Don't leave relationships to chance , Teachers –student relationships provide an essential formation for effective classroom management is a key to high student achievement. Teachers-student relationship should not be left to chance or dictated by the personalities of those involved. Teachers can influence the dynamic of the classroom and build strong teacher-student relationship that will support student learning[(13)].

Gordon explains "Projection occurs when an individual attributes his or her own attitudes or feelings to another person ."[14]
Sustaining expectation effects occur when teachers expect student to continue act or perform according to previously established patterns and may disregard contradictory evidence of change » [15].

Interaction and academic performance:

commented in management strategy »students involved with their work especially with academic , even teacher led-instruction "[16] student always know what is expected of them and they tend to be successful; there is very little time off task such as wasted, disruption, etc. the classroom environment is work oriented along with being pleasant and relaxed ».
Martin and Sass suggest that »encompasses teacher efforts to oversee the activities of the classroom including student achievement , student interaction and learning«[17]

classroom-management techniques:

In practice, classroom-management techniques may appear deceptively simple, but successfully and seamlessly integrating them into the instruction of students typically requires a variety of sophisticated techniques and a significant amount of skills and experiences .

Classroom management and motivation

It is important that teachers have an in-dept under student of the subject that they teach. But the knowledge of the subject matter alone is not sufficient to ensure that teachers will be effective and that students will be successful in their learning. "The knowledge base of motivation is so extensive that the crucial factor is making the best choice for a particular problem. If we have not learned the extensive motivational knowledge base, then our choices are limited." [18] .

Related to that , stated "The best teacher can do some believe, is to establish conditions for learning which are as attractive and stimulating as-possible and that match learning tasks to student abilities and interests. When these conditions have been established, students will be motivated. It may be the conditions then that create the motivation, not the teacher"[19].

Classroom management and reinforcement

According to Skinner's operand conditioning of learning (1961) , positive and negative reinforcement influences voluntary behavior this implies that.
Research conducted by Corney et al (2009), found that teachers can improve their overall classroom environment in addition to increasing positive

interaction with students by effectively implementing positive reinforcement, including praise.

Merrit and Whedell "When we want to tech pupils to do something new, or to encourage them to behave in ascertain way more the frequently than they normally do, it is important that we ensure that they are positively reinforced every time they behave as we want them so" [20].

praise

Lam, Yim and Ng (2008), pointed out that student' individual and cultural differences, as well as the different condition under which prior praise has been given to them influences the effectiveness of teachers' use of praise.

According to Conroy, Sutherland, Snyder, Al Hendawi, and Vo "Creating a positive and engaging classroom atmosphere is one of the most powerful tools teachers can use to encourage children's learning and prevent problem behavior from occurring [21].

notes that "The aim of praise and reward is to enhance performance, promote appropriate behavior or positive values and help the individual feel good about themselves[22].

Reward

Related to the title Kohn states "Rewards can also be punishing when a student expects a reward but never actually receives the reward."[23]

notes "Praise and reward enhance performance in learning and achievement by giving positive comments on a student's work"[24]. Praise and reword can promote appropriate behaviour or positive values by offering a reward when the desired behavior or value is demonstrated. Praise and reward make the student feel good about themselves because the goal which was aimed for was reached.

According to Brophy & Good " Praise and reward rupture relationships between the teacher and student and amongst students"[25]. A relationship between a teacher and student should consist of respect for the student as an individual, listening to what the student has to say, and avoiding malicious criticism among other similar characteristics".

Punishment:

Managing student's behaviour is clearly a complex process.
Teachers must be multi-skilled, talented and able to deal with range of behaviour. Different behavior management strategies were used in classroom. One of the strategies was corporal punishment. But, it was not allowed to be used or became the last resort in many countries all around the world.

Therefore, corporal punishment has been replaced by alternative form of discipline, which ranges from detention, extra written work, time out, removal of privileges, behaviour contracts or agreement, in-school suspension and community service to exclusion and expulsion. (Youth law, 2003 as cited in Krause, Bochner, & Duchesne, 2003).

Plato said "Do not train students to learning by force and harshness, but direct them to it by what amuses their mind so that you may be better able to discover with accuracy the peculiar bent of the genius of each."

Classroom Climate :

Classroom climate is the social climate, the emotional and the physical aspect of the classroom. The classroom climate influences student growth and behaviour. A positive classroom climate feels safe, respectful, welcoming and supportive of student learning. For a good classroom climate it is also important to promote positive relationships. Meeting mutual needs to be interested in something a person has to see a use. Ciaccio says, "A positive attitude is fundamental because it is a prerequisite for all the other techniques."(26) Teachers do often ignore the internal obstacles. They only look on the external ones. But when we have more control over the internal obstacles, we can often find better ways to cope with the external ones. Therefore it is important to deepen your self-knowledge through introspective exercise.

Classroom management and environment

The classroom environment is a large part of classroom management that will either encourage students to succeed, or hamper their abilities and cause more failures.

According to Marzono »Well-managed classroom provide an environment in which teaching and learning can flourish« (27). He points out, the importance of students feeling safe at school is linked to students learning. Without this feeling of safety students will develop anxiety and become uneasy in the classroom. Marzano (2003 , P.40) reported »safe and orderly environment is protecting student from physical or physiological harm and maintaining order so learning can take place

Grammar:-

Chomsky(1928,p.11) writes " Grammar is a device of some sorts of producing the sentence of the language under the analysis to which is .

Celcemurcia pointed out that the question of how and when to teach grammar depends on many variables . students need change over the course of several weeks , and a teacher should be sensitive to these changes (28).

Uses of grammar :-

Words**:** describes that grammar is used in different aspects to mean different matters , that is to say , it may come in a book form to mean the language rules or it may come as a subject which teachers teach at schools to their learners to utilize the language correctly or grammar may be regarded as an approach to describe and analyze the language [(29)].

Leech et .al**:** confirms that the term grammar is considered as the core of the language that relates the semantics with phonology[(30)].

Podgorski**:** asserts the grammar is considered to be an important part of a language and therefore taught in details using several different teaching methods[(31)] .

Grammar and written language:-

Thorns Bury (2004,8): says that »grammar in the recent days presented to the learners is basically based on written grammar« .

Rid out and Charke: mentions that »the term grammar was derived from the Greek meaning (the science of letters)«[(32)] . Leech et .al(1982:8) see that mastering grammar helps learners improving their style of writing .

Grammar in spoken language:-

Eyre's: clarifies that »grammar is something which a language speakers need» . He shows that knowledge of grammar is divided into two types[(33)] . implicit knowledge which enables speakers to form sentences in a grammatical way and explicit knowledge which enables speakers to identify and describe the errors .

Jespersen: sees that the speaker of a language has different choices in using the language in expression his thoughts and feelings[(34)] , while in the suppression some speakers may want to express something but they couldn't and this will affect the impression of the listeners.

3.1 Results of the Study

In this topic the researcher deals with a precise description of the method and procedures that I follow in carrying out this study, and this includes a description of the study community, the method of preparing the tool represented in the questionnaire, the procedures that were taken to ensure its effectiveness and impact, the method followed to apply it, and the statistical treatments by which the data were analyzed. And extract the results.

Reliability and validity:

Reliability:

To Investigating the Importance of Classroom Management on Enhancing EFL Students' Grammatical Performance.

Table (A): Shows the correlation coefficient of items on the scale of Investigating the Importance of Classroom Management on Enhancing EFL Students' Grammatical Performance.

Hypotheses No (1)	NO	Cronbach's Alpha	Hypotheses No (2)	NO	Cronbach's Alpha	Hypotheses No (3)	NO	Cronbach's Alpha
Secondary school teachers are not a were of classroom of management strategies	1	0.640	classroom management influences EFL students' grammatical performance.	1	0.764	Classroom management enhances positively students' grammatical performance.	1	0.714
	2	0.689		2	0.627		2	0.758
	3	0.739		3	0.729		3	0.709
	4	0.629		4	0.664		4	0.784
	5	0.700		5	0.643		5	0.719
	6	0.636		6	0.647		6	0.690
	7	0.742		7	0.615		7	0.631
	8	0.618		8	0.716		8	0.674
	9	0.727		9	0.664		9	0.750
	10	0.634						
	11	0.639						

Source: Prepared by the researcher by SPSS, 2020

From the above table, it can be seen that the Cronbach's Alpha of all the items are statistically significant at the level of greater than (60.0%).

Validity:

identify the validity for the dimensions scores and the overall score of the scale of Identify the level of Investigating the Importance of Classroom Management on Enhancing EFL Students' Grammatical Performance. The researcher applied Cronbach's alpha and the spearman-brown formula to the data of the primary sample. This procedure yielded the results shown in the following table.

Table (B):

Scale	Validity		
	N-Item	Alpha	R-value
Sudanese universities have adopted positive attitudes towards online education	5	0.846	0.920**
The bulk of Sudanese universities lack well-built infrastructures for coping with online education	5	0.984	0.992**
Sudanese universities face many obstacles regarding implementation of online educations	5	0.970	0.985**
Total Adjustment	15	0.933	0.966**
** sig (0.01)			

Source: Prepared by the researcher by SPSS, 2020

From the above table, it can be seen that the validity coefficient on the scale of Investigating the Importance of Classroom Management on Enhancing EFL Students' Grammatical Performance individuals is more than (0.40), which Emphasizes the suitability of this scale in its final draft to measure the adjustment in the Identify the level in the present study.

3.1.2 Data Analysis:
demographic characteristics:

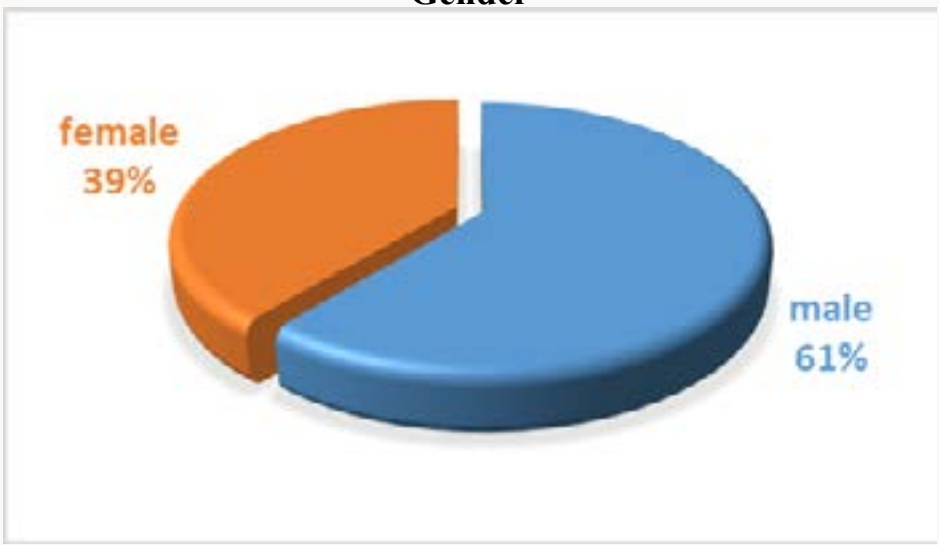
1/ **Gender:**

Table (1) the distribution of the study sample according to Gender

Variable		Frequency	Percent
Gender	male	61	61.0%
	female	39	39.0%
	Total	100	100.0%

Source: Prepared by the researcher by SPSS, 2020

Figure (4-2) the distribution of the study sample according to Gender



Looking at the table and the figure, we note for that the sample of the study is distributed according to the Gender; the majority of the participants are of the Gender group with male a ratio 61.0%, and the lowest percentage Among the participants from female 39.0%.

2/ Education level

Table (2) the distribution of the study sample according to the Education level

Variable		Frequency	Percent
Education level	Bachelor	4	4.0%
	Higher Diploma	59	59.0%
	Masters	29	29.0%
	Doctorate	6	6.0%
	Others	2	2.0%
	Total	100	100.0%

Source: Prepared by the researcher by SPSS, 2020

Figure (2) the distribution of the study sample according to the Education level

Looking at the table and the figure, we note for that the sample of the study is distributed according to the Education level; the majority of the participants are of the Education level group with (Higher Diploma) a ratio 59.0%, the Education level group with(Masters) a ratio 29.0%, the Education level group with(Doctorate) a ratio 6.0% , the Education level group with(Bachelor) a ratio 4.0% , and the lowest percentage Among the participants from (others) 2.0%.

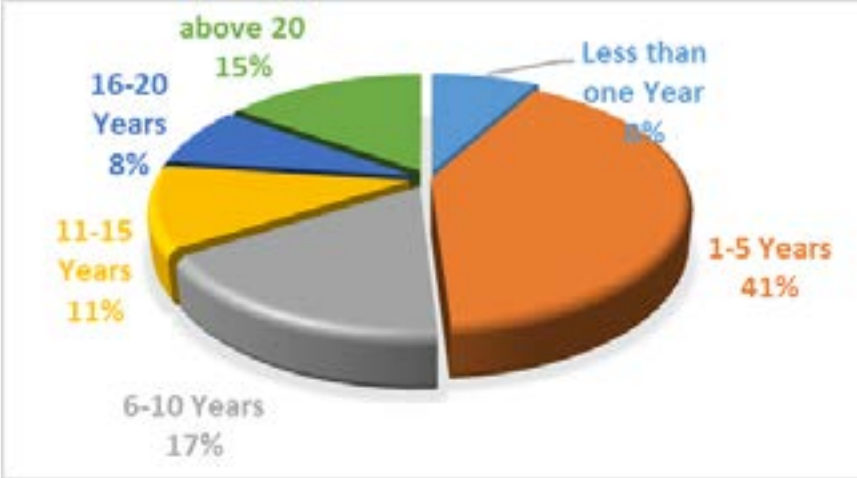
3/Profession How long have you being working at this area:

Table (3) the distribution of the study sample according being working at this area

Variable		Frequency	Percent
Profession How long have you being working at this area	Less than one Year	8	8.0%
	1-5 Years	41	41.0%
	6-10 Years	17	17.0%
	11-15 Years	11	11.0%
	16-20 Years	8	8.0%
	above 20	15	15.0%
	Total	100	100.0%

Source: Prepared by the researcher by SPSS, 2020

figure (4-3) the distribution of the study sample according to being working at this area



Looking at the table and the figure, we note for that the sample of the study is distributed according to Profession the long have you being working at the area; the majority of the participants are of the working at the area group with(1-5 years) a ratio 41.0%, the working at the area group with(6-10 years) a ratio 17.0% , the working at the area group with(above 20 years) a ratio 15.0% , , the working at the area group with(above 20 years) a ratio 15.0% , the working at the area group with(11-15 years) a ratio 11.0%, and the lowest equal percentage Among the participants from (16-20 years) and (less than one years) a ratio 8.0%.

Testing the Hypothesis:

To examine the hypothesis of the study, the multivariate analysis through was used to test the main and hypotheses in their null form, correlation Pearson, Chi-Square Test in statistically significant **(α = 0.05).**

Hypotheses No (1):

Secondary school teachers are not a were of classroom of management strategies.

Table (4)

Item	Mean	Std. Deviation	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
I choose various classroom management techniques to achieve the objectives of the lesson.	4.18	0.783	45.040[a]	3	0.021
I Provide the motivating atmosphere in the classroom for the lesson.	4.15	1.058	47.800[b]	4	0.000
I listen carefully to the questions addressed to me by the learners in the classroom.	3.62	0.972	60.100[b]	4	0.070
I prefer dealing with	4.19	0.971	68.400[b]	4	0.000
I prefer using various techniques of classroom management in teaching grammar.	3.34	1.241	13.300[b]	4	0.010

Item	Mean	Std. Deviation	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
I change the seating to mix between good and less level students when I teach grammar lessons.	3.97	0.688	91.280[a]	3	0.000
I praise the students when they behave politely during the lesson.	4.19	0.720	124.100[b]	4	0.000
students are rewarded when they respond correctly.	3.79	0.808	111.100[b]	4	0.000
I use groups in teaching English grammar.	3.69	0.849	108.700[b]	4	0.000
I make small groups for weak students .	3.54	0.717	128.200[b]	4	0.000
I tend to corporal punishment to control the students during the lessons .	3.53	0.784	133.700[b]	4	0.000

Source: Prepared by the researcher by SPSS, 2020

null hypothesis: Secondary school teachers are not a were of classroom of management strategies.

Alternative hypothesis: Secondary school teachers are a were of classroom of management strategies.

It is clear from the above table that the values of chi-square test, all values probability, are greater than 0.05, so we reject the null hypothesis and accept the alternative hypothesis, i.e. Secondary school teachers are a were of classroom of management strategies.

Hypotheses No (2):

classroom management influences EFL students' grammatical performance**.**

Table (5)

Item	Mean	Std. Deviation	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
arranging ability groups to link previous information with the new one , to increases the achievement of my students.	3.69	0.724	120.200[a]	4	0.000
self-correction of the grammatical rule expands students' grammatical performance.	4.21	1.018	47.700[a]	4	0.000
positive reinforcement of imaginative thinking of grammar promotes students' performance.	4.13	0.881	100.100[a]	4	0.000
Providing positive environment facilitates students' understanding of the grammatical context.	3.96	0.772	63.760[b]	3	0.000
Choosing task-based learning examples from the students' environment improves their understanding of grammar.	4.03	0.680	82.560[b]	3	0.000
Proper lighting in the classroom maximizes the achievement of the students .	4.01	0.725	68.880[b]	3	0.000
Helping the student to use group conference motivates him/ her to improve in grammatical achievement .	3.90	1.070	32.061[c]	4	0.000
Urging students to work in pairs to link the rule to previous rules helps them to participate positively.	4.38	1.197	34.485[c]	4	0.000
Encouraging monitor while students doing their grammar tasks increase their interaction	4.07	0.865	106.300[a]	4	0.000

Source: Prepared by the researcher by SPSS, 2020

null hypothesis: classroom management influences EFL students' grammatical performance

Alternative hypothesis: classroom management influences EFL students' grammatical performance

It is clear from the above table that the values of chi-square test, all values probability, are greater than 0.05, so we reject the null hypothesis and accept the alternative hypothesis, i.e. classroom management influences EFL students' grammatical performance.

Hypotheses No (3):

Classroom management enhances positively students' grammatical performance**.**

Table (6)

Item	Mean	Std. Deviation	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Positive relationship between the teacher and the students improves students learning of grammar .	3.25	1.149	22.800[a]	4	0.000
Dealing with individual differences among students motivates them positively towards grammar lessons	4.20	0.876	43.200[b]	3	0.000
Supporting praise leads to motivate students' towards learning English grammar.	4.38	1.023	53.500[a]	4	0.000
Grouping the students during the lessons improves their participation in grammar lessons.	3.79	1.175	18.200[a]	4	0.001
Rewarding the students maximize their grammatical performance .	4.19	0.961	48.300[a]	4	0.000

Item	Mean	Std. Deviation	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
A keen classroom manager enriches students' interaction grammar tasks .	3.84	0.788	45.120[b]	3	0.000
Changing seating on-task improves grammatical performance .	4.08	0.939	23.520[b]	3	0.000
A good classroom manager enriches students' performance.	3.84	0.825	45.520[b]	3	0.000
Motivated teachers strengthens students' confidence.	3.93	1.166	17.300[a]	4	0.002

Source: Prepared by the researcher by SPSS, 2020

null hypothesis: Classroom management enhances positively students' grammatical performance

Alternative hypothesis Classroom management enhances positively students' grammatical performance It is clear from the above table that the values of chi-square test, all values probability, are greater than 0.05, so we reject the null hypothesis and accept the alternative hypothesis, i.e. Classroom management enhances positively students' grammatical performance.

Conclusion: -

It is evident from the results of this study and from previous literature that Investigating the importance of classroom management on Enhancing EFL students' grammatical performance, Finding out to what extent secondary school teachers are a were of classroom management strategies, to investigate how classroom management influences EFL students' grammatical performance, to identify the effect of classroom management on enhancing students' grammatical performance .

This studied the opinions and views of recording Reacher for the study to investigate the problem. The researcher reviewed the related literature and the previous studies as conceptual, theoretical frame work of the study.

The researcher used the descriptive, analytical method for the study, and he established a questionnaire as a data gathering tool, the subject of the

study was the effectiveness of using the smart board for English language teachers and its role in the academic achievement of high school students in Khartoum state, then the researcher used the (SPSS) TO analyze the data.

According to discussion of the results of the study approached the following results:

1. Secondary school teachers are not a were of classroom of management strategies.
2. classroom management influences EFL students' grammatical performance.
3.Classroom management enhances positively students' grammatical performance.

Recommendations:

In light of the results of this study the researcher recommends the following:

1. teachers should be trained not only about their subject but also about classroom management.
2. The relationship between teachers and students has to be the strong medium so as to achieve teaching and learning process.
3. Classroom management strategies should be used variously according to the situation of the teaching and learning matters.

References

(1)Evertson, C. M., and Weinstein, C. S. (Eds.) , Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006: p13-22

(2)Tal. C. Case studies to deepen understanding and enhance classroom management skills in preschool teacher training. Early Childhood Edue Journal, Vol, 38, . (2010), p143

(3) Tal, 2010:p146

(4)Freiberg et al. 1995,p: 37

(5)This is entitled The effect of training on teachers' knowledge of effective classroom management strategies in Jos Metropolis by Katrina A Korb , Grace Selzing-Musa and Swanta Blessing Skinner – Bonta

(6) Black, P., & Wiliam, , Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice,,2009, P-9

(7) Tal, 2010, p: 152

(8) Doyle, WClassroom organization and management. In M.C. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching, 3rd ed New York: Macmillan ,1986,p:392

(9)Akin-little (2003.p:228)

(10)Daulay, H. P. (2009). Dinamika pendidikan Islam di asia tenggara[The dynamics of Islamic education in southeast Asia].Jakarta, Indonesia: Rineka Cipt,1986,p:396

(11)Merrett, F., & Wheldall, K, Positive teaching in the primary school. London, Liverpool: Paul Chapman Publishing, 1990, p. 21

(12)T. R. Fleming, Surrogate endpoints and FDA's accelerated approval process, Health Affairs, 24, 2005, pp. 67–78.

(13)Washington, DC: National Association of School Psychologists.Brophy, J. E., & Good, T. L. Teacher behavior and student achievement. In M. C. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching 3rd ed. New York:

Macmillan. (1986) ., pp. 328–375

(14)M. K. Nambiar, Radha; Mohd Noor, Noorizah; Ismail, Kemboja (2018-03-01). "The Impact of New Learning Spaces on Teacher Pedagogy and Student Learning Behavior". INTED2018 Proceedings. 1. pp. 8132–8135.

(15) Rubie-Davies, C. M. (2006). Teacher expectations and student self-perceptions: Exploring relationships.Psychology in the Schools, p 537

(16)Layne, T., & Hastie, P. (2015). A task analysis of a sport education physical education season for fourth grade students. Physical Education and Sport Pedagogy, 20, 314-328.

(17)Martin, N., Yin, Z., & Baldwin, B. Construct validation of the Attitudes and Beliefs on Classroom Control Inventory.Journal of Classroom Interaction, 33(2), (2004). pp 6-15.

(18)Abraham & J. Sheppard, International comparative analysis and explanation in medical sociology: demystifying the Halcion anomaly, *Sociology*, 32, 2004, pp. 141–62.

(19)Wiseman and Hunt 2008 , p.14

(20) Brown, H.D, Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy (2nd ed.). New York: Longman,2001, p.21.

(21)James, M., & McCormick, R. (2009). Teachers Learning How to Learn. Teaching and Teacher Education, 25(7), pp973–982.

(22)Kohn, Alfie.Punished By Rewards: The Trouble with Gold Stars, Incentive Plans, A's, Praise, andOther Bribes. Boston: Houghton Mifflin, 1993,p.97

(23)Berliner, D. C. (1988). Effective classroom management and instruction: A knowledge base for consultation. In J. L. Graden, J. E. Zins, & M. J. Curtis (Eds.), Alternative educational delivery systems: Enhancing instructional options for all students (pp. 309–325).

(24)Kohn, Alfie.Punished By Rewards: The Trouble with Gold Stars, Incentive Plans, A's, Praise, andOther Bribes. Boston: Houghton Mifflin,1999, pp.121-122)

The Problems Encounter EFL Secondary school Teachers in Using Direct Method (A case study of secondary school teachers - Khartoum State)

Mohamed Abdelmagid Mohamed Elawad

College of Graduate Studies - English Language - Open University of Sudan

Abstract

This study aims to identify whether the direct method is used by secondary school teachers or not , investigate secondary school teachers attitudes towards using direct method, explore whether secondary school teachers are away of direct method or not, Khartoum State 2020, used the descriptive analytical method, used questionnaire as a tool to collect the data about the benefits of The Problems Encounter EFL Secondary school Teachers in Using Direct Method, which consisted of (31) distributed test to the teachers at secondary level.

The most results important that Sudanese EFL students, mainly, higher secondary schools in Sudan are show high response to Grammar Translation Method according to their English teachers' point of view.

The most Recommendations important the "Direct Method" must be used in the near future and replacing the traditional methods

.Key Words:

Second language, Direct Method, EFL, Grammar-Translation Method

المستخلص

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد ما إذا كان الأسلوب المباشر يستخدم من قبل معلمي المرحلة الثانوية أم لا ، والتحقق من اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية تجاه استخدام الطريقة المباشرة ، واستكشاف ما إذا كان معلمي المرحلة الثانوية بعيدين عن الطريقة المباشرة أم لا ، ولاية الخرطوم 2020 ، استخدموا المنهج الوصفي التحليلي، استخدم الاستبيان كأداة لجمع البيانات حول فوائد مشكلة مواجهة مشكلات معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في استخدام الطريقة المباشرة والتي تكونت من (31) اختبارًا موزعًا على معلمي المرحلة الثانوية. من أهم النتائج أن طلاب

اللغـة الإنجليزيـة كلغـة أجنبيـة، وخاصـة المـدارس الثانويـة العليـا في السـودان، أظهـروا اسـتجابة عاليـة لطريقـة الترجمـة النحويـة وفقًـا لوجهـة نظـر معلمـي اللغـة الإنجليزيـة .أهـم التوصيـات يجـب اسـتخدام «الطريقـة المبـاشرة» في المسـتقبل القريـب واسـتبدال الطـرق التقليديـة.

الكلـمات المفتاحيـة :اللغـة الثانيـة ، الطريقـة المبـاشرة، اللغـة الإنجليزيـة كلغـة أجنبيـة، طريقـة الترجمـة النحوية

1.0 Introduction:

For a long time in the history of language education, the focus of attention had been on the activity of teaching: what and how to teach a second language.

Learning however, continued to be taken for granted as the mere outcome of teaching. It was believed (and still is) that what is taught, gets learnt.

Second language (L2), has been taught for centuries by a variety of methods, many of which are still in use in one form or another in many countries around the world. But one of these L2 teaching methods, however sound they have appeared in theory, seems to have produced effective learning.

This is why, since the early of 1970s, the focus of attention has shifted from teacher and teaching to the learner and learning. It was felt that what we teach and how we should teach, revolves around the basic question: how do learners learn languages?

This research is going to investigate springing in implementing the »Direct Method« (DM) and its features in EFL secondary schools classes in the Sudan (Khartoum State Schools).

The »Direct Method« was developed in early 20th century in order to overcome the problems connected with »Grammar-Translation Method« (GTM).The »DM« moved away from translation, and introduced the idea of the lessons being communicated only in L1. This study looks forward to examine whether the «DM« is appropriate in teaching English as a foreign language at higher secondary schools in the Sudan, to see whether it successes in achieving the goals of teaching process.

1-1 Statement of the problems

It worth mentioning, that the researcher has noticed that some of Sudanese students (Khartoum state school students) are still far away from mastering the required knowledge of language and their level still poor.

In early stages of learning there are many methods of English language teaching are applied to achieve the goals of teaching English

language, and one of these methods is the » DM« which the researcher thinks It is inappropriate method, if it is used in isolation of the other methods at schools.

Many students (or the majority) do not have the required bases in English language that enable them to be exact and harmonize with the »Direct Method«, so it shouldn't be started at the earlier stages at schools.

It is worth mentioning, that the application of the »Direct Method« requires a number of terms and conditions to achieve its goals in teaching English language.

1-2 Significance of the study

This study is considered of a great value for researchers and teachers who do not pay attention to the less achievements in using the »DM« in teaching English Language.

The study also paves the way for the teachers to use the appropriate method in relation to many factors; some determining factors for selecting a teaching method include the student's interest and background knowledge, as well as their environment and learning abilities. Teachers also help their students to learn with various learning aids such as Auditory.

1-3 Objectives of the study

The study aims to:

1- To identify whether the direct method is used by secondary school teachers or not.
2- To investigate secondary school teachers attitudes towards using direct method.
3- To explore whether secondary school teachers are away of direct method or not.

1-4 Questions of the study

1- To what extent do secondary school teachers use direct method in teaching English?
2- What are secondary teachers attitude towards using direct method?
3- To what extent are secondary school teachers aware of using direct?

1-5 Hypotheses of the study

1- Direct method is used by secondary school teachers.
2- Secondary school teachers have positive attitude toward using direct
3- method.
4- Secondary school teachers are not aware of using direct method.

1-6 Methodology of the Study

In order to carry out this study to achieve its objectives and answer its questions which will reach its final destination and ends, the researcher applies the descriptive and analytical methods to collect the needed data for carrying out this study, the researcher designs a questionnaire for the teachers, and that questionnaire represent the tools and data collection of this study.

Also the responses of the interviewed teachers will be analysed by using SPSS The interviewed teachers are (31) teachers, chosen randomly, (male and female).

1-7 Limits of the study

This study only concerns the survey of (the problems spring in adopting the »Direct Method« in EFL secondary schools classes)«comparing with "Grammar Translation Method) "A case study of Khartoum state schools) in the academic years (2019-2020).

1-8 Lists of Terms and Abbreviations

- DM »Direct Method= " an innovative teaching method in teaching English language through the language.
- GTM = »Grammar Translation Method«.
- ALM »Audio-lingual Method«.
- CLT = Communicative language teaching.
- L1 = »Mother tongue«,«Father Tongue«,« Native Speaker«.
- L2= is a language that a person learns in addition to his first language.
- EFL = English as a Foreign Language.
- Ss = Sudanese students.
- SPSS= Statistical Package for the Social Sciences.
- ESL= English as second language.
- FL= Foreign Language.

1.9 Design and Methods

This chapter includes a detailed description of the research methodology that was utilized in the study. The chapter is organized into several sections that provide a framework within which to describe the research procedures, the researcher used the descriptive analytical method and (SPSS) for the analysis. This kind of research is defined by Kothari (2004:3.4) as " descriptive research includes survey and fact finding enquiries of different kinds. The major purpose of descriptive research is description of affairs as it exists at present". In addition, he states that "the researcher has no control over the variable, he can only report what has happened or what is happening", the researcher thinks this method is appropriate for this study.

1.10 Study population and Sample size:

1. The population for the study was – while the sample was 40-40 .

1.11 Tools of data collection:

Primary data

After reviewing the literature of research and previous studies, the researcher designed questionnaire to suit the subject of the study and its objectives, in order to collect data from the sample members.

It was considered that the questionnaire are comprehensive to measure the problems spring in implementing the »Direct Method« in EFL secondary school classes , for the subject, related to the teachers, on this basis, the questionnaire were designed in two parts: Questionnaire include (21) items spread across Three hypotheses ranging from (Agree, Undecided, Disagree,), where agree with the positive side, Negative, while undecided means the frequency of the answer in the sense of uncertainty and thus are excluded in the provision and the table below shows the distribution of weights on the approval levels.

Secondary data this data was collected from books, articles, previous studies and internet sources.

2.1 Previous Studies

2.1.1 The study was Submitted by: *Sabri Dafaalla Ahmed Hamid* and Supervised by: *Dr. Kirya Ahmed Mohammed Nasr* 2016 at Open University of Sudan Faculty » (Teachers' Perceptions & Difficulties in Implementing CLT) (A case study: Nyala Locality) A study submitted in fulfillment of the requirement for the Degree of MA. In English Language (Applied Linguistics).

The study aimed to measure the attitudes of Nyala Locality Basic Level EFL teachers towards the communicative language teaching on developing students' speaking skills, and the difficulties faced teachers on implementing (CLT).The researcher adopted the descriptive analytical approach. The population of the study was (88) Basic level schools teachers in Nyala Locality, they were distributed among three- Administered units (Central, Southern and Eastern).The sample was chosen randomly (56) teachers. The researcher designed a questionnaire to measure the attitudes of teachers towards developing students speaking skills through communicative language teaching, and difficulties in implementing (CLT) at Basic Level schools in Nyala Locality. The questionnaire was developed to the purpose of the study .It included (21) items distributed into two sections. The validity of the measurement was referred by specialists, and Pearson's correlation[1].

Coefficient, the reliability was measured by cronbach alpha coefficient. The questionnaire was applied on the teachers in the first term in academic year (2016-2017) the data were statistically analyzed using the appropriate statistical methods The findings of this study show that, the teachers' attitudes towards the Communicative language teaching are positive and there are some difficulties face-them in implementing (CLT) to develop the students' speaking skills. Then the study ends by recommendations related to the different views given by the English language teachers at Basic Level schools in Nyala Locality. In addition to that, there are suggestions for further studies in the same field.

2.1.2 Was Submitted by: *Elkheir Elhaj Mahmoud Omer*, Supervised by: *Dr. Nada Sid Ahmed Eljack* (August 2014) titled »Development of English Language Learners' Communicative Competence through Communicative Activities« (A Case study: Khartoum Secondary School for Boys Khartoum State).

The study aims to develop learners' Communicative Competence. To ensure that, the study sets three hypotheses, third secondary students are weak in listening and speaking skills, the implementation of the communicative activities impact positively on teaching the listening and speaking skills, there is no a statistical difference on the standards of the listening and speaking skills for the students who are instructed according to the principles of the communicative activities and the one who are instructed according to the traditional activities. The study applies the experiment by selecting two groups of (41students) randomly, experimental group(21students) and control group(20students) from Khartoum secondary schools for boys. The study used the quantitative method. After the statistical analysis of the pre-posttests for both groups the study revealed that: third secondary school students are weak in listening and speaking, communicative activities had impacted positively on teaching the listening and speaking skills, there is statistical difference on the standards of the listening and speaking skills for the students who are instructed according to the Communicative Activities and the students who are instructed according to the Traditional one. Then the study recommends that: Traditional activities should be replaced by the communicative activities; English language teachers should receive large doses of training on applying the principles of the communicative activities[2].

2.1.3 The study was Submitted by *Priyanka Sumaiya*, An experience of teaching English by using Direct Method and Grammar Translation Method

Student ID: 11203013 ELT Program Department of English and Humanities, from Brac University Bangladesh December 2015, department of English and Humanities BRAC University.

There are different types of methods in ELT such as grammar transition method, Direct Method, audio-lingual, CLT, Silent Mode, TPR etc. .In practical teaching I cannot apply all these methods. According to Ellis (1994) second language is basically play institutional and social role in society or community. I tried to follow direct method and Grammar Translation Method and sometimes Audio-lingual method because all the ELT methods cannot applied in all students at a time. In our Bangladeshi context all these methods cannot apply directly but in classroom I tried to apply of Grammar Translation Method and Direct Method .All these methods have positive and negative sides but I tried my best to create a meaningful class.

Literature review In class room a teacher can apply any method which is related to the topic and also suitable for students. As we know there are many types of methods and techniques in ELT .And it is important to know different types of methods than a teacher can apply it in the class room there are many approaches, techniques and methods in ELT among them I used mixture of two methods. Normally in class room situation a teacher can follow a particular method that is why I used two methods: grammar translation method and direct method[(3)].

2.2 LITERATURE REVIEW

Overview about the different teaching methods

As Stem (1983:453) phrases, by GT Molina Cited by 18 Related articles: Language teaching has a long, fascinating but rather tortuous history, in which a debate on teaching methods has evolved particularly over the last hundred years. The names of many of the methods (Grammar-Translation Method, Direct Method, Audio-lingual Method, Communicative Teaching Method, etc.) are familiar enough, yet the methods are not easy to grasp in practice because a method, however ill-defined it may be, is more than a single strategy or a particular technique. As a part of language teaching theories, these methods derived partly from social, economic, political, or educational circumstances, partly from theoretical consideration (new changes in language theories and in new psychological perspective on language learning). Therefore, to some degree, they represent a combination of language teaching beliefs, but it is evident that they are characterized by the over-emphasis on single aspects as the central issue of language teaching

and learning.

2-1-1 Grammar –Translation Method

According to Cagri Tugrul Mart, Department of Languages, Ishik University, Erbil. Iraq, Jornal of Advancein English Language teaching 2013: The purpose of the »Grammar Translation Method« (GTM) was to help students read and understand foreign language literature(Larsen- Freeman,2000). It was an efficient way of learning vocabulary and grammatical structures. Through focusing on the rules of the grammar of the target language students would recognize the features of two languages that would make language learning easier. A significant role of this method is translating one language into the other. In this method mastery of the grammatical rules and vocabulary knowledge are emphasized; therefore. It has been hoped that learning is facilitated(4).

In order to communicate accurately- meaningfully and appropriately skills and practice students need are provided- Using the »Grammar Translation Method«. Reading and writing are the primary skills students develop in this method; moreover, translation activities will supply student's clarity, and they will have the opportunity to improve accuracy in the target language(5).

The »Grammar Translation Method« has been considered useful for students in second language acquisition in that it enriches one's vocabulary, increases the number of figures of speech one can use, develops the ability of interpretation, and through the imitation of the best writers it makes us able to produce similarly good texts, because translation forces us to notice such details as would escape the attention of a simple reader (6). The use of »Grammar Translation Method« in ESL classes will enable students to discuss and understand easily, but that depends on the teacher's ability by being able to simplify the method. In spite of the severe attacks, the »Grammar Translation Method« is still widely practiced. Why? Because there is no inherent contradiction between grammar instruction and communicative approach, and a sort of explicit grammar instruction can complement communicative language teaching to raise learners' conscious awareness of the form and structure of the target language. Moreover, the first language, as a reference system, can dismiss the misunderstanding in the process of the second language learning. Then, thinking about formal features of the second language and translation as a practice technique put the learner into an active problem-solving situation. Finally, »Grammar Translation Method« appears relatively easy to apply and it makes few demands on teachers, which

is perhaps the exact reason of its popularity.

the Direct Method

The »Direct Method« (DM) was in part a reaction against the »Grammar Translation Method« (GTM). In the seventeenth and eighteenth centuries people started to want to learn to speak languages rather than just write them (*https://www.uv.es>Polish_lesson*.

Some of the principal ideas behind this method are that speaking a language is more important than being able to write it. There was, therefore, stress on correct pronunciation and oral skills. During teaching, the printed word was avoided as much as possible. In opposition to (GTM), grammar was normally taught inductively. The pre-eminence of spoken language was because teaching was modeled on ideas of how one's first language is learned. This explains why the student's mother tongue was avoided, the emphasis on the spoken language and the avoidance of the printed word. Learning of grammar and use of translation was also avoided due to the need to use the mother tongue. The emphasis was on everyday vocabulary and sentences. Vocabulary was taught through demonstration, objects, and pictures while abstract vocabulary was taught by association of ideas.

The Berlitz Method: (A conversational teaching style that presents practical vocabulary and grammar in the context of real-life situations. All Berlitz students learn to speak their new language the way they did their first — through natural conversation) is one of the best known examples of the »DM« [7].

The leading principles of this method imply exclusive use of the target language and direct association of perception and thought with the foreign sound. This ultimate goal is achieved through:

1- The teaching of the concentrate by means of visual demonstrations and dramatization.
2- The teaching of the abstract by association of ideas.
3- The teaching of grammar by means of examples and as a product of analogy.

According to the Berlitz method, the teaching aims of this method are comprehension and speaking, with reading and writing as secondary aims.

Language is taught as a skill, that is, as a practical tool rather than as theoretical knowledge. Basic vocabulary and grammar items which are common in conversation were drawn up and presented in order of difficulty.

Sometimes (DM) called the »natural method«, and is often (but

not exclusively) used in teaching foreign languages, refrains from using the learners' native language and uses only the target language (https://en.m.wikippedia.org>wiki. It was established in England around (1900) and contrasts with the grammar–translation method and other traditional approaches, as well as with »C.J. Dodson's bilingual method« (see http://inlingua .com)[8].

It was adopted by key international language schools such as Berlitz and Inlingua in the 1970s and many of the language departments of the Foreign Service Institute of the U.S. State Department in 2012.

The »Direct Method« was developed in early 20th century in order to overcome the problems connected with grammar-translation. It moved away from translation, and introduced the idea of the lessons being communicated only in L1.

The Direct Method is the most recent English teaching method. In this method students are taught through English medium. The teacher does not speak any other language in the class-room. This is called the direct method. In general, teaching focuses on the development of oral skills.

It is easy to use »Direct Method« in the class but it needs a careful plan before teaching in the class-room. A teacher has to make a plan about what and which lesson he must teach first. For instance if a teacher is teaching vocabulary he has to plan which words should he introduce first. In this method, we also use audio—visual equipment such as audio—cassettes, slides and videos. The direct method is a radical change from »Grammar-Translation Method« by the use of the target language as a means of instruction and communication in the language classroom, and by the avoidance of the use of the first language and of translation as a technique. It is a shift from literary language to the spoken everyday language as the object of early instruction. In this method, the learning of languages was viewed as analogous to the first language acquisition, and the learning process involved were often interpreted in terms of an association's psychology. The direct method was a first attempt to make the language learning situation one of the language use. It demanded inventiveness on the part of teachers and led to the development of new techniques of language, such as demonstrations of pictures and objects, the emphasis on questions and answer, spoken narratives, dictation and imitation, etc. Nevertheless, two questions will be raised inevitably about this -method: one is how to safeguard against misunderstanding without translating (especially, some abstract ideas)[9], without reference to the first

language; the other is how to apply this method beyond elementary stage of language learning. Furthermore, this method requires teachers who are native speakers or have- Native-like fluency in the foreign language they teach, but in practice, it is difficult to meet these requirements. The direct method is one of the most wonderful and best teaching methods, in case of students' response and good interaction, as well as teachers' mastering of how to present and teach this method in clear and accessible way(10).

2-2-1 Characteristics features of the direct method

The direct method of teaching English is one of the most widely known methods. It enjoyed immense popularity because it overcame the two major defects of the »Grammar-Translation Method«. It substituted "Language contact" for "Grammar recitation" and "Language use" for translation (https://aminghori.blogspot.com).

2-2-2 The salient feature of the direct method of English teaching as follows:

- Emphasis on oral language.
- Intensive speech practice, usually with training in phonetics.
- The exclusive use new language.
- The approach initially inacceptable any choice to the mother tongues rather for exercise on translation or for clarification of vocabulary and grammar.
- It was hopefulness expected that by banishing the language from the classroom, the students would be compelled to do their thinking in the new medium.
- The learner experiences the new language in the same way in which he has experienced his mother tongue.
- Teaching concepts and vocabulary through pantomiming, real-life, objects and other visual materials.
- Teaching grammar by using an inductive approach (i.e. having learners find out rules through the presentation of adequate linguistic forms in the target language).
- Centrality of spoken language (including a native-like pronunciation).
- Focus on question-answer patterns (11).

2-2-3 Techniques of the »Direct Method«

- A teacher composing a sample sentence on the board, and then labelling the words as nouns, verbs and adjectives while explaining how they relate to each other, is using »Grammar-Translation Method« to teach language.

The approach is usually championed in textbooks where the -different parts of speech have their own chapters and, at the end of each chapter, practice exercises abound. The "translation" part of "grammar-translation" is embodied in the vocabulary lists that give the equivalents of words in the target language[12].

- Translation exercises where students are asked to translate words, phrases and sentences are often used.
- The »Grammar-Translation Method« is especially adept at developing writing and reading skills, which is very important in dealing with Latin and Greek—dead languages, but for which a wealth of preserved literature abounds. But when it comes to practical, modern, spoken languages, it hasn't resulted in students with communicative ability to carry an interesting conversation in the target language[13].
- Question / answer exercise – the teacher asks questions of any type and the student answers.
- Dictation – the teacher chooses a grade-appropriate passage and reads it aloud.
- Reading aloud – the students take turn reading sections of a passage, play or a dialogue aloud.
- Student self-correction – when a student makes a mistake the teacher offers him/her a second chance by giving a choice.
- Conversation practice – the students are given an opportunity to ask their own questions to the other students or to the teacher. This enables both a teacher-learner interaction as well as a learner-learner interaction.
- Paragraph writing – the students are asked to write a passage in their own words.

2-2-4 Merits of the »Direct Method«

- Facilitates understanding of language – understanding of the target language becomes easier due to the inhibition of the linguistic interferences from the mother tongue, it establishes a direct bond between contexts, and helps in understanding directly what is heard and read[14].
- Improves fluency of speech – fluency of speech results in easier writing, it tends to improve expression, expression in writing, and it is a quick way of learning and expanding vocabulary.
- Aids reading – reading becomes easier and more pleasant, and it also promotes a habit of critical studying.
- Improves the development of language sense.

- Full of activities, which make it interesting and exciting.
- Emphasizes the target language by helping the pupil express their thoughts and feelings directly in target language without using their mother tongue.
- Develops listening, speaking, reading and writing.
- Increase in market for goods and services.
- Increased employment opportunities.
- Helps in bringing words from passive vocabulary into active vocabulary.
- Helps in preceding the English language from particular to general, it bridges the gap between practice and theory.
- Makes use of audio-visual aids and also facilitates reading and writing.
- Facilitates alertness and participation of students.

2-2-5 Demerits of the »Direct Method«

- Ignores systematic written work and reading activities.
- May not hold well in higher-level classes where the translation method is more suitable.
- Supports only limited vocabulary – it restricts the scope of vocabulary as not all words can be directly associated with their meanings.
- Lacks application – the method aims at active command of a language, only the clever child can be profited by this method.
- Needs skilled teachers; e.g., most of the teachers in Sudan schools have a poor command of English.
- Does not suit or satisfy the needs of individual students in large classes.
- Inconvenient in a huge class.
- Ignores reading and writing aspects of language learning.
- Does not teach grammar systematically.
- Time-consuming in creating real life situations.
- Less suitable for slow learners, who struggle with this method [15].

2-2-6 Principles of the »Direct Method«

- Classroom instruction is conducted exclusively in the target language.
- Only everyday vocabulary and sentences are taught during the initial phase; grammar, reading, and writing are introduced in the intermediate phase.
- Oral communication skills are built up in a carefully graded progression organized around question-and-answer exchanges between teachers and students in small, intensive classes.
- Grammar is taught inductively.

- New teaching points are introduced orally.
- Concrete vocabulary is taught through demonstration, objects, and pictures; abstract vocabulary is taught by association of ideas.
- Both speech and listening comprehension is taught.
- Correct pronunciation and grammar are emphasized.
- Students should be speaking approximately 80% of the time during the lesson.
- Students are taught from inception to ask questions as well as answer them(16).

2-2-7 Pedagogy of the »Direct Method

- The »Direct Method« was an answer to the dissatisfaction with the older grammar translation method, which teaches students grammar and vocabulary through direct translations and thus focuses on the written language (17).
- There was an attempt to set up conditions that imitate mother tongue acquisition, which is why the beginnings of these attempts were called the natural method, »as we mentioned above«.
- At the turn of the 18th and 19th centuries, Sauveur and Franke proposed that language teaching should be undertaken within the target-language system, which was the first stimulus for the rise of the direct method.

2-2-8 the key Aspects of the direct method are:

- Introduction of new word, number, alphabet character, sentence or concept (referred to as an Element) :
- Show: Point to Visual Aid or Gestures (for verbs), to ensure student clearly understands what is being taught.
- Say: Teacher verbally introduces Element, with care and enunciation.
- Try: Student makes various attempts to pronounce new Element.
- Mold: Teacher corrects student if necessary, pointing to mouth to show proper shaping of lips, tongue and relationship to teeth.
- Repeat: Student repeats each Element 5-20 times.
- Note: Teacher should be aware of “high frequency words and verbs” and prioritize teaching for this. (I.e. teach key verbs such as “To go” and “To be” before unusual verbs like “To trim” or “To sail”; likewise, teach Apple and Orange before Prune and Cranberry).(18)

2-2-8-1 Syntax, the correct location of new Element in sentence

- Say & Repeat: Teacher states a phrase or sentence to student; Student repeats such 5-20 times.
- Ask & Reply in negative: Teacher uses element in negative situations (e.g. "Are you the President of the United States?" or "Are you the Teacher?"); Students says "No". If more advanced, may use the negative with "Not".
- Interrogative: Teacher provides intuitive examples using 5 "w"s (Who, What, Where, Why, When) or How". Use random variations to practice.
- Pronouns with verbs: Using visuals (such as photos or illustrations) or gestures, Teacher covers all pronouns. Use many random variations such as "Is Ana a woman?" or "Are they from France?" to practice.
- Use and questions: Student must choose and utilize the correct Element, as well as posing appropriate questions as Teacher did[19].

3.1 Results of the Study

In this topic the researcher deals with the society and sample of the study, presenting, analyzing and discussing the data of the study, explaining the methodology used to describe the sample and the data collection tool used in the questionnaire and the statistical methods used to prove the validity of the hypotheses.

Hypothesis (1)

Direct method is used by secondary school teachers.

Table (4-7-1): The descriptive statistics of the first hypotheses:7

Most teachers prefer »GTM« instead of the »DM«.

Items	Mean	Std. deviation	Ranking	Result
Most of Sudanese English teachers stick to grammar translation method.	3.50	.078	7	Agree
The philosophy behind Grammar Translation Method is that the foreign language can be taught or learnt through translation.	4.30	.098	3	Agree

Items	Mean	Std. deviation	Ranking	Result
Compared to the Direct Method Sudanese English teachers prefer to adopt Grammar Translation Method.	4.15	.085	5	Agree
From point of Sudanese English teachers view EFL Sudanese students are highly expected to respond to Grammar Translation Method.	4.15	.065	4	Agree
Grammar Translation Method is the teachers' goal to some English teachers to pave the way to learn.	4	.089	6	Agree
General Indicator	.411	.084		Agree
Using Grammar Translation Method helps students to construct English Grammar.	4.35	.099	2	Agree
The majority of Sudanese English teachers at higher secondary schools tend to use Grammar Translation Method.	4.35	.062	1	Agree

Table (4-7-1) shows that:

1- All statements expressing the first hypothesis (Most teachers prefer Grammar Translation Method instead of the Direct Method to attend their goals) are higher than the standard mean (3). This result indicates that the sample members agree on all the expressions expressing the hypothesis.

2- The most important of the terms of the hypothesis is the term (the majority of Sudanese English teachers at higher secondary schools tend to use Grammar Translation Method) where the average responses of the sample on the words (4.35) and standard deviation (0.62).

3- The average of all expressions (4.11) and This indicates that the sample respondents agree with all the statements that measure the first hypothesis with a standard deviation (0.84), indicating the homogeneity of respondents' responses to these terms.

Hypothesis (2): From the teachers' point of view, students show negative response to the »Direct Method« in teaching lesson.

Table (4-14-1)

The descriptive statistics of hypotheses tow: From point of teachers' view, Students show negative response to the direct method in teaching lesson.

Items	Mean	Std. deviation	Ranking	Result
Most of Sudanese English teachers (state schools) avoid using the direct method.	3.70	.086	6	Agree
There is no any clear method to encourage and simplify teaching styles in adopting the Direct Method.	4.20	.076	2	Agree
The majority of Sudanese English teachers at higher secondary school face many problems to use the Direct Method.	4.15	.054	3	Agree
The Direct Method is not commonly used by most of Sudanese English teachers.	3	.076	7	Agree
Most of the teachers prefer other methods instead of the Direct Method.	4	.093	4	Agree
The Direct Method helps students to have a good base of English language to enable them understand and respond to English language.	3.85	0.78	5	Agree
The problem that EFL Sudanese students face at secondary level is due to lack of their communication skills.	4.30	0.78	1	Agree
General Indicator	.419	.093		Agree

Source: Preparation of the researcher, based on the questionnaires data, 2020

Table (4-14-1) shows that:

1- All statements expressing the tow hypothesis (From point of teachers view students show negative response to the direct method in teaching lesson) are higher than the standard mean (3). This result indicates that the sample members agree on all the expressions expressing the hypothesis.
2- The most important of the terms of the hypothesis is the term (the problem that EFL Sudanese students face at secondary level is due to lack of their communication skills) where the average responses of the sample on the words (4.30) and standard deviation (0.78).
3- The average of all expressions (4.19) and This indicates that the sample respondents agree with all the statements that measure the tow hypothesis with a standard deviation (0.93), indicating the homogeneity of respondents' responses to these terms.

Hypothesis (3): The majority of English teachers at higher secondary school (state schools) do not tend to use the Direct Method a lot.

Table (4-21-1)

The descriptive statistics of the third hypotheses: The majority of English teachers at higher secondary school (state schools) do not tend to use the Direct Method a lot.

Items	Mean	Std. deviation	Ranking	Result
The »Direct Method« needs many teaching aids and much teaching time to be used.	4.30	.090	2	Agree
The »Direct Method« is inappropriate for teaching early stages since students start learning the language from the elementary third grade.	`4	.082	4	Agree
The direct method is a great teaching method if it's efficiently used.	3.85	.096	5	Agree

Items	Mean	Std. deviation	Ranking	Result
The Direct Method can be the most preferred method to teach English language if we have qualified English teachers.	4.15	.077	3	Agree
The Direct Method increases student's confidence by letting them overcomes the fear of their English language speaking.	4.50	.073	1	Agree
Most of Sudanese English teachers do not prefer using the Direct Method due to the lack of training.	3.35	0.87	7	Agree
The Direct Method does not fit teaching early stages or absolute beginners.	3.55	0.79	6	Agree
General Indicator.	.428	.088		Agree

Source: Preparation of the researcher, based on the questionnaires data, 2020

Table (4-21-1) shows that:

1- All statements expressing the third hypothesis (The majority of English teachers at higher secondary school (state schools) do not tend to use the Direct Method a lot) are higher than the standard mean (3).
This result indicates that the sample members agree on all the expressions expressing the hypothesis.

2- The most important of the terms of the hypothesis is the term the (Direct Method increases students' confidence by letting them overcome the fear of their English language speaking) where the average responses of the sample on the words (4.50) and standard deviation (0.73).

3- The average of all expressions (4.28) and this indicates that the sample respondents agree with all the statements that measure the third hypothesis with a standard deviation (0.88), indicating the homogeneity of respondents' responses to these terms.
The researcher findings showed a consensus from the majority of the interviewer teachers, to use Grammar Translation Method instead of the

Direct Method, taking into account the student's lack of communications skills, also the researcher discussed with them the possibility to use the Direct Method which can be used to enhance language and communicative skills acquisition, to gain more positive attitudes towards language learning, if we solve the problems of the full classes, lack of aids, and unsuitable environment.

conclusion

After the findings, the study concludes that: Firstly, based on the results obtained, we can conclude that Sudanese EFL students, mainly, higher secondary schools in Sudan are show high response to Grammar Translation Method according to their English teachers' point of view. This is why? Because the other methods, mainly the (Direct One), are lack to the suitable learning environment, aids and other helping tools.

The researcher discussed directly with the majority of the English teachers about using this method and most of them tend to use it, but the best way to have fluent and accurate English language students is using the direct method if there are aids and suitable learning atmosphere.

The present study showed that the first hypothesis (most teachers prefer »GTM« instead of the "Direct Method« to attain their goals) (gained higher scores compare to the other hypotheses Thus ,there was a great significant difference between using Grammar Translation Method with the Direct one this difference was seen as a result of agreeing the first hypothesis with high score.

From the researcher' point of view, the »Direct Method« must be used in the near future and replacing the traditional methods, and that will never be achieved unless we put in consideration that: we have to exert great effort to achieve this gargantuan goal by using this beneficial method in the right way and that will be depending on many fruitful recommendations.

References

(1) Sabri Dafaalla Ahmed Hamid and Supervised by: Dr. Kirya Ahmed Mohammed Nasr 2016 at Open University of Sudan Faculty » (Teachers' Perceptions & Difficulties in Implementing CLT) (A case study: Nyala Locality)

(2) Elkheir Elhaj Mahmoud Omer, Supervised by: Dr. Nada Sid Ahmed Eljack (August 2014) titled »Development of English Language Learners' Communicative Competence through Communicative Activities«

(3) Priyanka Sumaiya, An experience of teaching English by using Direct Method and Grammar Translation Method Student ID: 11203013 ELT Program Department of English and Humanities, from Brac University Bangladesh December 2015, department of English and Humanities BRAC University.

(4) D Nunan TESOL-quartterly - willy online Library,1991. P:231.

(5) Global Journal of Management and Social Sciences, ISSN 2519-0091 Vol.1, No.1 Sept-Dec,2015. Page 17-30. 17 under the title: »Comparison of (GTM) and »Direct Method« of teaching English at Elementary level

(6) Hell,2009,p9

(7) Sayuki Machida from University of Melbourne, Australia Email: sayuki @ unimelb.edu.au, the study is from ISSN 1798-4769 Journal of Language Teaching and Research, Vol. 2, No. 4, pp. 740-746, July 2011 © 2011 Academy publisher Manufactured in Finland. doi:10.4304/jltr.2.4.740-746 © 2011 Academy publisher Translation in Teaching a Foreign (Second) Language.

(8) Zhou,G & Niu,X(2015) Approaches to language teaching and learning, Jornal of language Teaching and Research.6(4), the Direct method »(C.J. Dodson's bilingual method«.) Cagri Tugrul Mart from Ishik University, Erbil, Iraq, Department of Languages2015 p,798,

(9) Nila Andriyani 08202241060 English Education Study Program Faculty of Languages and Arts Yogyakarta State University 2015, under the title: »Using the Direct Method in Teaching to improve students' speaking skill

(10) Olawale Emmanuel Olayide, PhD Centre for Sustainable Development, University of Ibadan, Nigeria & Post-Doctoral Visiting Research Fellow, Kwame Nkrumah University of Science and Technology, Kumasi, Ghana.2006,p223

(11) https://aminghori.blogspot.com

(12) Nunan David (1991-01-01) Communicative Tasks and the language Curriculm, (GTM), pp:112-119

(13) Richard et al teaching vocabulary is really important (Larsen-Freeman, 2000: 29). According to Komorowska, this method is considered to be suitable for adolescents because they usually value dynamic interactive activities, 1986, P9.

(14) they also accept entertaining elements of TPR and the naturalness of the Direct Method. Komorowska, 2005,P: 35.

(15) https://en.m.wekipidea .org>wiki

(16) https://bocahsuwung.wordpress.com

(17) https://bocahsuwung.wordpress.com

(18) Syed Nisar Hussain Hamdani , International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, November 2013, Vol. 3, No. 11 ISSN: 2222-6990, under the title: »Effect of Direct Teaching Method on the Academic Achievement of high and low achievers in the subject of English at the secondary level«.

(19) John Firth, M.A.K.Halliday, Dell Hyms, and W.Labov, J. Austin and J. Searle Felder Richard March 1995 Foreign language Annals learning and teaching styles in foreign and second language education (Jack C Richards Jack Croft Richards 2001 Education)