الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

مقدمة:

ظهر الاهتمام بالنظم إثر المغالاة في تجزئة الأشياء إلى عناصر ، والتعامل مع العناصر على انفراد. أما مفهوم النظم نفسه ، فهو مفهوم قديم اشتمل عليه معنى الحديث النبوى الشريف (مثل المؤمنين في توادهم وتعاطفهم وتراحمهم كمثل الجسد إذا اشتكى منه عضو تداعت له سائر الأعضاء بالسهر والحمى).(*صحيح مسلم، الجزء الثانى ،20*).

ويسعى التدريس المنظومى إلى تحقيق الجودة للتعليم وذلك بالاهتمام بالمدخلات والعمليات وصولاً للمخرجات التعليمية المناسبة التى تحقق الأهداف التعليمية المنشودة ، فأأسلوب النظم ينظر إلى التدريس على أنه نظام له مدخلاته وعملياته ومخرجاته ، وفي ظل العصر الذي نعيشه عصر تداخل اللغات وعصر التعريب وما ارتبط به من تقدم لم تعرفه البشرية من قبل في مجال التعليم والتعلم وماتبعه من ازدحام للمناهج بالموضوعات المتعددة التى تميزت به نظم المعرفة وانتهاج السبل الحديثة في تطوير العملية التعليمية ، وتعد التربية المحافظ الأبرز على التراث وناقله إلى الاجيال اللاحقة وهذا الأمر يحتاج إلى وسيلة واللغة هى تلك الوسيلة التى تكون معبرة عن هذه المطلوبات كتابة والفاظاً منطوقة .

ويظهر هذا في أهم فرع من فروعها ألا وهو التعبير الذي يصب فيه الإنسان أفكاره بلغة سليمة وتصوير بديع وهو الغاية من تعليم اللغة ، ففروع اللغة كلها وسائل للتعبير الصحيح بنوعيه الشفهى والتحريرى ، وهو من دلائل ثقافة الطالب وللتعبير ركنان أساسيان معنوي فهو يمثل الأفكار التي تدفع الإنسان إلى التعبير ولفظى فهو الألفاظ والعبارات التي يعبر بها الإنسان عن أفكاره والتعبير يعد ضرورة للفرد والمجتمع ، والإنسان لا يستغنى عنه في مراحل حياته المختلفة والتعبير يعطي صورة صادقة عن شخصية الإنسان ويكتسب التعبير أهميته من جوانب عديدة أنه أهم الغايات المنشودة من دراسة اللغات وهو أحد جانبى عملية التفاهم وأنه يعطي فنين من فنون اللغة التحدث والكتابة ويعتمد على فنى الاستماع والقراءة وأن عدم الدقة في التعبير يترتب عليها ، فوات الفوات وضياع الفرص والفائدة وأن التعبير الجيد من أسس التفوق الدراسي في المجال اللغوى وغيره بل التفوق في شتي مجالات الحياة ، ومما لا شك فيه أن للتعبير أهمية ملموسة التي لا تخفي على أحد الاهمية التي اكتسبها من اهمية اللغة العربية التي اختارها الله سبحانه وتعإلى لتكون أداة التوصيل ووسيلة الإبانة ووعاء التفكير للرسالة الخاتمة التي تنظم شؤون الحياة جميعها وتستجيب لمشكلاتها حيث لم يعد ينكر اليوم علاقة التعبير بالتفكير ودوره في التفكير الإبداعى والعلمي ولقد جاء التنزيل باللغة العربية محل إعجاز وتحدٍ كبير ليس علي مستوى الأسلوب والصياغة فحسب وإنما على الأصعدة المتعددة حتى يرث الله الارض وما عليها ، وهذا يدلل على أن للغة العربية ابعادها وخصائصها المحلية والثقافية من بين اللغات وهذا جعل اللغة العربية تتشرف من بين اللغات أن توصل الخطاب الرباني للناس بما هى أهل له قال تعالي (بِالْبَيِّنَاتِ وَالزُّبُرِ ۗ وَأَنزَلْنَا إِلَيْكَ الذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ وَلَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ) ***الاية 44 سورة النحل.***

ولذلك لابد أن يكون البيان النبوى محفوظاً بحفظ القرأن الكريم ، واللغة هى المقوم الأساسى لإنسانية الإنسان فالحيوان له أصوات محدودة فلذلك يعرف الإنسان بأنه كائن لغوى يسمع ويقرأ ويفكر ويعبر عما في نفسه ولذلك أن أخطر ما تواجهه الامم التعبير بلغة الأخرين وعدم التعريب يعنى التغريب بين اللسان العربي الواحد واذا نظر الي اللغة العربية على أنها أداة توصيل فقط وأهمل دورها في التفكير وتجاهلنا علاقة التعبير بالتفكير ومقدراته لصناعة الشخصية وبنائها وتشكيلها ولذلك أفرد الدارس هذه الدراسة لتقويم برنامج تدريس مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضو معايير إتقان مهارات التعبير وفق أسلوب النظم الذي هو الموجه المرشد لتخطيط البرامج التعليمية وتطويرها بحيث يحقق ماهو مرغوب فيه فهو يزود بوسائل التخطيط المنظم ويحذف البدائل التى لا اهمية لها في بناءها ما يحقق أفضل النتائج.

مشكلة الدراسة:

ومن خلال ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل اللرئيس الاتي:

ما واقع برنامج تدريس مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء معايير إتقان مهارة التعبير وفق أسلوب النظم؟

ويتفرع عن التساؤل االرئيس مجموعة من الأسئلة الفرعيةالاتية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أهداف برنامج تدريس مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية ومعايير صياغة الأهداف وفق أسلوب النظم؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين خطة برنامج تدريس مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية ومعايير صياغة الخطة وفق أسلوب النظم؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مدخلات برنامج تدريس مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية ومعايير صياغة المدخلات وفق أسلوب النظم؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عمليات برنامج تدريس مقررات اللغة العربية ومعايير صياغة العمليات وفق أسلوب النظم؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مخرجات برنامج تدريس مقررات اللغة العربية ومعايير صياغة المخرجات وفق أسلوب النظم؟

فروض الدراسة:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أهداف برنامج تدريس مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية ومعايير صياغة الأهداف وفق أسلوب النظم .
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين خطة برنامج تدريس مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية ومعايير صياغة الخطة وفق أسلوب النظم .
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مدخلات برنامج تدريس مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية ومعايير صياغة المدخلات وفق أسلوب النظم .
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عمليات برنامج تدريس مقررات اللغةالعربية ومعايير صياغة العمليات وفق أسلوب النظم .
5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مخرجات برنامج تدريس مقررات اللغة العربية ومعايير صياغة المخرجات وفق أسلوب النظم .

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة لتقويم برنامج تدريس مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضو معايير إتقان مهارة التعبير وفق أسلوب النظم من خلال الاتى:

1. ايجاد الفروق ذات الدلالة الإحصائية لأهداف برنامج تدريس مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضو معايير إتقان مهارة التعبير وفق أسلوب النظم.
2. ايجاد الفروق ذات الدلالة الإحصائية لخطة برنامج تدريس مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضو معايير إتقان مهارة التعبير وفق أسلوب النظم.
3. ايجاد الفروق ذات الدلالة الإحصائية لمدخلات برنامج تدريس مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضو معايير إتقان مهارة التعبير وفق أسلوب النظم.
4. إيجاد الفروق ذات الدلالة الإحصائية لعمليات برنامج تدريس مقررات اللغة العربية المرحلة الثانوية في ضو معايير إتقان مهارة التعبير وفق أسلوب النظم.
5. ايجاد الفروق ذات الدلالة الإحصائية لمخرجات برنامج تدريس مقررات اللغة العربية للمرحلة الثانوية في ضو معايير إتقان مهارة التعبير وفق أسلوب النظم.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة من خلال الآتي:

1. تأتي أهمية الدراسة فيما يمكن اضافته من نتائج المعرفة العلمية وفي المجال إذ من المتوقع ان يستفيد منها معلمو اللغة العربية في تدريسهم والموجهون في تقويم الطلاب والأساتذة.
2. انها محاولة لجذب انتباه القائمين بتصميم المناهج الى تضمين اسلوب النظم في اهداف ومدخلات وعمليات برنامج تدريس مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.
3. قد تسهم نتائج الدراسة في وضع أسس تخطيط مناهج اللغة العربية للمرحلة الثانوية.
4. قد تلقي الضوء على برنامج تدريس مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.
5. تناولت الدراسة محوراً مهما للغة العربية وهو التعبير.

منهج الدراسة: المنهج الوصفي.

حدود الدراسة:

شملت الدراسه الحدود الاتية:

1. الحدود الزمانية:

العام الدراسي 2014م – 2016م.

2. الحدود المكانية:

محلية امدرمان

مصطلحات الدراسة:

اشتملت هذه الدراسة إلى عدد من المفاهيم والمصطلحات التي يشعر الباحث بضرورة تعريفها وتحديدها وفقاً للسياق الذي استعملت فيه في هذه الدراسة على النحو التإلى:

1. التقويم: يقصد الدارس بالتقويم في هذه الدراسة إصدار حكم على مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير التي وضعها للتقويم .
2. برنامج: يقصد به الدارس العمليات المخططة والأساليب والأدوات المعده من أجل تنفيذ مقررات اللغة العربية في ضوء معايير إتقان مهارة التعبير .
3. تدريس: يقصد بها الدارس كل الأنشطة الصفيه واللاصفيه التي تتبع في برنامج تدريس مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء معايير إتقان مهارة التعبير

4. مقررات: يقصد بها الدارس الموضوعات التعبيرية التي يلزم الطلاب بتدريسها في المرحلة الثانوية .
5. اللغة العربية: يعنى بها الدارس اللغة التي يُدرس بها الطالب في المرحلة الثانوية التي يعتبر التعبير هو الغاية منها .
6. المرحلة الثانوية: يعنى بها الدارس المرحلة الثانية من مراحل التعليم العام في جمهورية السودان ومدة الدراسة بها ثلاثة سنوات ومنها ينتقل الطالب بامتحأن قومى إلى التعليم العالي .
7. معايير: يقصد بها الدارس هى المحكات والمواصفات التي تحكم برنامج تدريس مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء معايير إتقان مهارة التعبير .
8. إتقان: يعنى بها الدارس تنفيذ برنامج تدريس مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية مهارة التعبير بالصورة المطلوبة .
9. مهارة: يقصد بها الدارس أن ينطلق الطالب في التعبير بأنواعه بكل يسر وسهوله وجوده .
10. التعبير: يعني به الدارس إفصاح طالب المرحلة الثانوية عمّا يختلج في نفسه من افكاره ومشاعره وترجمتها وكتابتها أو التلفظ بها بصورة سليمه .
11. أسلوب النظم: يقصد به الدارس المعايير والضوابط التي تم وضعها لتقويم برنامج تدريس مقررات اللغة العربية في ضوء معايير إتقان مهارة التعبير.

الفصل الثانى

الإطار النظرى والدراسات السابقة

المبحث الأول: التقويم

تمهيد:

يعد مفهوم التقويم التربوى من المفاهيم التربوية الحديثة فقد ذكر (يوبهام) 1975م أن معظم المعلمين المتميزين منذ بداية القرن العشرين وحتى الأن ينتقلون بالعمليات التقويمية التي تركز على تقويم أفعالهم وأدائَهم كما تركز على أداء الأخرين وتقويم بعض جوانب البيئة التي يعملون فيها ولقد ظهرت مصطلحات مرادفة لعملية التقويم فاعتبر سقراط أن التقويم اللفظي جزء اساسي من قياس نتائج التعلم ، كما استخدمها أباطرة الصين في سنة 200ق:م وكان استخدام التقويم في هذه الفترات القديمة للاغراض التعليمية ولمقياس مقدار التعلم والمعرفة ، والمهارات المختلفة . (*منسي، حسن، 2007م، ص 7*)

المعني التربوي والاصطلاحي للتقويم:

هو العملية التي يتم بها إصدار حكم علي مدي وصول العملية التربوية إلي أهدافها ومدي تحقيق أغراضها والعمل علي كشف نواحي النقص في العملية التربوية أثناء سيرها وإختبار الوسائل والأنشطة لتحقيق هذه الأهداف ثم تقويم الوسائل والأنشطة في ضوابط الأهداف المنشودة. (*عبدالنور، فرنسيس، 1978م، ص283)*.

الفرق بين التقويم والتقييم:

كثير من المربيين يخلطون بين التقويم والتقييم وعلى الرغم من أنهما يفيدان قيمة الشئ ، ولكن كلمة التقويم هى صحيحه من حيث اللغة وهى اكثر استعمالاً وهى تعنى بالاضافة إلى قيمة الشئ تعديله وتصحيحه إذا وجد فيه اعوجاج ، أما التقييم اعطاء قيمة لذلك الشئ فقط. *(منسي، حسن، 2007، ص 90).*

مراحل تطور التقويم التربوى في الأردن:

لقد مر التقويم بمراحل عديدة من تطوره وهى: *(منسي، حسين، 2007م، ص 8:9)*:

1. فترة الإصلاح من سنة 1800م إلى سنة 1990م واتسمت هذه الفترة بتطوير الاختبارات العقلية .
2. فترة ازدهار الاختبارات من سنة 1900م إلى سنة 1930م وظهرت في هذه الفترة جهود كبيرة في التقويم التربوى حيث أنتشرت الاختبارت التحصيلية .
3. الفترة من 1930م إلى 1945م واكدت هذه الفترة أعمال (رالف) الذي يعتبر الاب الروحي للتقويم التربوى وكان اهتمامه بالأهداف التربوية المنشودة .
4. فترة الاستقرار وكانت من سنة 1945م إلى سنة 1948م شهدت هذه الفترة استخدم نماذج (تيلر) للتقويم بالمدارس المحلية للولايات المتحدة الامريكية .

5. فترة التوسع والازدهار من سنة 1948م إلى سنة 1972م اشتهرت هذه الفترة بازدياد التركيز على التقويم الشخصي وعلى نماذج التقويم المتعددة العوامل .

6. الفترة من سنة 1972م وحتى الأن وتسمي بفترة التخصص الدقيق حيث برز التقويم التربوى كتخصص دراسي مستقل وقد تميزت هذه الفترة بوجود متخصصين .

مفهوم التقويم التربوى:

يعتبر التقويم التربوى احد التخصصات التربوية المهمة التي ترتبط ببيقية التخصصات التربوية الاخري ، فأساليب التقويم التربوى وبرامجه تتاثر بنماذج تربوية مختلفة ، كما أن الأساليبالتي تتبع في التقويم التربوى تختلف بإختلاف الأهدافالتي يسعي إلى تحقيقها. (*منسي، حسن، 2007م، ص 12*).

مضمون التقويم:

يعتبر التقويم التربوى احدث التخصصات التربوية المهمة التي ترتبط ببقية التخصصات التربوية الاخري ، فأساليب التقويم التربوى وبرامجه تتاثر بنماذج تربوية مختلفة ، كما أن الأساليب التي تتبع في التقويم التربوى تختلف باختلاف الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها . (*منسي، حسن، 2007م، ص 12*). نقلا عن (*سيد أحمد، 1996م، ص 19*).

1. إصدار حكم على الشئ المقوم.
2. إصدار الحكم ليطلب معايير ومحكات لتقدير القيمة لما يقوم.
3. التحسين أو التعديل أو التطوير للشئ المقوٌم.
4. شمولية الشئ المقوم.

أهمية التقويم التربوى:

تتضح أهمية التقويم التربوى كما ذكرها: إلى توجيه الطلاب إلى نواحى التقدم، تحديد نقطة البداية عند الطلاب، المساعدة في تعديل وتنقيح المناهج الدراسية، الحكم على فعالية العملية التربوية، العمل على اعادة تحديد الأهداف، إعطاء الدليل الواضح على طبيعة المرحلة، طبيعة المعرفة وتوضيح الأهداف التربوية، التقدير القبلي لحاجات المتعلمين، إثارة دافعية المتعلمين وتفسير نواتج تعلم المقررات الدراسية المختلفة وتشخيص صعوبات التعلم في المقررات الدراسية المختلفة. *(منسي، 2007م، ص 16)* .

أهداف التقويم:

ومن اهداف التقويم كما ذكرها: *(عبدالمجيد، سيد، 1996م، ص 19)*

1. هدف معرفي: وهو معرفة ما يتحقق من الأهداف وما لا يتحقق منها.
2. هدف شخصي: وهو معرفة ما لم يتحقق من الأهداف .
3. هدف علاجي: وهو تحديد ما يجب اتخاذه لعلاج ما يظهر من نواحي القصور.

مجالات التقويم التربوى:

تعددت مجالات التقويم التربوى لتشمل على تقويم كل الجوانب العملية التعليمية من مدخلات وعمليات ومخرجات ويمكن إيجاز مجالات التقويم التربوى في تقويم المعلم ، وتقويم التدريس ، وتقويم المقررات ، وتقويم البرامج التعليمية وتقويم المؤسسات التعليمية والنظم التعليمية الاكثر اتساعاً .

مكونات التقويم التربوي:

يشتمل التقويم التربوى عدة مكونات تتضمن كل منها: كما ذكرها *(منسي، حسن، 2007م، ص 21)* .

1. الأهداف.
2. أدوات القياس.
3. الإجراءات العملية لحصول النتائج.
4. استراتيجيات تحديد الأهداف.
5. تحليل النتائج وتفسيرها.

الهدف الأساسي من التقويم:

هو تطوير وتحسين المنهج وبالتالي تطوير وتحسين عملية التعليم. *(فرحات، اسحق ، 1984م، ص 39)*.

نموذج التقويم التربوى:

يشمل التقويم التربوى على نموذج يتضمن: كما اورده: *(منسي ، حسن، 2007 ، ص21)*. يمثل التقويم عنصراً مهماً ومكوناً اساسياً في منظومة المنهج حيث يمكن من خلاله الحكم على جودة مدخلات وعمليات ومخرجات أى نظام تعليمى ويتم من خلاله معالجة الكشف عن نقاط الضعف والقصور في ذلك النظام وإن من أهم فلسفة وأهداف عملية التقويم وفي وسائل وأدوات وأساليب التقويم ما يتطلب الاخذ به لتحقيق نقله نوعية حقيقة من التعليم مثل التعليم الذي يقوم على الكيف يراعي بضرورة التركيز على التقويم النوعى كبديل للتقويم الكمى أو الموازنة بينهما ومن

ثم التكامل بينهما وكذلك ظهور ما يسمى بالتقويم الواقعى المرتبط بالواقع والذي يركز على خبرات مباشرة بواقع المتعلم وحياته اليومية وهو يركز على الفهم والفهم العميق والاستقصاء الدقيق وقدرة المتعلم لبناء معنى ما تعلمه ثم قدرته على أتخاذ القرارات المناسبة حيال ما يعترض له من قضايا. *(شحاته،حسن، 1998م، ص 181)*

أنواع التقويم:

تتمثل أنواع التقويم فيما ذكرها: *(منسي، حسن، 2007م، ص 95).*

1. التقويم الرسمي:

الهدف منه التوصل إلى قدرات محددة مبنيه على أسس سليمة ويتم ذلك بالاختبارات التي تطبق على الطلاب .

2. التقويم غير الرسمي :

يهدف إلى التوصل إلى قدرات واضحه دون تحديد ويتم ذلك عن طريق التحدث إلى الناس وربما يتم عن طريق الاستبانة .

3. التقويم التكوينى:

وهو مجموعة من البيانات والاحكام التي تساعد في مراجعة البرامج والخطط التعليمية وتطورها ويهدف هذا التقويم إلى إيجاد الاساس الذي يتم بموجبه التقويم لنتائج العملية التدريسية .

4. التقويم الإجمإلى:

وهو التقويم الذي صمم خصيصاً لقياس النتائج التعليمية التي تتم خلال مادة دراسية كاملة أو جزء حيوى منها .

5. التقويم التشخيصى:

وهو تقويم يقوم على تحديد الطلاب الذين يتاثر سلوكهم سلباً بعوامل خارجه عن برنامج التدريس سواء كانت عوامل حسمية أو نفسية أو عاطفية أو غيرها .

أساليب وأدوات التقويم :اوردها (*منسي، حسن، 2007م، ص 97*).

1. الملاحظة: وهو أسلوب تقيمي شائع الاستعمال وعادة يقوم به المعلم عند قيام الطلاب بالواجبات .
2. قوائم التدقيق: وهى عباره عن قائمة بحيث لا تزيد عن عشر فقرات بحيث أن يضع الطالب كلمة نعم أو لا أمام العبارة .
3. سجلات الحوادث القصصية: وهو عبارة عن وصف لحوادث أو قصة مدعمة بوثائق توضح التغيرات التي حدثت .
4. المناقشة الجماعية: وهو أسلوب تقييمى مفصل ويتم في بداية اليوم الدراسي أو نهايته تحت إدارة المعلم .
5. مقاييس التقدير: يتم بواسطتها المستوى الذي حصل عليه الطلاب ، عند قيامهم بعمل ما .
6. المقابلة: وهى مجموعة من الأسئلة وقوائم التقدير التي يتم إعدادها مسبقاً ، حول موضوع معين .
7. الاستبانة: وهى وسيلة لتقدير الاتجاهات حول موضوع معين حسب مقياس ليكرت.

إن مهمة المقوم في تطوير البرنامج ذكرها: (*أحمد، بدوي، 2003م، ص 36- 38*)

1. التعرُّف على واقع الخطة بكل تفاصيلها وعناصرها.
2. تقويم الخطة في ضوء معايير محددة.
3. الإفادة من الخطة الجديدة في تعديل جديد للأهداف الإجرائية عن طريق التغذية الراجعة.

أنماط التقويم التربوى:

ومن أنماط التقويم التربوي ذكرها: (*منسي، محمود، 2007م، ص 28*)

1. التقويم الأولي: وهذا النوع من التقويم يتم عادةً قبل بداية التعلم .
2. التقويم البنائي: ويكون هذا النوع مصاحباً تطبيق أحد البرامج التعليمية .
3. التقويم الشخصي: يهتم هذا النوع بالتعرف على المتعلمين الذين يعانون من صعوبات دراسية متكررة .
4. التقويم الختامي: ياتى هذا النوع في ختام أو نهاية برنامج تعليمي معين يهدف إلى معرفة ما تحقق ويطلق عليه اسم التقويم النهائي (وهو التقويم الذي يبعه الدارس في الدراسة الحالية) .

لمحة عن تقويم المناهج في السودان:

ان الدور الذي تطلع به المناهج والتأثر الذي تحدثه على نوعية التعليم ومستواه جعل الدول على مختلف مستوياتها ونظمها الاجتماعية تولي المناهج اهتماماً كبيرا والسودان أحد هذه الدول مما جعله ينشئ في منتصف التسعينيات مؤسسة تربوية ذات شخصية اعتبارية تتولى مسئولية بناء المناهج وتطويرها تحت مسمى المركز القومي للمناهج والبحث التربوي وقد سعى في تحقيق ذلك فوضع المركز الكثير من الخطط والمشاريع لآداء المهمة الجليلة التي كلف بها حتى تحقق الغايات المرجوة ولما كانت المناهج انقى المتطلبات للأمة عقدت مؤتمراً في الفترة ما بين

27 صفر – 6 ربيع الأول 1411هـ الموافق 17 – 26 ديسمبر 1990م بقاعة الصداقة بالخرطوم وقاعة الشعب بأمدرمان وقد تناولت في هذا المؤتمر نحو أربعمائة من الخبراء والمعلمين وأصحاب العمل والمهتمين بالتعليم وناقشوا مناهج التعليم العام في الماضي والحاضر ومن توصياته كما أوردها (*المركز القومي للمناهج والبحث التربوي، رؤية هامة عن المناهج والسلم التعليمي في السودان من 1992م الى 2006م، ص 12*).

1-إعادة صياغة مناهج التعليم العام وفق غايات التربية السودانية وان يعاد النظر في منهج المواد المنفصلة وبناء منهج يقوم على خيارات التكامل في المعرفة مثل منهج النشاط.
2-يطبق المنهج التربوي في كل أقاليم السودان.
3-أن تعالج موضوعات المقررات الدراسية التنوع الثقافي والديني والعرقي بأسلوب يبرز الجوانب الإيجابية دعماً للوحدة والسلام.
4-الإهتمام ببرامج اللغة العربية وتطوير طرق تدريسها مع زيادة العناية بها في مناطق التداخل اللغوي.

تقويم المناهج:

التقويم هو تحديد مدى صلاحية، أو ملاءمة شئ ما في ضوء غرض ذى صله والتقويم يمثل جزء لا يتجزأ من عملية التعليم ومقوماً اساسياً من مقوماتها وهو يواكبها في خطواتها جميعها ، وهو ليس نشاطاً بسيطاً .

ويسير في خطوات ومن أهمها تحديد الهدف من التقويم وتقرير المواقف التي يمكن بها جمع المعلومات المتصلة بذلك الهدف وتحليل المعلومات وتسجيلها في صورة يمكن بها الاستدلال والاستنتاج ، وتفسير تلك البيانات في صورة تتضح بها المتغيرات والبدائل تمهيداً إلى الوصول إلى الحكم ومتابعة تنفيذه. (*الدليمى، طه، 2005م، ص 49*) .

ومن الأسس التي يجب مراعاتها عند التقويم:

إن للتقويم أسس يجب مراعاتها ذكرها:

1. أن يتصل التقويم بأهداف المنهج .
2. أن تتنوع اسليب التقويم وأدواته .
3. أن يكون التقويم مستمراً لمعرفة مدى تحقيق الأهداف .
4. أن يستمر التقويم بين مستويات الأداء المختلفة .
5. أن يجرى التقويم بعملية تعاونية يشترك فيها كل من له علاقة بالعملية التربوية.
6. أن يجرى التقويم في ضوء معايير معينه .
7. أن ينظر إلى التقويم بوصفه وسيلة لتحسين العملية التعليمية .

التقويم التربوى وعملية التدريس:

للتقويم التربوى دور مهم في العملية التعليمية بصفة عامة وعملية التدريس بصفة خاصة ويمكن إيجاز دور التقويم التربوى في الاتي: *(منسي، محمود، 2007م، ص 33)*

1. يعتبر التقويم التربوى العملية الاساسية لجمع البياناتالتي يتيح عنها إصدار حكم .
2. تعتبر نتائج التقويم النهائي مؤشرات لتحقيق أهداف التعلم .
3. تستخدم نتائج التقويم النهائي في إصدار أحكام نهائية في مدى كفاءة البرنامج التعليمى .

تقويم الخطة:

تعتبر الخطة وثيقة عن العملية التخطيطية تعبر عن أهدافها ووسائلها لفترة محدودة فالخطة ليست مجرد بيانات للأهداف فقط وأنما هى بيانات للوسائل التي يتم استخدامها ايضاً لتحقيق هذه الأهداف. (*عبدالله، احمد، 2007م، ص 52*)

تقويم المدخلات:

المدخلات هى العناصر والمعلومات التي تتكون منها وأن المدخلات تتكون من الأهداف والمحتوى ووسائل تعليمية وطرق تدريس الاساتذه ، وتقويم المدخلات يوفر معلومات تساعد على تحديد العناصر والمدخلات والاستراتيجيات البديلة سواء كانت متوافرة أو يلزم توافرها لتحقيق البرنامج. (*الدوسري، ابراهيم، 2000م، ص 271*) .

تقويم العمليات:

العمليات مفهوم يشير الي تلك الخطوات التي يتم اتباعها في أنجاز عمل أو واجب "ما" وتوصف العمليات عادة بالالفاظ التي تدل على الافعال ومفهومها يشير إلى مجموعة المحصلات التي توصف عادة بالالفاظ وهذه العمليات تعتبر نواتج نهائية وتقويمها يحتاج إلى محكات صحيحة في عملية التقويم وهذه المحكات يتم اعدادها والاتفاق عليها قبل ملاحظة الاجراءات لأن تقويم العمليات يهتم بالدقة في الأداء. (*عبدالله، احمد، 2007م، ص 52*).

تقويم المخرجات:

يتم تقويم المخرجات بعد أنتهاء البرنامج كما يهتم باثار البرنامج المقصودة وغير المقصودة وتقدير مدى الحاجة إلى استمرار البرنامج أو توسيعه أو ايقافه أو تعديله وتقويم المخرجات يتعلق بتقويم الطلاب اثناء البرنامج وبعد أنخراطه في العمل. (*عبدالله، احمد، 2007م، ص 52*).

تصنيف مخرجات التعليم: كما أوردها (*غزاوى، محمد، 1999م، ص 35*).

1. المعارف : وتعنى قدرة الطالب على استعادة معلومات معينة .
2. المهارات الفعلية : وهى تلك العمليات التي يستعملها الطلاب والتي نتعدى مجرد استظهار المعلومات إلى توظيفها .
3. المهارة المركبة: وهى أى نشاط بدنى أو حركى ولا نعنى بذلك افعالاً بسيطة مثل الضغط على زر ولكن نقصد بها مثل صناعة الاشياء أو كرة القدم أو الخياطة
4. الاتجاهات : تشير الاتجاهات إلى الشعور الشخصي والمعتقدات التي تؤدى إلى ميل الفرد لأن يتصرف أو يسلك طريقة معينة .

نماذج التقويم التربوي:

هنالك عدة نماذج للتقويم للبرامج، وكل منها يركز على واحد أو أكثر من جوانب العملية التقويمية. فهي تمثل بدائل لبعضها يكمل بعضها بعض ويمكن تصنيف هذه النماذج إلى ثلاث فئات هي:

1. النماذج التي ترتكز على قياس الجدارة أو المزايا:

حيث ترتكز هذه النماذج على قياس المناهج وجدارتها أو قيمتها الذاتية المتضمنة فيه بصرف النظر عن البيئة التعليمية التي ينفذ فيها أو السياق الذي يطبق فيه.

ويتم في هذا النموذج على التقويم التشكيلي (البنائي) أكثر من التقويم الختامي. ومن النماذج التي أخذت هذا المنحنى نموذج (استيك)، ويمكن إستخدامه أيضاً في أثناء إجراء عملية التقويم وفق نموذج (سكريف).

2. النماذج التي ترتكز على النواتج التعليمية المرغوبة:

ومنها نموذج " رائف نيلر"

3. النماذج الموجهة لخدمة صناعة القرارات:

ترتكز هذه الفئة من النماذج على معلومات وتقويمها لأصحاب القرار من أجل تحسين البرنامج أو المنهج، وتبنى هذه النماذج على إعتقاد أن مفاده أن عملية التقويم تكون ذات قيمة إذا ما إستطاعت نتائجها التأثير في الأفعال المستقبلية، ويعد نموذج " التيفلم" نموذجا لها. *(توفيق، بشير، 1991م، ص 216)*

عرض لبعض نماذج التقويم التربوي:

أ) نموذج استيفليم:

وفقاً لهذا النموذج يعتبر التقويم عملية توفير وتجهيز المعلومات المفيدة لإصدار حكم على بدائل القرار، وهنالك ثلاث خطوات في هذا النموذج هي:

1. نموذج التخطيط: ويعني التركيز وتدبير المعلومات المطلوبة وتوضيحها لمتخذي القرار.
2. نموذج الحصول: ويعني جمع وتنظيم المعلومات بإستخدام الأساليب الفنية في الإحصاء والقياس.
3. التجهيز: ويعني تنظيم المعلومات بشكل يؤدي للإفادة القصوى منها في عملية التقويم التربوي.

واقترحَ النموذج المجالات الأتية:

1. تقويم البيئة المحيطة: وفي هذا التقويم تتم عملية تحديد الأهداف التربوية العامة والسلوكية الخاصة بالبرنامج التربوي، ولذلك يتم تحديد البيئة التي سيعمل فيها البرنامج، وتحديد الحاجات التربوية والإمكانات البيئية غير

المستغلة وتحليل المشاكل والصعوبات التي تمنع تخصص الحاجات التربوية وتحقيق الإستفادة الكاملة من المعلومات البيئية.

2. تقويم المدخلات: ويهدف هذا التقويم إلى توفير معلومات توضيحية بكيفية الإستفادة من المصادر والإمكانيات البيئية في تحقيق الأهداف المنهجية ويستفاد من تقويم المدخلات في تحديد أنواع الخبرات المطلوبة لتحصيل الأهداف والإسترتيجيات المناسبة.

3. تقويم العمليات: ويركز على تحقيق الأهداف الأتية:

أ. كشف أي ضعف في التخطيط الإجرائي وتطبيقاته خلال المراحل للبرنامج أوالمنهج.

ب. توفير معلومات مفيدة لصانعي القرار.

ج. الحصول على سجل وفي للإجراءات التنفيذية المستخدمة.

د. توضيح النتائج التي يمكن الحصول عليها.

4. تقويم المخرجات: وفي تقويم المخرجات: تجرى عملية القياس لما تم تحقيقه من أهداف ولا تقتصر محاولة القياس على المخرجات بعد أنتهاء البرنامج وأنما تجرى أيضاً خلال سير البرنامج. ***(توفيق، بشير، 1991م، ص 216).***

ب) (نموذج استيك): كما ذكره (*توفيق، بشير، 1991م، ص 216).*

يرى ستيك في نموذجه أن التقويم التربوي يؤكد على عمليتين رئيسيتين هما:

1. الوصف

2. الحكم

ولتنفيذ هاتين العمليتين لأي برنامج تربوي وضح "ستيك" إجراءات وخطوات محددة ومنظمة تثير أنتباه من يقوم بالتقويم إلى الجوانب الرئيسة التي ينبغي أن يتم أخذها في الإعتبار.

وأبرز ما في النموذج الطريقة التي يتم أخذها للتمييز بين أنواع النشاطات الوصفية المتعلقة بإصدار الحكم في التقويم.

حيث إقترح ثلاث أوجه للبرنامج هي:

1. الأسبقيات: وهي الشروط المتاحة قبل تأثير البرنامج في النتائج.
2. الوقائع والتفاعلات: وهي الأنشطة المتتابعة التي تشكل عملية التدريس.
3. النتائج: من البرنامج التربوي.

خطواته:

1. مقابلة الطلبة وهيئات التدريس والمعينيين ولتقييم وجهة نظرهم ومفهومهم لعملية التقويم ومقاصدها.
2. تحليل أرائهم وأية وثائق أخرى لتحديد مجال عملية التقويم.
3. ملاحظة البرنامج عن قرب لتحديد فاعليته.
4. يكشف الأهداف الحقيقية للبرنامج كما يكتشف إهتمامات القائمين على تنفيذه.
5. تحديد المشكلات والقضايا التي ينبغي تقويمها وتعميم التقويم المناسب لها.
6. إختبار الوسائل المناسبة للوصول إلى العمليات المرغوبة وفي أغلب الأحيان تكون هذه الوسائل عبارة عن ملاحظات ومحكمين.
7. جمع المعلومات والأدوات المناسبة لذلك.
8. تصنيف المعلومات وتحليلها.

9. عمل التقارير التي تناسب نوعيات المعنيين وذلك من خلال حساسيته للإهتمامات المختلفة لهم.

ويرى الباحث ان معظم هذه النماذج ترتكز على عمل منظومى صاحب الخطوات المرسومة والموجهة باجمالها لمتخذى القرار.

المبحث الثانى: اللغة العربية

ماهية اللغة العربية:

اللغة العربية فرع من فصيلة كبيرة يطلق عليها فصيلة اللغات السامية، واللغة العربية تنتمي إلي القسم الغربي الجنوبي من اللغات السامية، وهذا القسم يقسم لغتين العربية والحبشية واللغة العربية تاريخياً تنقسم إلي قسمين العربية الجنوبية والعربية الشمالية . فالعربية الجنوبية تُعرف عند العرب بالحميرية والشمالية هي لغة وسط الجزيرة العربية تسمي في عُرفنا بالعربية الفصحي. *(رسلان، مصطفي، 2005م، ص 14)*

ولقد كتب لهذه اللغة الخلود بسبب نزول القرأن الكريم بها وأنتشرت لذلك أنتشاراً واسعاً كما لم تنتشر اى لغةً أخرى من لغات العالم فهى اللغة التعبدية للمسلمين وهى اللغة الديمقراطية التي تخاطب الكبير بخطاب الصغير ولا تخاطبه باى خطاب أخر ، فهى لغة الثقافة الدينية ولقد زاعت العربية في مواطن متباعدة الاطراف واصبحت من بين أوسع اللغات أنتشاراً. *(رسلان، مصطفي، 2005م، ص 14)*

المعني الاصطلاحي للغة:

هى أداة من أدوات التفاهم ووسيلة من وسائل التعبير عما في النفس من طوائف المخلوقات. *(قوره، حسن، 1972م، ص 73)* .

وأن اللغة في مدلوها المطلق تعنى كل ما تعارف عليه الناس من وسائل التعبير والفهم والافهام فيما بينهم ويدخل في ذلك الاشارات ولغة الايدي ولغة العيون وإيماءات الراس وغير ذلك . *(الريح، عباس، 1990م، ص 4)* .

واشارةً الي هذه اللغة المنسوبة لغير الإنسان بقوله تعالي " وَوَرِثَ سُلَيْمَانُ دَاوُودَ ۖ وَقَالَ يَا أَيُّهَا النَّاسُ عُلِّمْنَا مَنطِقَ الطَّيْرِ وَأُوتِينَا مِن كُلِّ شَيْءٍ ۖ إِنَّ هَٰذَا لَهُوَ الْفَضْلُ الْمُبِينُ". *(سورة النحل، الاية 16)* .

أصالة اللغة العربية:

اتضحت معالم اللغة العربية في تاريخها السحيق المظنون وفي تاريخها المعروف وفي نقاء اصلها البعيد واستقلال شخصيتها وموردها وتميز تاريخ الناطقين بها ومنتجاتها من الخضوع لغيرها ، وفي ادخال الكلمات الاجنبية لها واخضاعها لقوالبها وقوانينها ، ثم في اصالتها القدسية لانها لغة القران الكريم وبذلك كانت علوم اللغة التى نشات عنها تمتاز باصالة المصدر.

نشأة اللغة العربية:

يرى بعض العلماء أنها توفيقية أى أنها الهام من الله سبحانه وتعالي استناداً إلى قوله تعإلى " وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَٰؤُلَاءِ إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ" (*سورة البقرة ، الاية 31*)

وهذا الفريق من العلماء يفسر كلمة الاسماء باللغة أى أن اللغة ولدت مع الإنسان فبذلك أن اللغة وحى والهام من الله تعالي. (*حسين، فؤاد، 2004م، ص 17*).

أهمية اللغة العربية:

تأتي أهمية اللغة بصفة عامة وأهمية اللغة العربية بصفة خاصة في أنها لغة القرأن الكريم واللغة هي أول مقرر دراسي تلقاه في كل زمأن ومكان بصورة تلقائية عن طريق الأسرة والمجتمع وذكر عبد الله يحي القهاري تكمن أهمية اللغة في أنها وسيلة التواصل . *(القهاري، عبد الله، 1998م، ص 3).*

ويرى على أحمد مدكور أن اللغة من أهم النعم الحضارية التي تجعل الإنسان إنساناً ولذلك فهي تستحق الإهتمام الشديد لأنها أحد الوسائل التي تمكن الإنسان من عمارة الأرض وتنمية الحياة على ظهرها وفق إرادة الله سبحانه وتعإلى. *(مدكور، على، 1991م، ص 30).*

مكانة اللغة العربية بين لغات العالم:

إن للغة العربية مكانة خاصة بين لغات العالم إذ أن عدد متكلميها كلغة أولي اثنين وعشرين دولة عربية وتستخدم كلغة ثانية في كثير من الدول الإسلامية كما تقع اللغة العربية في المرتبة السادسة في قائمة اللغات العالمية حيث يتكلمها أكثر من 186 مليون ناطق كلغة قومية في كل من (الجزائر- والبحرين – كوموروز- وجيبوتي – ومصر – السودان- والعراق – والأردن- والكويت- وليبيا- والمغرب- وموريتانيا- وعمان- وفلسطين – وقطر- والمملكة العربية السعودية- والصومال- وسوريا- ولبنان- وتونس- والأمارات العربية المتحدة- واليمن).

كما أصبحت اللغة العربية لغة رسمية في الامم المتحدة وفي اللجان والمنظمات التابعة لها سنة 1973م وهي لغة ذات اعترافات رسمية في بعض الدول المسلمة مثل باكستان وإيران والفليبين. *(علي، الياقت، 2009م، ص 12)*

خصائص اللغة العربية:

تتلخص خصائص اللغة العربية كما ذكرها: (*القهاوى، عبد الله، 1998م، ص 3*).

1. تمايز العربية صوتياً: وذلك إذا قيس اللسان العربي بمقايس علم اللغة فأنه يحق لنا أن نعتبر أن اللغة العربية أو في اللغات جميعاً .
2. ارتباط الحروف بدلالة الكلمات: أختلف الباحثون في هذه الظاهرة فمنهم من أنكرها كليةً ومنهم من شايعها وتعصب لها فمثلاً حرف السين يدل علي الهمس والوسوسة والنفس.
3. الترادف: الأصل في كل لغة أن يوضع لها اللفظ الواحد لمعني واحد ولكن ظروفاً في اللغة تنشأ إلي تعدد الألفاظ لمعني واحد .
4. الأنشقاق: وهو توليد الألفاظ والرجوع بها إلي أصل واحد .
5. الإعراب: يُعد الأعراب من خصائص اللغة العربية .

ويجمل (*خاطر، محمود، 1981م، ص 27-52*) خصائص اللغة العربية في أنها:

1. لغة متميزة من الناحية الصوتية .
2. تتميز بظاهرة الترادف .
3. لغة يرتبط فيها الصوت بالمعنى .
4. لغة مرنة وتتمثل مرونتها في الاشتقاق واستخدام المصدر الصناعي وقبول بعض الكلمات الدخيلة .

مهارات اللغة العربية:

تنحصر مهارات اللغة العربية في خمس مهارات كما يراها (*المصرى، البرازى، 1988م، ص 405*). وهى :

1. مهارات القراءاة الصامتة وقراءة البحث والسرعة .
2. القراءة الجهرية والإلقاء المعبر وفق الأنشاد .
3. الاستماع التنبيه والتركيز والمتابعة .
4. مهارة التعبير الشفوى .
5. مهارة التعبير الكتابي أو مهارة الكتابة .

أولاً: القراءة الصامته:

هى كلمة فكرية لا دخل للصوت فيها لأنها حل للرموز المكتوبة وفهم معانيها بسهولة ودقة ، والقراءة الصامتة يظهر فيها أنتقال العين فوق الكلمات وإدراك القارئ لمدلولاتها. (*ابراهيم، صلاح، 1973م، ص 59*) .

ثأنياً: القراءة الجهرية:

ويقصد بها نطق الكلمات والجمل بصوت مسموع بحيث يراعي القارئ سلامة النطق وعدم الإبدال أو التكرار أو الحذف أو الإضافة ، كما يراعي صحة الضبط النحوى. (*عطية، 1996م، ص 20*) .

ثالثاً: الاستماع:

يرى بعض الموجهين أن الاستماع نوع من القراءة ، لأنه وسيلة إلى الفهم وإلى الاتصال اللغوى بين المتكلم والسامع فشأنه في شأن ذلك القراءة التي تؤدي إلى الفهم فأن الاستماع هو قراءة بالاذن تصحبها العمليات العقلية. (*ابراهيم، صلاح، 1973م، ص 73*) .

والقرأن الكريم يولي السمع أهمية كبيرة فنجده في كثير من الايات يقدم السمع على البصر منها قوله تعالي " إِنَّا خَلَقْنَا الْإِنسَانَ مِن نُّطْفَةٍ أَمْشَاجٍ نَّبْتَلِيهِ فَجَعَلْنَاهُ سَمِيعًا بَصِيرًا" (*الإنسان: الاية 2*) .

رابعاً: التعبير الشفوى:

وهو نقل ما يجول في النفس مشافهةً إلى الأخرين مستعيناً باللغة تساعده الايماءات والاشارات باليد والأنطباعات على الوجه والنبرة في الصوت. (*البجة، عبد الفتاح، 2000م، ص 416*) .

خامساً: التعبير الكتابي:

هو قدرة الإنسان لاستخدام الرموز المصورة بأشكالها للتعبير عن افكاره ومشاعره ، ويقصد به تربوياً قدرة الطالب على الكتابة المترجمة لافكاره بعبارات سليمة تخلو من الاخطاء بقدر يتلاءم مع قدراتهم اللغوية. (*النجار، بسام، 1999م، ص 313*)

الوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس اللغة العربية:

تصنف الوسائل التعليمية في تدريس اللغة العربية كما ذكرها: (*نايف، محمود، 1985م، ص 138-237*) .

1. الوسائل البصرية: وهى التي يستفاد منها عن طريق نافذة العين ومن أهمها:

أ. الكتاب المدرسي وغير المدرسي ، المجلات ، الدوريات وغيرها .

ب. السبورة وملحقاتها .

ج. اللوحات الجدارية بأنواعها .

د. الصور بأنواعها مفردة ومركبة

هـــ. البطاقات بأنواعها

2. الوسائل السمعية: وهى التي يستفاد منها عن طريق الاذن وأهمها المذياع والتسجيلات الصوتية والمعامل اللغوية.

3. الوسائل السمعية والبصرية: وهى التي يستفاد منها عن طريق الاذن والعين معاً واهمها التلفاز والدروس النموذجية المسجلة وغيرها .

أهداف تدريس اللغة العربية في السودان:

إن تحديد وضوح الأهداف أمر لازم في العملية التعليمية ولقد اتخذت لجنة تركيز التعليم بالخرطوم أهداف تعليم اللغة العربية في التعليم لعام كما اوردها: ***(مركز الدرسات الاستراتيجية، 1991م، ص 43)***

1. أن يعتني التلميذ السوداني بلغته القومية بإعتبارها عنصراً مهماً في بناء شخصيته.
2. أن يزود المنهج التلميذ بالقدرة اللازمة علي الخبرات البشرية والمهارات العلمية والفنية .
3. أن ينمي المنهج قدرة التلميذ علي التفكير السليم والنظرة الموضوعية للاشياء والحكم الموضوعي عليها .

الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في السودان:

وضع لتعلم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية أهدافاً تتمثل كما اوردها: ***(مركز الدرسات الاستراتيجية، 1991م، ص 43)***

1. التكامل مع المواد الأخري في تكوين الطالب ونموه مع إكسابه القيم والإتجهات وإعادته للحياة العامة أو لمرحلة التعليم العالي .
2. أن تنمو المهارات المتنوعة والمهارات اللغوية خاصة .

3. أن تصل تلك المرحلة الطالب بتراثه وبثقافته الإنسانية وتمكنه من الأنتفاع بكل ماهو اصيل .

4. أن تمكن الطالب من القدرة علي الاختيار والنقد والميل إلي الموضوعية

الأهداف الخاصة لتدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية:

ومن الأهداف الخاصة لتدريس اللغة العربية كما اوردتها: (*وزارة التربية والتعليم، 1973م، ص 13)*

1. أن يقراء التلميذ قراءه يتوافر فيها عنصر السرعة المناسبة والفهم الصحيح.
2. أن ينمو ميل التلميذ إلى القراءة ويزداد شغفه بها .
3. أن ينمو ميل التلميذ إلى إدراك الجمل وتنمو قدراته على التذوق .
4. أن يلم التلميذ بالقواعد النحوية وقواعد الهجاء وعلامات الترقيم .
5. أن يتعود التلميذ على الكتابة بخط واضح، وعن الأداء المعبر عن المعانى.

المستويات المعيارية لتعليم اللغة العربية في مراحل التعليم العام في السودان:

يعد تعلم اللغة العربية في السودان عملاً مقدساً وينظر إليه من منظور ديني في المقام الأول وتبذل كل الجهود في تعليمها ووضع المعايير لها في مراحل التعليم العام المختلفة كما ذكرها *(مركز الدراسات الإستراتيجية، 1991م، ص24).*

أولاً: معايير الاستماع:

1. تعرف الأصوات والكلمات والجمل المسموعة.
2. فهم ما يستمع إليه.
3. نقد المسموع وتذوقه.
4. تتبع ما يستمع إليه.

ثأنياً: معايير التحدث:

1. نطق الأصوات والجمل نطقاً صحيحاً.
2. اختيار الأفكار وتنظيمها تنظيماً مناسباً.
3. اختيار الكلمات والجمل والعبارات.
4. استخدام الإشارات والملامح المعبرة عن مضمون الموقف.
5. تكيف الحديث والالتزام بأدابه مع جمهور المستعمين.

ثالثاً: معايير الاستعداد لتعليم القراءة:

1. تنمية الاستعداد الذاتي لتعلم القراءة.

رابعاً: معايير القراءة:

1. معرفة الحروف والكلمات والجمل العربية ونطقها نطقاً صحيحاً.
2. فهم النص المقروء فهماً جيداً.

خامساً: معايير الأدب:

1. معرفة خصائص نص الأسلوب الأدبي معرفة جيدة.
2. قراءة النصوص الأدبية نثراً وشعراُ قراءة صحيحة.
3. تذوق جماليات الأعمال الأدبية.

سادساً: معايير البلاغة:

1. معرفة معنى الفصاحة البلاغة.
2. معرفة خصائص التعبير البيأني في الجمل العربية.
3. معرفة خصائص الجملة العربية المعبرة عن المعنى.

سابعاً: معايير الكتابة: كما ذكرها *(على، أحمد، 1998م، ص 20).*

1. كتابة الحروف والكلمات العربية كتابة صحيحة .
2. كتابة الجمل كتابة صحيحة.
3. تنظيم وتنسيق ما يكتب.
4. الكتابة في موضوعات متنوعة تعبيراً عن النفس والمجتمع.

ثامناً: معايير التراكيب اللغوية: كما ذكرها *(رشدي، أحمد، 2004م، ص 154)*

1. تعرف الجملة الفعلية ومكوناتها.
2. تعرف الجملة الاسمية ومكوناتها ومكملاتها.
3. تعرف الأدوات المستخدمة في بناء الجملة وترابطها.*طعيمه.*

أساسيات في تدريس اللغة العربية: كما ذكرها ***(رسلان، مصطفى، 2005م، ص 24)*** .

عند تدريس اللغة العربية نجد ان هنالك عدة عوامل تقف في عملية تدريبها منها ولغوية ، السيكولوجية والبيئيه ومن الصعوبة تحديد كل عامل على حدة ولذلك ينبغى مراعاة مجموعة من القواعد عند تدرسها منها تحديد الأهداف بوضوح ، فالاهداف يتم وضعها طبقاً للموقف التعليمى الذي يواجهه المعلم فلذلك على المعلم ان يضع عدة افتراضات عند تدريسه لها كما ينبغى ان تكون المناشط التعليمية إنعكاساً لأهداف التعليم وذلك عند تحديد الاهداف ينبغى التأكد من ان الخبرة اللغوية قد تم تحديدها يحيث تكون انعكاساً كاملاً للأهداف والمكمونات المختلفة للأهداف ، كما ينبغى التوازن بين المناشط والاهداف وذلك بأن تكون قيمة كل منشط في الفعل انعكاساً للأهداف الكلية اى ان كل خطوة عمليه في موقف تعليمى تمثل هدفاً.

أُسس مناهج اللغة العربية:

ومن اسس وضع مناهج اللغة العربية، كما اوردها (*رسلان، مصطفى، 2005م، ص 31*).

يقوم المنهج بعناصره المتعددة من احداث ومحتوى وانشطة وتقويم على الاسس والمعتقدات التالية:

1- سياسة المجتمع الذي نعيش فيه والأهداف والمبادئ.

2- الفكر التربوى ونظنام التعليم الذي ساد بيننا مع ضرورة تطويره والانتفاع بمسيرته .

3- الأستفادة من المناهج العالمية ومستحدثات العصر مع وعى صحيح لحقيقة التقدم الحضارى .

4- يقوم على اساس وعى صحيح لطبيعة اللغة العربية ووظائفها ومطلبات نهوضها .

من الصعوبات التي تواجه تعليم اللغة العربية:

هنالك عدد من الصعوبات نوردها علي النحو كما اوردها (*الخولي، محمد، 1998م، ص 9*)

1. صعوبات جوهرية أصلية هي
2. تأخذ حروف اللغة العربية صوراً متعددة حسب موضعها في الكلمة.
3. رسم حركات الحروف .
4. حروف تكتب ولا تنطق مثل كلمة "عمرو" .
5. حروف تنطق ولا تكتب مثل كلمة "هذا" .

وظائف اللغة العربية:

يمكن القول أن للغة العربية وظائف كثيرة ذكرمنها: (*الدليمي، طه، 2003م، ص 61*)

1. أنها وسيلة الإنسان العربي في التفكير .
2. أنها تحمل مبادئ الاسلام السليمة بحكم أنها لغة القرأن الكريم .

3. أنها مقوم من مقومات الأمة العربية الواحده .
4. أن العربية لا تعلم ولا تدرس لذاتها أنها وسيلة المتعلمين جميعم لتعلم سائر المواد الآخرى .
5. أنها الوسيلة المثلي لحفظ التراث العربي .
6. الوظيفة النفعية: ويقصد بها استخدام اللغة للحصول على الأشياء المادية مثل الطعام وغيرها.
7. الوظيفة التنظيمية: ويقصد بها استخدام اللغة من أجل إصدار أوامر للآخرين.
8. الوظيفة التفاعلية: ويقصد بها استخدام اللغة من أجل تبادل المشاعر والأفكار بين الفرد والأخرين.
9. الوظيفة الشخصية : ويقصد بها استخدام الفرد للغة من أجل التعبير عن نشاعره.
10. الوظيفة الاستكشافية : ويقصد استخدام اللغة من أجل الإستفسار عن أسباب الظواهر.
11. الوظيفة التخيلية : ويقصد بها استخدام اللغة من أجل التعبير عن التخيلات.
12. الوظيفة البيانية : ويقصد بها استخدام اللغة من أجل تمثيل الأفكار والمعلومات وتوصيلها للآخرين.
13. الوظيفة الشعائرية : ويقصد بها استخدام اللغة لتحديد شخصية الجماعة والتعبير عن السلوكيات فيها. ذكرها (*القهاوى، عبد الله، 1998م، ص 3*) .

مبادئ مناهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية:

أن مبادئ مناهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية الآتي: *(الدليمي، طه، 2003م، ص 158)*

1-اللغة العربية الفصحي لغتنا القومية وركن اساسي في وجود امتنا العربية وتحديد هويتها وعامل من عوامل وحدتها ونهضها .

2- اللغة العربية عامل مهم في توثيق العلاقة بين الاسلام والعروبة .

3-للغة العربية تصقل الذوق وتنمي إحساس الطالب بالجمال والتعبير عنه تعبيراً فنياً مؤثراً .

4-القرآن الكريم والحديث الشريف منهلان خالدان للغة العربية .

5-اللغة العربية وسيلة لتعميق الإيمان بالله عز وجل .

الكفايات التدريسية لمعلمى اللغة العربية:

تتعدد الكفايات التدريسية لمعلم اللغة العربية ويمكن حصر أهمها ذكرها: *(رسلان، مصطفي، 2005م ، ص 56) .*

1. التمييز بين المصطلحات المهمة مثل التدريس ، التعليم ، التعلم .
2. تعرف مراحل عملية التدريس وما تتضمنه من مهارات .
3. تعرف أهمية الأهداف التعليمية .
4. تحديد مكونات الهدف السلوكى وإيراد أمثله له .
5. تحديد المكونات الاساسية لتخطيط الدروس .
6. تعرف التهيئة وتطبيقها وشروطها .
7. تحديد أساليب المثيرات الصفية .
8. تعرف طرق احترام الطلاب داخل الفصل .

9. أنتقاء طرائق التدريس .

10. تحديد أساليب علاج المشكلات الصفيه .

11. التمييز بين أنواع التقويم .

طرائق تدريس اللغة العربية بالمرحلة الثانوية:

من اكثر طرائق تدريس اللغة العربية بالمرحلة الثانوية شيوعاً طريقتى هما كما ذكرها: *(الدليمي، طه، 2003م، ص 183) .*

1. الطريقة الأولى (القياسية): ولها اربع خطوات:

أ. الخطوة الأولى: وهى تهيئه الطلاب للدرس الجديد وذلك بالتطرق إلى الدرس السابق

ب. الخطوة الثانية: عرض القاعدة بخط واضح مقروء .

ج. الخطوة الثالثة: تفصيل القاعدة وياتى في هذه الخطوة الطلاب بامثلة لتطبيق القاعدة

د. الخطة الرابعة: بعد تعود الطلاب على الخطوة الثالثة يلجاون إلى التدريبات .

2. الطريقة الثانية (الاستقرائيه): وخطواتها:

أ. التمهيد للدرس الجديد بربطه مع الدرس السابق .

ب. عرض الدرس بحيث يعرض المعلم عرضاً سريعاً للهدف الذي يريد الوصول اليه.

ج. الربط والموازنة في هذه الخطوة تربط الامثلة مع بعضها .

د. وفي هذه الخطوة يستنتج الطلاب مع المعلم القاعدة .

هـــ. التطبيقات: وهذه الخطوة يقوم الطلاب بتطبيق امثلة على القاعدة وتدريبهم عليها تدريباً كافياً على ممارسة ما درسوه.

المبحث الثالث: مهارة التعبير

مفهوم المهارة:

تعتمد على اسس معرفية اذا ليس هنالك اداة بدون اسس نظرية في اي مجال في مجال المعرفة او العمل . فيرجع اصل المهارة في اللغةإلى الفعل مهرة اي حذق والاسم منه ماهر ، كما المراد بالمهارة تحويل المعرفة إلى سلوك وهذا يعنى ان المعرفة لاتتحول إلى سلوك قابل للتطبيق اذا لم يتدرب الانسان على عملية التحويل نفسها ، ويقوم بتعزيز ذلك بالتدريب والتكرار ويعمل على مناقشة النصوص المعدة للتدريب محللاً لها ليجعلها خاضة للاستيعاب ثم يحاكيها ويستنتج على منوالها وبصفة عامة فقد كانت للمهارة تعريفات عديدة فمنها ما ذكره: *(الطراونه، محمد، 2013م، ص 9) .*

1. القدرة على الاداء تحت ظروف معينة، وهى ايضاً القدرة على اداء مجموعة من الأعمال بشكل متناسق بحيث يحسن شكلاً ونمطاً ، يهدف إلى الانتاج مع الاقتصاد بالوقت والجهد .
2. هى اداه الفرد في عمله اداء يتسم بالسرعة والدقة والفاعلية والإتقان .

مكونات المهارة:

للمهاراة ثلاثة مكونات اساسية: كما اوردها *(الطراونة، محمد، 2013م، ص17)*

1. المكون المعرفي: فالمهارفة نوع من انواع التعلم يتطلب جوانبها معرفية وعملية وعقلية حيث ان انول مستويات المهارة هو الأدراك الذي يدخل ضمن العمليات العقلية .

2. المكون السلوكى: هو مكمل للاداء المعرفي وهو مايصدر من الفرد عن انفعال سلوكى قابل للملاحظة .

3. المكون الوجدانى الانفعالي: فهو شانه وشأن المكونات الاخرى للسلوك الانسانى حيث انها قابلة للاكتتاب والتعديل وهو مرتبط بعلاقة المكونات الاخرى.

صفات المهارة اللغوية:

من اهم صفات المهارة اللغوية (التعبير). كما أوردها (*رسلان، مصطفى، 2005م، ص 57*)

1-القدرة على التعبير بلقائية وعفوية .

2-ارتباط توقيت تنفيذها بالوضع والموقف الذي تمارس فيه.

3-اداة المهارة يتطلب نمط من السلوك المتصف بالتعقيب والتكامل .

مفهوم التعبير:

تعددت تعريفات الدارسين للتعبير فمنهم من إستخدم كلمة التعبير ومنهم من إستخدم كلمة الأنشاء ولكنها غالباً ما كانت تحمل المعني نفسه ومن ضمن هذه التعريفات ذكرها: (*السليطى، فراس، 2008م، ص 76)*

1. هو افصاح الإنسان بلسأنهأو قلمه عما في نفسه من افكار ومعان علي أن يكون ذلك بلغة صحيصة وأسلوب جميل يشيع السرور في النفس.
2. هو علم تقود المعرفة به إلي القدرة البيانية من الإفصاح عن المعانى ببساطة.
3. وسيلة التفاهم بين الناس وعرض افكارهم ومشاعرهم وهو الهدف الذي تهدف اليه موضوعات اللغة جميعها ، وتسعى لتجويدها .(*الهاشمى، 1985م، ص 276).*
4. وسيلة الابانة والافصاح عما في نفس الأنسان واداة اتصاله بالاخرين ، وسبيله إلى المحافظة على التراث الأنسانى .(*الحسون، والخليفة، 1996م، ص 125).*

5. منظومة متكاملة من العناصر، تتداخل فيها المهارات اللغوية والجوانب البلاغية ، والابداعات الادبية ، والحاجات والميول النفسية ، واللغوى والفكرى والعقائدى ، والابعاد التربوية. *(حماد، ونصار، 2002م، ص 14).*

وبالنظر إلى التعريفات السابقة يرى الباحث ان الباحثين من اتفقوا من خلالها في عدة امور هى:

1. ان التعبير وسيلة للتفاهم بين اثنين او اكثر من اثنين .
2. ان التعبير لابد له من غالب لغوى سواء كان مكتوباً او منطوقاً .
3. الغاية من التعبير الافصاح عما في نفس الأنسان .

وغاية القول انه لابد من وجود الكلام مكتوباً او منطوقاً فالأنسان قد يستطيع ان يعبر دون كلاماً او كتابة عن الأمور المحسوسة ولكن الامور المعنوية تعجل لغة الأشارة عنها.

أهمية التعبير ومنزلته بين فروع اللغة:

يساهم التعبير في بناء شخصية الإنسان ويزود الطالب بما يفيدهم في حياتهم ويتضح ذلك فيما اورده: *(عبدالله، عبدالحميد، 1998م، ص 38)*

1. يُعد التعبير الهدف الأساسي والغاية المرجوه من دراسة فروع اللغة العربية فهي وسيلة لإتقان التعبير .
2. يتوقف علي إتفاق التعبير قدرة الطالب علي فهم وإستيعاب المعلومات الدراسية المختلفة وتقدمه فيها .
3. يُعد التعبير وسيلة من وسائل الاتصال بين الأفراد .
4. يساعد التعبير الطالب علي ترتيب تجاربه وتوضيح افكاره .
5. إتقان التعبير (خاصة الشفوي يساعد علي تخطي كثير من الازدواجية اللغوية التي يعاني منها الاطفال).

أهمية التعبير في الحياة:

وللتعبير أهمية كبيرة في حياة الفرد والمجتمع على السواء ويعتمد التعبير أهميته من عدة نواحى ذكرها: *(ابو معلى، سميح، 1986م، ص 52)* .

1. أنه غاية في تدريس اللغات وفروع اللغة العربية الاخرى وسائل له والتعبير إطار يكشف خلاصة المقروء من فروع اللغة والمعارف الاخرى.
2. أنه طريقة اتصال الفرد بغيره وأداة فعالة لتقوية الروابط الاجتماعية والفكرية بين الفرد والجماعات .
3. هو أداة للتعليم والتعلم .
4. يساعد على حل المشكلات الفردية والاجتماعية عن طريق تبادل الاراء ومناقشتها .
5. التعبير وظيفة تقويمية ، إذ من خلاله يختبر الكاتب مهاراته في استعمال النحو والخط والاملاء وتسلسل الافكار والأساليب .
6. عدم الدقة في التعبير يؤدى إلى الاخفاق في تحقيق الأهداف وقد يوصل إلى عكس المطلوب .

أهداف تدريس التعبير:

إن كان الهدف من تدريس جميع فروع اللغة العربية هو تحسين مستوى التعبير فأن لتدريس التعبير أهداف عديدة ذكرمنها: *(زقوت، محمد، 1999م، ص 199)* .

1. الأهداف الفكرية: تشمل تزويد التلاميذ بالخبرات والمعلومات اللازمة لأنشاء الكلام في المواقف اللغوية المختلفة وتنمية القدرة لديهم على ممارسة الوان النشاط التعبيرى في شتى الميادين وإذكاء قدراتهم العقلية عن طريق التفكير والاستدلال .

2. الأهداف السلوكية: وتتمثل في تنمية المهارات الاساسية اللازمة للتعبير مثل انتقاء الالفاظ بدقة ومناسبتها للموقف التعبيرى وكذلك القدرة على الانسياب في الحديث بسلاسة ووضوح

3. الأهداف الوجدأنية: تشمل الأهداف الوجدانية لتدريس التعبير تنمية الحدس الوجداني وتنمية التذوق للغة ومقرراتها وتحسينهم في القراءة الحره والاطلاع.

أهداف تعلم التعبير:

لتعلم التعبير مجموعة من الأهداف ذكرمنها: (*السليطى، فراس، 2005م، ص 76)*

1. الاستخدام الصحيح للغة وضوابط التعبير مثل تقسيم الفقرات .
2. القدرة على توضيح الافكار واستخدام الكلمات المناسبة والأسلوب المناسب
3. أن يكون الفرد قادراً على توجيه وجهة نظره إلى الغير .
4. الصراحة في القول والامانة في النقل .
5. الأنطلاق في الحديث والكتابة عندما تدعو الحاجة إلى ذلك .

أنواع التعبير:

قسم الباحثون التعبير إلى قسمين:

القسم الأول: التعبير من حيث الشكل وينقسم إلى قسمين:

1. التعبير الشفهي: هو التعبير الذي يتم عن طريق المشافهة حيث ينقل المتكلم أراءه وأفكاره واحساسيه إلى الأخرين. (*زقوت، محمد، 1999م، ص 96) .*

ويعد التعبير الشفهى الاساس الذي يبني عليه التعبير الكتابي وتأتى أهميته بوصفه الأسلوب الطبيعي للتعامل مع الناس في الحياة لأن الناس يتحدثون اكثر مما يكتبون. (*الهاشمى، عباد، 1983م، ص 215*) .

أشكال التعبير الشفهى في المدارس كثيرة: كما ذكرها (*حماد، ونصار، 2003م، ص 313*)

أ. التعبير الحر باختيار مقررات وطريقة عرض الافكار .

ب. التعبير عن الصور المختلفة .

ج. التعبير في دروس القراءة المتمثلة بالتفسير ، والاجابة عن الأسئلة

د. القصص .

ه. الحديث عن نشاطات التلاميذ أنفسهم .

2. التعبير الكتابي: وهو وسيلة الاتصال بين الفرد وغيره مما تفصلهم المسافات الزمنية والمكانية والحاجة اليه ماسه وصوره عديدة منها ، كتابة الرسائل والمقالات والاخبار وتلخيص القصص والتقارير. (*الركابي، جودة، 1995م، ص 129*) .

القسم الثاني: التعبير من حيث الغرض:

ينقسم التعبير من حيث الغرض إلى قسمين:

1. التعبير الوظيفي: وهو الذي يعبر فيه الشخص عن المواقف الحيوية المختلفة بما فيها من مشكلات وقضايا فهو يخدم وظيفة خاصة في الحياة ويحتاجه الإنسان في حياته العامة. (*زقوت، محمد، 1999م، ص 198*) . ومن امثلة التعبير الوظيفي الوسائل الوظيفية والاعلانات والرسائل الشخصية وملء الاستمارات وإعداد قوائم المراجع وتدوين المحاضرات. (*حماد، ونصار، 2003م، ص 15*)

2. التعبير الإبداعي: هو التعبير عن الافكار والخواطر النفسية ونقلها إلى الأخرين بطريقة جذابة ومثيرة بأسلوب ادبي جميل. (*العلي، فيصل، 1999م، ص 283) .*

ومن امثلة التعبير الإبداعي الاثار الادبية الراقية من شعر ونثر ووصف الطبيعة والقصص القصيرة والروايات التي تعالج موضوعات تاريخية أو سياسية أو نفسية ومنه تراجم حياة العظماء. (*حماد، وناصر، 2003م، ص 16) .*

مجالات التعبير:

مجالات التعبير كثيرة ومتنوعة وتختلف من مرحلة إلي مرحلة أخري وجاء ذلك علي النحو الآتي: (*عبدالله، عبدالحميد، 1998م، ص 38)*

1. مجالات التعبير الشفوي: وتشمل مواضيع واسعة مثل المحادثة والقصص والمناقشة والخطب وغيرها .
2. مجالات التعبير الكتابي: وتنقسم إلي قسمين:

أولاً: مجالات التعبير الوظيفي: وهو يكون فيما يتصل بقضاء حوائج الناس وهو من الضروري لكل إنسان مثل طلبات الدوائر الرسمية وكتابة التقارير وغيرها .

ثأنياً : التعبير الأبداعي: ويشمل الفنون الأدبية المختلفة وهو التعبير الذي يعبر به الطالب عن مشاعره مثل كتابة الشعر والرويات وغيرها.

أسس اختيار موضوعات التعبير:

يعتمد اختيار موضوعات التعبير علي الأسس ذكرها: (*السعدى، عماد، 1991م، ص 79)*

1. الاسس النفسية: علي المعلم مراعات ميول ورغبات طلابه بما يتفق مع أعمارهم.

2. الاسس التربوية: ويكون ذلك بتهيئة الطالب نفسياً وذلك يربط موضوعات التعبير بالخبرات السابقة ومساعدته إلي الأنتقال من اللغة المحلية إلي اللغة السليمة نوعاً ما وصولاً إلي الفصحة في المراحل التعليمية المتقدمة.

3. الأسس اللغوية: يستعمل الطلاب التعبير الشفوي قبل الكتابي إذا أنهم يتواصلون مع غيرهم قبل المدرسة فعلى المعلم اثراء لغة الطلاب بمقررات جديدة ومساعدتهم علي التقليل من اللغة السليقة وإستخدام الفصحي. (عبد الله، عبد الحميد، 1998م، ص 84) .

ومن الأسس التي تؤثر في التعبير كما ذكرها: (على، الجيلاطى، 1975م، ص 1).

أولاً: الأسس التربوية: الجدية في اختيار الموضوع أو عرض الافكار أو العبارات المختارة من الضرورى منحها للتلاميذ ومن الضرورى اختبار الموضوعات التي يكون الطالب على علم ومعرفة بالامور أو الجوانب التي يشملها كل موضوع وأن يبتعد المعلم عن الموضوعات المهملة .

ثأنياً: الأسس النفسية: يميل التلاميذ عن التعبير عن خبراتهم ومشاهداتهم قد تصل مدى يتضايق منه الابوأن ويستحسن للمعلم أن يستثمر هذا الميل وينظمه عند التلاميذ . كما يميل الطلاب إلى الملموسات وينفروا من المعنويات فيبقى على المعلم أن يفسح لهم المجال للحديث عن الأشياء المحسوسة في الفعل والمدرسة .

ثالثاً: الأسس اللغوية: التعبير الشفوى اسبق في الاستعمال عند الطلاب من التحريرى ، وكذلك إزدواجية اللغة بين فصحه وعاميه .

تدريس التعبير وطرق التدريب عليه:

تتنوع طريقة التدريس من حيث المرحلة ونوع التعبير ويتناول الباحث التعبير الشفوي أو الحد في المرحلة الثانوية موضوع الدراسة، ويتبع المعلم فيه الخطوات الآتية: (السعدى، عماد، 1998م، ص 84)

1. التمهيد لموضوع الدرس بطريقة مشوقة .
2. يطرح المعلم أسئلة متنوعة تدور في مضمونها حول الموضوع المراد التعبير عنه .
3. يكتب المعلم أجابات الطلاب علي السبورة يعد تهذيبها .
4. يقترح الطلاب عنواناً للموضوع ويدونه المعلم علي السبورة .
5. يكتب الطلاب عن الموضوع حسب افكارهم .
6. يجمع المعلم الدفاتر ويصححها ويناقش مابداه من ملاحظات حولها .

أنواع الوسائل التعليمية المتنوعة المستخدمة في مهارات التعبير:

هنالك عدة وسائل تعليمية يستخدمها معلمو اللغة العربية علي حسب نوع المهارة المطلوبة ذكرها: *(السيد، ماجد، 2000م، ص 299)*

1. مهارة الإستماع: ويستخدم لها:

   أ. جهاز التسجيل وهو من أفضل الوسائل التعليمية .

   ب. الأذاعة المدرسية .

2. مهارة الكلام: مهارة الكلام من أهم مهارات اللغة ويستخدم لها وسائل كثيرة منها:

   أ. الالعاب التربوية .

   ب. الأفلام الثابته .

3. مهارة الكتابة: ويستخدم لها:

   أ. لوحة الطباشير أو السبورة .

   ب.وسائل النسخ الحديثة.

4. مهارة القراءة: القراءة عامل أساسي في بناء الشخصية ووضعها، وقال العلماء عن القراءة هي إدراك الرموز والنطق بها ثم استيعابها فترجمتها إلي افكاره ومهارة القراءة أنواعها متعددة ذكرمنها: (*العلى، فيصل، 1998م، ص 145*)

أ. القراءة الجهرية : وتترجم فيها الرموز إلي أصوات مسموعة

ب. القراءة السمعية : وهي ينتقل فيها الإنسان المعانى وراء ما يسمعه ومن وسائلها زيارة المناطق والمعارض .

ج. القراءة الصامتة : وهي تترجم فيها المعانى دون صوت يسمع .

أهمية الوسيلة التعليمية في تدريس مهارة التعبير:

تؤدي الوسائل التعليمية دوراً مهماً في تدريس اللغة العربية تتمثل الأهمية فيما ذكره: (*جابر، وليد، 1991م، ص 199*)

1. تسهيل تعليم اللغة العربية، لأن العربية في الأساس رموز ذات دلالة لفظية والاعتماد علي الوسط الحسي في تعلمها يكون أقرب إلي نفس المتعلم .
2. تساعد علي نشر اللغة العربية وحفظ مكانتها العالمية .
3. تعمل علي تحقيق كثير من وظائف اللغة وتحقيق الأنشطة .
4. تسهم في نمو المعانى بأساليب مختلفة ثم يجسد المجرد .
5. تشويق الطلاب علي الاقبال علي تعلم اللغة العربية .
6. تساعد علي إبراز الفروق بين الطلاب علي المجالات اللغوية المختلفة والخاصة في مجال التعبير الشفوي .

ويرى الباحث في الأطار نفسه بان الوسيلة التعليمية تساهم في تعليم اعداد كبيرة من المتعلمين في الوقت نفسه كما انها تعالج مشكلة اذدحام الفصول وتعالج مشكلات الأنفجار المعرفي.

تصحيح التعبير في المرحلة الثانوية:

يمكن أتباع أحدى الطرق الاتية في تصحيح التعبير: ذكرها (*أبو معلي، سميح، 1986م، ص 57*) .

1. طريقة التصحيح بالرموز: وهى طريقة تنمي لدى الطالب النشاط الذهنى والبحث عن الخطأ بأنفسهم وهي أن يضع المعلم تحت الخطأ رموز باللون الاحمر مثلاً "ع " للخطأ في المعنى و "س" خطأ أسلوب وأن عجز أحدهم ساعدهم على ذلك .

2. طريقة شرح الاخطاء المشتركة: التي يقع فيها عادة معظم الطلاب ومناقشة الصف فيها ككل .

3. التصحيح الفردى: وهو أن يصحح المعلم لكل طالب موضوعه ويناقشه فيه ويوضح له تصويب الخطأ

4. تصحيح الدفاتر: وكتابة التصويب فوق الخطأ دون مناقشة الطالب في الخطأ.

يذهب معلمو التعبير مذاهب شتي في تصحيح التعبير وأساليب ومعاييره ذكر منها: (*الدليمي، طه، 2003م، ص 276*) .

1. الخلو من الأخطاء الإملائية وتعطي لها درجة يقدرها المعلم في ضوء الدرجة الكلية للتعبير.
2. الخلو من الأخطاء النحوية ويتمثل ذلك في الصحة والكفاية التامة في قواعد النحو والصرف .
3. جودة الخط ويتمثل ذلك في جودة رسم الحروف والاستقامة في الكتابة علي السطر .

4. تنظيم الصفحة .

5. فنية التعبير ويتمثل ذلك في اشتمال التعبير علي الفنون البلاغية .

6. وضوح الافكار ويتمثل من في ذلك فهم القارئ للكلام المكتوب .

7. صحة الأفكار ويتمثل ذلك في إكتمال التعبير للحقائق غير الصحيحة .

8. دقة اختبار اللفظ المعبر عن المعني .

9. التدرج في الوصف ابتداء من المقدمة إلي الخاتمة .

مهارات التعبير الكتابي:

وللتعبير الكتابي منها مهارات ذكر منها: *(السليطى، فراس، 2007م، ص 82) .*

1. مهارات ترتبط بالمقررات مثل:
   أ. استخدام كلمات عربية فصيحه .
   ب. اختيار كلمات مناسبة تناسب الصياغ الصحيح .
   ج. الصياغة الصرفية والاملائية والنحوية الصحيحة .
2. مهارات ترتبط بالتراكيب مثل:
   أ. استخدام أدوات الربط .
   ب. اكمال اركان الجملة .
   ج. سلامة التراكيب اللغوية .
3. مهارات ترتبط بالافكار مثل:
   أ. صحة الافكار .
   ب. وضوح الافكار .
   ج. ترابط الافكار .

4. مهارات تنظيمية مثل:

أ. استخدام علامات الترقيم .

ب.وضوح الخط .

ج. سلامة الهوامش .

محتوى منهج التعبير التحريرى:

يحتوى منهج التعبير التحريرى على الوان كثيرة ومتعددة منها: ماذكره (*مدكور، على، 1998م، ص 21).*

أ. كتابة الرسائل .

ب.كتابة اليوميات والمذكرات .

ج. كتابة السجلات ومحاضر الجلسات .

د. كتابة التقارير .

ه. استخدام المراجع .

أسباب الضعف في التعبير:

أسباب الضعف في التعبير كثيرة ذكر منها: (*حماد، نصار، 2002م، ص 28) .*

1. ازدواجية اللغة بمعنى تضارب لغة فصحى ولغة عامية بحيث إن تطالب يقرأ بالفصحى ويستمع إلى العامية

2. عدم تنمية حصيلة الطلاب اللغوية الفصيحة فالمعلمون لايستثمرون ما في دروس اللغة العربية من انماط لغوية راقية لتدريب تلاميذهم على استعمالها في مواقف جديدة .

3. ضحالة الزاد الفكرى فالطالب يحتاج في تعبيره إلى رصيد من الأفكار ولكن هذا المخزون الفكرى يعانى من الضحالة لان التعليم اللغوى لم ينجح في غرس حب القراءة الذاتية ولم يعودهم على حسن الإتقان إلى حسن الالتفات إلى هذه الثروة والانتفاع بها في سائر المصادر التعليمية والثقافية ومن خلال هذه الأسباب يرى الباحث ان الحصيلة الثقافية للانسان هى جوهر ونواة الانطلاق في التعبير اللغوى.

4. استخدام العامية في الحقل التعليمي .

5. عدم التدريس بالفصحى لدى كثير من الاساتذة .

مشكلات تدريس التعبير:

يعانى تدريس التعبير من مشكلات عديدة تدور على السنة المهتمين بامره فمنها ما هو متعلق بالمدخلات ومنها ما هو متعلق بطرائق التدريس ومنها ما هو متعلق بطرح الموضوعات التعبيرية ومنها ماهو متصل بعملية التقويم وهذه المشكلات على أهميتها يمكن أن تذلل وحتى اذا زللت لا يكتشب الطالب مهارة التعبير السليم في غياب تعليم مهارات تعبير محدودة وتدريبه على توظيفها. *(السليطى، فراس، 2007م، ص 86.)*

المشكلات التي تواجه التعبير في المدارس الثانوية السودانية: ذكر منها، *(على، أحمد، 1998م، ص 20).*

1. مشكلات تتعلق بالمعلم: هنالك من يعلم اللغة العربية وهو غير مختص بها ومنهم من لا يؤمن بدرس التعبير ولا يعتبره أساساً في درس اللغة.

2. مشكلات إدارية وتربوية: وتنحصر في عدم تهيئة مدير المدرسة أو المشرفين على التعليم والخدمات المناسبة والظروف الإدارية والفنية، ومن المشكلات أيضاً ما يعزى المنهج المدرسي وما فيه من حشو مما يهدر الوقت.

3. مشكلات بيئية واجتماعية: وتعود في مجملها للأسرة التي لا تشتري الكتب والمجلات والقصص لأطفالها ومن المشكلات أيضاً إزدحام الصفوف بالطلاب وغيرها. (*القهاوى، عبد الله، 1998م، ص 85*).

مظاهر ضعف التعبير الكتابى:

تتنوع مظاهر ضعف التعبير الكتابى كما اوردها : ***(القهاوى، ص 88).***

1. مظاهر تتصل بالمقررات مثل:
   أ. شيوع الالفاظ العامية والدخيلة .
   ب.كثرة الاخطاء في رسم الكلمات .
   ج. العجز على اختيار الكلمات الدقيقة .
2. مظاهر تتصل بالتراكيب والأسلوب مثل:
   أ. الاضطراب في بناء الجملة .
   ب.استخدام ضمائر في غير موضعها .
   ج. تفكك الجمل والضعف في استخدام أدوات الربط .
3. مظاهر تتصل بالافكار مثل:
   أ. ضحالة الافكار .
   ب.ضعف القدرة على التركيز على الافكار الاساسية .
   ج. الخروج من الفكرة .

4. مظاهر تتصل بالتنظيم والشكل مثل:

أ. ضعف القدرة على استخدام الفقرات .

ب. التعثر في استخدام علامات الترقيم .

ج. رداة الخط .

5. مظاهر تتصل بالحياة العملية مثل:

أ. العجز عن تدوين الملاحظات والمذكرات .

ب. العجز عن تقديم طلب استخدام .

ج. العجز عن إدارة الحوار .

عوامل النهوض بالتعبير:

ومن عوامل النهوض بالتعبير وتشجيع الطلاب عليه أن يمنح الطالب الحرية الكافيه في حصة التعبير في الموضوع الذي يريد التحدث عنه ، وأن يشغل المعلم أى فرصة في أى درس من دروسه فيفسح للطلاب مجال الحديث والنقاش والكتابة ، ومن عوامل النهوض به ايضاً القراءة الحرة التي تثرى حصيلة الطلاب وتوفر لهم مدداً يعينهم على القول والكتابة. *(أبو معلى، سميح، 1996م، ص 59)*

المبحث الرابع: أسلوب النظم

لمحة تاريخية:

يستمد أسلوب النُظم أصوله من فجر التاريخ حيث يبدأ الإنسان علاقته ببيئته ثم بدأت العناية به أثناء الحرب العالمية الثانية لتطوير الأسلحة وبعد ذلك اتجه الاهتمام بأسلوب النظم في أنتاج البضائع وإدارة الاعمال، ولقد بدأ استخدام أسلوب النظم داخل مبادئ الحياة في أوائل الاربعينات من القرن العشرين حيث أخرج العالم البايولوجي (لودج) نظرية عامة للنظم ذات منطق رياضي مهمتها الأساسية صياغة قواعد عامة يمكن تطويرها علي أي نظام ذكرها: (*مرعي، توفيق، 1983م، ص 74).*

1. عناصر النظام مترابطة ومتكاملة .
2. العلاقات بين عناصر النظام تخضع لقواعد منطقية يمكن تحديدها علي ضوء نظامه الداخلي .
3. عمل النظام عمل تحويلي فهو يحول المدخلات إلي مخرجات .
4. يجب إتاحة بعض طرق الاتصال داخل النظام لضمان بقائه .
5. يجب تقويم مخرجات النظام لمعرفة مدي تحقق الأهداف .
6. كل نظام له كيان خاص به وله حدود معينة .
7. يجب أن تعود التغذية الراجعة لاحداث تكيفات ضرورية لبقائه .

يهتم المدخل النظامي بتحليل الموقف التعليمى إلى عناصر ومكونات وتوضيح العلاقات التي تربط ببعضها ويتم ذلك من خلال عمليات إجرائية تشكل مدخل النظام وهو الضروريات ثم عمليات النظام وهى العمليات الخاصة بالمعالجة ، ثم مخرجات النظام وهى المؤشرات والمعايير في التغذية الراجعة ويقوم المدخل النظامى بخطوات ذكرها: *(عرفه، محمود، 2005م، ص 77) .*

1. تحليل العمليات التدريبية وتبدأ بتجويد الأهداف
2. تحليل العمل
3. وصفه
4. تنفيذ العمل
5. التقويم والمراجعة.

نشأة المنحى المنظومي:

يمكن القول ان أسلوب النظم يستمد اصوله منذ فجر التاريخ حيث بدأ الأنسان علاقته ببيئته بعد خروجه من مرحلة الجمع والأرتفاء حيث لازم عملية الاستقرار التى تشهدها المجتمعات في المراحل المختلفة ولقد اختلفت اشكال التنظيم بباسطة والتعقيد ويمكن اعتبارها اكثر تعقيداً في مانراه في مجتمعات اليوم التى تجاوزت المرحلة الصناعية ودخلت مرحلة الأنفجار المعرفي الذي ادى إلى تكوين رصيد هائل في المعارف لهذه البشرية حيث اصبح من الضرورى للعمل للمحافظة على هذه المعارف ووتطويرها لخدمة المجالات المختلفة.

فكان لابد من منهج معين تمثل في أسلوب النظم ولقد بدأت العناية به اثناء الحرب العالمية الثانية حيث حققت الأبحاث العسكرية اثناء تلك الحرب نتائج هائلة ساعدت في ادخال الأجهزة الحربية بالدفاع والهجوم من هنا نستطيع القول، ان استخدام أسلوب النظم قد دخل ميادين الحياة اوائل الأربعينيات من القرن العشرين بصورة واضحة في بداية الستينيات.

اما في المجال التربوى فقد جاء الأهتمام به نتيجة لزيادة الأهتمام بالتعليم ونظمه، لابد ان نشير إلى مدخل النظم لم ينشأ اصلاً في المجال التربوى او التعليمى فقد نشأت كما اشير بالاعلى من المجال العسكرى والاقتصادى ، غير ان سمة عوامل متعددة قد مهدت لتبنى هذا المدخل في مجال التعليم بصفة عامة ومجال تصميم الأنظمة التدريسية بصفة خاصة لعل من ابرزها ما ذكره: (*سلامة، عبد الحافظ، 1996م، ص 262 – 263*).

1. تزايد الاهتمام بفكرة الفروق الفردية بين متعلمين وما تفرضه من ضرورى تبنى طرق وإستراتيجيات تدريسية تتناسب مع حاجات كل متعلم وخصائصه.
2. ماقدمته ابحاث علم النفس السلوكى فيما يتصل بالعمل الأنسانى وما تمخضت عنه تلك الأبحاث من ظهور تقنية التعليم المبرمج .
3. حدوث تقدم هائل في مجال الأجهزة والمواد التعليمية والسمعية والبصرية.
4. ظهور حركة الأهداف السلوكية في التعليم .

المفهوم العام لأسلوب النظم:

ينظر إلى أسلوب النظم بمفهومه العام على أنه منهج فكري يرشدنا على نمو نظامي أو نسقي إلى حل المشكلات، وبصورة أخرى أنأسلوب النظم بمعناه العام هو عماية تطبيق التفكير العلمي في حل المشكلات. (*الفهد، ياسر، 1983م، ص 113)*

ماهية أسلوب النظم:

يُعد أسلوب النظم من المفاهيم التي لها صلة بالنظم التعليمية ولقد وردت له تعريفات كثيرة منها: (*مرعي، توفيق، 1983م، ص 76)*

1. هو طريقة نظامية تمكن من التقدم نحو تحقيق الأهداف التي حققتها مهمة النظام كله.
2. هو نمو تفكيري وأسلوب معالجة له خطوات أو مراحل عمل هي لأهداف، تحليل عناصر النظام، تنفيذ النظام، التقويم والتغذية الراجعة .

لقد وردت عدة تعريفات لأسلوب النظم ذكر منها: (*مرعى، توفيق، 1983م، ص 61*).

1. مجموعة حوادث بينها تبادل داخلي كبير للطاقة ومعدل كبير من التواصل اكثر مما بينها وبين غيرها .
2. مجموعة من الاشياء والعلاقات بين هذه الاشياء وخصائصها .
3. وحدة مستقلة تتالف من اقسام تتشكل فيما بينها علاقات أو روابط تعتمد على بعضها بالتبادل .
4. مجموعة من العلاقات المرتبطة والاجزاء المتصلة ومتعلقاتها في تفاعل متبادل وتتحد في اتجاهاتها نحو هدف واحد .

وبالنظر إلى التعريفات السابقة يلاحظ الباحث ان معظم التعريفات السابقة تتفق في ان أسلوب النظم عبارة عن مجموعة مكونة من عناصر متحدة مع بعضها البعض واهم شئ فيها التكامل والنظرة الشمولية.

النظام:

هو الكل المركب من مجموعة من العناصر التي لها وظائف وبينها علاقات تبادلية بشبكة تتم ضمن قوانين ليؤدى الكل المركب في مجموعه نشاطاً هادفاً وتكون له سمات مميزة وعلاقات تبادلية مع النظم الاخرى ويوجد هذا الكل في بعد مجالي وآخر زمأنى ويكون مفتوحاً يسمح بدخول المعلومات أو الافكار أو الموارد اليه ، ويكون ضمن حدود وله مدخلات وعمليات ومخرجات.ذكرها (*مرعى، توفيق، 1983م، ص 80*).

تحليل النظام:

هو مرحلة أو خطوة واحدة في مراحل أسلوب النظم وخطواته ويرمى إلى تحديد مجال ما يقع في مجال اهتماماتنا ووصفه والعوامل المؤثرة فيه والتفاعلات بين مكوناته .

سمات النظام:

اختلف المهتمون بالنظام في تحديد سمات النظام فمنهم من ركز علي هدفيه النظام ومنهم من ركز علي البعد المكاني ومنهم من ركز علي البعد الزماني فيها. ذكرها. (*سلامة، عبدالحافظ، 2003م، ص 94).*

مستويات النظام:

وفيما يلى عرض لمستويات النظام: ذكرها (*مرعى، توفيق، 1998م، ص 72).*

1. تصوير لعالم أو عالم المشكلة .
2. تحديد الأنظمة الفرعية .
3. تحديد أهداف النظام .
4. وضع الإجراءات البديلة .
5. اختبار البديل الافضل .
6. تنفيذ النظام .

أجزاء النظام:

يتكون كل نظام من أجزاء ترتبط مع بعضها البعض ذكرها: *(الحيلة، محمد، 1998م، ص 62)*

1. المدخلات: وهي عبارة عن مصفوفة من المواد المختلفة يتم توفيرها لتحقيق غايات معينة ويمكن تصنيف المدخلات إلي:

أ. مدخلات بشرية: وتتمثل في حاجات الأفراد ورغباتهم واتجاهاتهم ، وانماط سلوكهم ذات العلاقة بنشاط النظام واهدافه .

ب.مدخلات مادية: وتتمثل في جميع الموارد والتسجيلات واموال ومعدات تجهيز ومواد تصل جميعها إلى النظام لاستخدامها في عملياتهم .

ج.مدخلات معنوية: هي الظروف والأوضاع المحيطة بالنظام والمعتقدات والافكار .

2. العمليات: وهي الأنشطة الهادفة إلي تحويل المدخلات إلي شكل آخر يتناسب ورغبات النظام وأهدافه وتجدر الأشارة إلى ان العمليات مترابطة مع بعضها البعض مما يستوجب ان يكون لها النظرة الشمولية سواء في التعامل مع بعضها او محاولة تطويرها او تعديل بعضها حتى يضمن التوازن اللازم لانسجام العمليات وتحقيق المخرجات المطلوبة .

3. المخرجات: وهي عبارة عن الناتج الفعلي للعمليات وتحديد مخرجات أي نظام وفق أهدافه . وتتوقف جودة المخرجات علي شييئن:

أ. نوعية المدخلات.

ب.مستوي العمليات

ويمكن تصنيف المخرجات إلى الأنواع الأتية:

أ. بشرية: وهي الافراد الذين تم إعدادهم وتأهيلهم سواء مادياً او معنوياً .

ب.مادية: وهي السلع واشكال الأنتاج المادى التى يمكن للنظام التوصل اليها.

ج.معنوية: وهي المعلومات والأفكار والأراء التى خرج بها المخططون .

أنواع المنظومة:

هي الكيان المتكامل الذي يتكون من أجزاء وعناصر متداخلة ومترابطة تقوم بينها علاقات تبادلية من أجل أداء وظائف أوأنشطة محصلتها النهائية الناتج الذي يحققه النظام ككل وهي ليست مجموعة عناصر ثابتة، ولكنها تتبع إستراتيجية عامة تنفيذ وفقاً لطبيعة الأهداف التي يُراد تحقيقها.

كما أن المنظومة هي الكل المنظوم هي الكل المنظم المركب من مجموعة من العناصر لها وظائف وتربطها علاقات تبادلية مع النظم الأخرى، وهي تقع في حدود معينة داخل بيئة تحيط بها، تؤثر وتتأثر بعوامل هذه البيئة وعملها ينمو في النظام الأساسي الذي يتكون من مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة. ذكرها (*الحيلة، محمد، 1998م، ص 76)*

أقسام المنظومة:

بالنظر إلي الكون نجده يمثل منظومة كلية تتبع لها منظومات فرعية آخري ويمكن تقسيمها إلي: (*زيتون، حسن، 2001م، ص 13)*

1. منظومة طبيعية: وهي التي تتمثل المنظومات الحية التي تشمل في الحيوانات والنباتات وغيرها .
2. منظومة صناعية: وهي التي إبتكرها الإنسان لخدمته مثل السيارات وغيرها .

أنواع النظم:

تنقسم النظم من حيث تاثيره وتاثره بالمجتمع إلى قسمين ذكرها (*فهمى، فاروق، 2000م، ص 95*)

1. النظام المفتوح: وهو النظام الذي يتضمن وجود علاقة اساسية بينه وبين البئية المحيطة به وترتكز هذه الصفة على أهمية التفاعل بين المستمر بين النظام المفتوح وبين الظروف والأوضاع البيئية المحيطة به ، ومن ثم فهو يتاثر بها ويؤثر فيها ومن خصائصة أن المرونة والبقاء وترابط الاجزاء وتكاملها والتوازن. وتكون فيه الأهداف والعناصر والعلاقات محددة ولكن بدون وضوح وغير ثابتة وتتفاعل مع الأنظمة الأخرى بفاعلية، أي أنها تكون في حركة ديناميكية مستمرة مع البيئة نتيجة العلاقات التبادلية التشابكية بين عناصرها وبقية النظم ومن أمثلة ذلك (مشروع تجاري) أو هو النظام الذي يتأثر بأي نظم تحيط به ويؤثر فيها عند الأجهزة داخل جسم الإنسان.ومن أمثلة الأنظمة الإجتماعية ما يلي (الأسرة، المسجد، المدرسة، النادي وغيرها).
2. النظام المغلق: وهو النظام الذي يعمل إلى التقوقع على نفسه والابتعاد عن التفاعل مع معطيات البئية مع فهم النظام يميل إلى تجاهل الاعتبارات الخارجية . وهو نظام تكون فيه الأهداف والعناصر محددة بوضوح لذلك تفاعلها مع الأنظمة الأخرى محدود. أو هو النظام الذي لا يتأثر بأي نظام حوله ولا يؤثر فيه مثل إجراء تجربة كيميائية. ذكرها (*سلامة، عبدالحافظ، 2003 م ، ص 21).*

منظومة الموقف التعليمى:

ولمنظومة الموقف التعليمي عناصر كما ذكرها: (*سلامه، عبد الحافظ، 1996م، ص 124.*)

1. المدخلات: وتشمل المعلم والمتعلم والوسائل والأهداف والمحتوى وأساليب التدريس .
2. العمليات: وهى مجموعة الاجراءات والأنشطة التي يقوم بها كل من المعلم والمتعلم اثناء التفاعل .
3. المخرجات: وهى ناتج الموقف التعليمي وتكون نتيجة التقاء عنصرين أو اكثر وتمثل هنا المتعلم الذي تتحقق فيه الأهداف التعليمية .
4. البئية: وتشمل البيئة التعليمية التي قدم منها كل من المعلم والمتعلم وما يحملونه من ظروف نفسيه واجتماعية .
5. التغذية الراجعة: وتبدا بملاحظة الموقف التعليمي وفي حالة عدم تحقق الأهداف كلياً أو جزئياً يتم الرجوع إلى كافة العناصر .

مزايا مدخل النظم في تصميم التدريس:

يمكن التماس العديد من المزايا لتصميم نظم التدريس ومن أهمها: ما ذكره (*زيتون، حسن، 2003م، ص 68) .*

1. تنظيم دقة عمليات التدريس بصورة نسقية تعمل معاً على نحو متوافق .
2. خضوع نظم التدريس لنوع من الضبط والتوجيه والمراجعة .
3. التركيز على المتعلم بالدرجة الأولى ويعتبر محور العملية التعليمية .
4. يسعى التدريس المنظومى إلى تحقيق الجودة الشاملة للتعليم .
5. يهتم بوضع خطة تدريسية تخضع للتقويم المستمر .

أسلوب النظم وتخطيط التعليم:

أجتهد المربون في اقتراح عدد من النماذج التي يمكن استخدامها في علمية التعليم والتعلم، والتي تقوم علي مفهوم النظام الذي تكون من العناصر المتداخلة والمتفاعلة وطبقاً لإحداث التطور الحقيقي مثل نموزج (جيولاش ودايلي) وأن دور المعلم في هذا النموذج هو تسيير وتنظيم الخبرات وليس مجرد نقل المعرفة. ولكي يؤدي المعلم دوره علي أكمل وجه ينبقي عليه أن يكون علي درجة عالية من التخصصات والتمكن الدقيق من مادته، بحيث يقوم بإختيار الأساليب والوسائل التي تناسب تحقيق الأهداف التعليمية. *(سالم، أحمد، 2003م، ص 52).*

مفهوم مدخل النظم في تصميم منظومة التدريس:

سمت العديد من المعانى التى اوردتها الأدبيات التربوية لتوضيح مدخل النظم في تصميم منظومة التدريس وهى في مجملها تشير إلى انها عملية.

مزايا تبنى مدخل النظم في تصميم التدريس:

يمكن التماس العديد من المزايا لتصميم نظم التدريس وفق مدخل النظم ومن أهم تلك المزايا ماذكره: *(زيتون، حسن، 2001م، ص 68)* .

1. تنظيم كافة عمليات تصميم التدريس بصورة نسقية تعمل معاً على نحو متوافق.
2. خضوع النظام التدريسي لنوع من الضبط والتوجيه والمراجعة .
3. التركيز على المتعلم بالدرجة الأولى .
4. يسعى التدريس المنظومى بوضع استراتيجية تدريسية تخضع للتقويم المستمر.

فاعلية مدخل النظم في التدريس:

أكدت النتائج والدراسات أن لأسلوب النظم فاعلية تتمثل فيما ذكره: (*العدوان، زيد، 2012م، ص 150*).

1. أن مدخل النظم يركز على ما يجب أن يعرفه المتعلم أو ما يستطيع فعله عندما يحدث التدريس ودون ذلك تصبح عملية التدريس مشوشه وغير فعاله .
2. يؤدى مدخل النظم إلى الربط المحكم بين كل المكونات ومخرجات التعليم المستهدفة .
3. إمكانية تطبيق النظام .
4. يهتم مدخل النظم بمساعدة المعلم في تصميم مواقفه التعليمية وأنشطته التعليمية مباشرة بالأهداف التدريسية .
5. يهتم مدخل النظم ايضاً بمساعدة المعلم في اختيار المواد التعليمية وتصميمها وأنتاجها بما يتناسب مع خصائص المتعلمين .
6. يساعد مدخل النظم المعلم في تحديد افضل أدوات التقويم وأساليبه المناسبة لقياس مخرجات التعليم لدى الطلاب.

دور أسلوب النظم في العملية التعليمية:

لأسلوب النظم أدواراً عظيمة تجاه العملية التعليمية ذكرمنها: (*الحيله، محمد، 1998م، ص 64*) .

1. ينظر أسلوب النظم إلي العملية التعليمية علي أنها نظام يتكون من مجموعة من الأنظمة الفرعية، وكل نظام فرعي يتكون من أنظمة

صغري وترتبط جمعيها بحث يؤثر كل نظام علي الآخر وتعمل هذه الأنظمة بصورة متكاملة لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة .

2. يساعد في وضع التقويم المناسب للتأكد من تحقيق الأهداف .
3. يساعد في إختيار الطرق والأساليب المناسبة لتحقيق أهداف عملية التعليم .
4. يساعد في أنتقاء وإختبار الوسائل التعليمية المناسبة للمتعلمين .
5. يساعد في تحديد مشكلات النظام التعليمي والعمل علي حلها ومعالجتها.
6. يمكن المعلم من الحكم بموضوعية عالية علي مدي تحقيق الأهداف المنشودة.
7. ينظم العلاقة بين النظام التعليمي .

خطوات أسلوب النظم:

يري بعض المحدثين أن لأسلوب النظم خطوات نوردها كما ذكرها: (*مرعي، توفيق، 1993م، ص 76*).

1. خطوات أسلوب النظم من وجهة نظر (فلاجان):
   أ. تعريف الأهداف في عبارات محددة .
   ب. تطوير الاختبارات ومستويات الأنجاز اللازمة لقياس مدي تحقيق الأهداف.
   ج. تعريف النظام وتطويره .
   د. تنفيذ النظام .
   ه. تقويم فعالية النظام .
   و. متابعة دور التنفيذ .
2. خطوات أسلوب النظم من وجهة (كورجأن وكوفمأن) هي:
   أ. تعريف المشكلة.
   ب. تحديد الغايات العامة .
   ج. تصميم النظام وتطبيقة.

د. التقويم.

ه. المراجعة المطلوبة .

3. خطوات أسلوب النظم في نظر "كولسون و كوغزول" هى:

أ. مرحلة التحليل .

ب.مرحلة التصميم .

ج. مرحلة الاختبار .

د. مرحلة التنفيذ .

تحليل النظم:

هو عبارة عن منهج منظم يرمى إلى تحديد ووصف مجال يقع في اهتماماننا والعوامل المهمة في ذلك وما بينها من تفاعلات وهى مرحلة واحدة من مراحل النظم.

نماذج نظم التعليم:

أولاً: نموذج (ستامس) ويشتمل على سبع خطوات.

ثأنياً: نموذج (ديل هامبروس) يشتمل على 3 مراحل كبيرة ، وتقسم إلى 22 خطوة نوعية اسمها النموذج المكبر ، أوإلى 6 خطوات وتسمى النموذج المصغر.

ثالثاً: نموذج (جيرلانس وايلى) يقوم هذا النموذج على خطة عمل للتعلم تستند إلى علم التعلم وفن التعليم من اجل تدريس الوسائل التعليمية ، ومن مميزاته التدريس الفردى بالمقررات والتغذية الراجعة .

رابعاً: نموذج (روبرت دبلون) ويتكون من 3 مراحل وسبع خطوات .

خامساً: نموذج هيئة التقويم المركزية الامريكية ومراحله الاساسية هى:

1. التصميم.
2. التنفيذ.
3. التغذية الراجعة.

ويرى الباحث ان هذه النماذج تتكون من مراحل وخطوات عند تنفيذها تتراوح من ثلاث إلى سبع خطوات متداخلة ومتبادلة مع بعضها البعض اذ لم يمكن فصلها عن بعضها واذا فصلت لاتعطى مدلولاً واضحاً ويرى الباحث ان هذه النماذج تتفق مع النموذج الذي وضعته لتقويم واقع برنامج تدريس مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء إتقان معايير مهاراة التعبير وفق أسلوب النظم وذلك بعد الأرتقاء على الكتب والمراجع والدراسات السابقة اذ قام الباحث باعداد مجموعة من المعايير تتكون من خمس محاور وهى:

1. معايير تقويم أهداف البرنامج: كما أوردها (*مركز الدراسات الإستراتيجية، 1998م، ص 12*)

وضعت أهداف واضحة لتحقيق برنامج تدريس مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في دور معايير إتقان مهارة التعبير وفق أسلوب النظم، تتميز بالأتي:

أ. تتميز بالعمق.
ب. تتميز بالتكامل.
ج. تتميز بالشمولية.
د. تتصف بأنها محددة.
ه. تتصف بالوضوح
و. تتصف بالواقعية (قابلة للتطبيق).
ز. تشمل المجال الديني.
ح. تشمل المجال التربوي.

ط. تشمل المجال الثقافي.

ي. مصاغة بصورة سهلة يمكن قياسها.

ك. تراعي طبيعة مادة اللغة العربية.

ل. مشتقة من الأهداف العامة للتربية السودانية.

م. تحث على التعلم المستمر.

2. معايير تقويم الخطة:

وضعت خطة واضحة للبرنامج تتصف بأنها:

أ. توصيفية لتقويم أهداف البرنامج.

ب. موضوعية للبرنامج.

ج. وصفية لتقويم الوسائل التعليمية للبرنامج.

د. توصيفية لتقويم محتوى البرنامج.

ه. ذات إجراءات واضحة يمكن تنفيذها.

و. ذات قيد زمني لتنفيذ البرنامج.

ز. محددة الأنشطة من تشكيلة واسعة من الخبرات.

3. معايير تقويم مدخلات البرنامج:

توجد مدخلات للبرنامج تتصف بالآتي:

أ. توافر كتب معينة لتدريس البرنامج.

ب. مناسبة عدد الطلاب بالفصول.

ج. وفرة الامكانات اللازمة لأداء المناشط اللاصفية المتعلقة بالبرنامج.

د. مناسبة عدد المعلمين مع عدد الطلاب لتنفيذ البرنامج.

ه. توافر الوسائل التعليمية التي تساعد في تنفيذ البرنامج.

و. مراعاة محتوي البرنامج العامل النفسي للطلاب.

ز. مراعاة محتوي البرنامج الفروق الفردية للطلاب.

ح. مراعاة محتوي البرنامج الفروق الثقافية للطلاب.

ط. مراعاة محتوي البرنامج الموقع الجغرافي للطلاب.

4. معايير تقويم العمليات:

عند تقويم العمليات للبرنامج يتم الآتي:

أ. تنسيق بين (المعلم، الشعبة، التوجيه الفني) في تنفيذ البرنامج.
ب. متابعة العمل من قبل إدارات المدارس تساعد في حل الصعوبات التي تواجه تنفيذ البرنامج.
ج. تناسب حجم المقرر والمدة الزمنية لتنفيذه.
د. اتخاذ القرارات في البرنامج نتيجة التغذية الراجعة.
ه. تقويم الطلاب في البرنامج من خلال كراساتهم.
و. تقويم الطلاب في البرنامج من خلال مشاركتهم الصفية أثناء الحصة (حصةالتعبير).
ز. اعتماد المعلم في تنفيذ البرنامج على الموضوعات التعبيرية المطروحة في الكتاب المدرسي وعدم تجاوزها.
ح. استعانة المعلم في تنفيذ البرنامج على الموضوعات الخارجية (خارج الكتاب المدرسي).
ط. طرح المعلم اسئلة ذات اجابات مفتوحة أثناء تدريسه للتعبير.
ي. إلتزام المعلم في تدريسه للبرنامج طريقة العناصر.
ك. استخدام المعلم في تنفيذ البرنامج طريقة التصحيح الجماعي.
ل. استخدام المعلم في تنفيذ البرنامج طريقة التصحيح الفردي.
م. اهتمام المعلم بتصحيح كراسات الطلاب.
ن. تدريس حصص التعبير داخل الجدول المدرسي.
س. تأدية المدرس حصص التعبير بحماس.
ع. اهتمام المعلم بحصص التعبير.

5. معايير تقويم المخرجات:

من خلال تدريس البرنامج يكتسب الطلاب الآتي:

أ. القدرة على التعبير الوظيفي.
ب. القدرة على التعبير الإبداعي.
ج. مواصلة الدراسة والبحث في مجالات المعرفة المختلفة في برنامج اللغة العربية.
د. إدارة حوار بصورة سليمة هادفة.
ه. القدرة على تقويم انفسهم.
و. إدراك قيمة التعبير (الغاية من كل لغة).
ز. القدرة على تمييز ما هو مناسب وما هو غير مناسب لموضوع معين.
ح. القدرة على أنواع النشاطات اللغوية التي يتطلبها المجتمع.
ط. القدرة على استغلال الموارد الأخرى للتعبير.
ي. القدرة على تنظيم الأفكار بحيث يعضد بعضها بعض.

الحدود والصعوبات التي تواجه أسلوب النظم في التعليم:

بالرغم من كل المزايا إلا أن هناك بعض الحدود التي قد تحول في استخدامه في معظم المدارس ذكر منها: (*خديجة، عبد العزيز، 2001م، ص 124) .*

1. قد يصعب تنفيذ أسلوب النظم في تصميمه منظومات التدريس التي تستهدف تنمية النواحي الوجدانية والأنفعالية لدى الطلاب مثل تنمية القيم والاتجاهات والميول .

2. لا يستطيع مستخدموا النظم أن ياخذوا في الحسبان سوى عدد محدود من العوامل المؤثرة في التدريس في أنشاء تصميم المنظومات فلا يمكنهم الا تناول عدد محدود من العوامل ذات العلاقة بخصائص المتعلمين .

3. يمكن النظر إلى أسلوب النظم كعملية آلية تسير علي نسق معين بمعنى أن المتكلم يتصل فيها وفق نظم ثابتة وهو إفتراض يناقض طبيعة التدريس لأن التدريس عملية ديناميكية مرنه إلى حد بعيد .

4. صعوبة تحديد الأهداف تحديداً دقيقاً خاصة الأهداف التعليمية لأنها تكون متعددة وواسعة .

5. المخرجات التعليمية يصعب التقدير لها تقديراً جيداً .

6. أنأسلوب النظم حديث الاستخدام في مجال البحث التربوى فيحتاج إلى مزيد من الممارسة بشكل فعال .

المبحث الخامس: الدراسات السابقة

سوف يقوم الدارس بعرض مجموعة من الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة والتي أتيح للباحث الإطلاع عليها وذلك في للاستفادة منها في معرفة واقع برنامج تدريس مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء معايير إتقان مهارة التعبير وفق أسلوب النظم ، وذلك في أنشقاق بعض الأسس التربوية التي يقوم عليها تقويم البرنامج بالإضافة إلى التوصيات التي يستفيد منها الباحث عند تقويم برنامج تدريس مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء معايير إتقان مهارة التعبير ، وقد قسم الباحث هذه الدراسات إلى قسمين دراسات سودانية ودراسات أجنبية وعرض لكل دراسة تاريخياً من الاقدم بحيث يبدأ سردها من الاقدم إلى الاحدث ثم عقب عليها مبيناً أهداف كل دراسة والأدواتالتي استخدمتها ومناهجها ومجتمعها وعينة الدراسة وأوجه الشبه ووأوجه الاختلاف بين الدراستين وأهم النتائج التي توصلت إليها دراسة ثم يعقبها تعقيب شامل عن الدراسات جميعها وفيما يلي تفصيلها:

أولاً: الدراسات السودانية:

1. دراسة عبد الله حسن مصطفي، (1982م)، بعنوان تحليل أخطاء التعبير الكتابي عند تلميذات الصف الأول المرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية. وهدفت إلى الكشف عن مواطن الضعف في التعبير الكتابى لدى طالبات الصف الاول متوسط محاولة ايجاد الحلول لهم واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وبلغت عينة الدراسة 45 طالبة، استخدمت الدراسة اداة الاستبانه ومن أهم النتائج التى توصلت اليها الدراسة:

1. ان مستوى تلميذات الصف الأول ضعيف في التعبير ويتمركز الضعف في الجانب الأملائى .

2. موضوعات التعبير غير كافية في المرحلة المتوسطة .

3. اثرت العامية تأثيراً وواضحاً في التعبير اللغوى السليم .

4. ان للمنزل دور سلبى كبير في تدني المستوى التعبيرى .

ومن التوصيات التي ذكرتها الدراسة زيادة موضوعات التعبير في المرحلة المتوسطة.

أوجه الشبه: تشابهت الدراستان في تناولهما موضوع التعبير واستخدامهما للمنهج الوصفي .

أوجه الأختلاف: اختلفت الدراستان في اداة الدراسة حيث استخدمت الدراسة السابقة الاختبار ، اداة للدراسة بينما استخدمت الدراسة الحالية اداة الاستبانة كما اختلفتا ايضاً في مرحلة الدراسة حيث كانت الدراسة السابقة في المرحلة المتوسطة والدراسة الحالية في المرحلة الثانوية كما اختلفتا ايضاً في عدد افراد العينة حيث بلغت عينة الدراسة السابقة 456 طالبة وبلغت عينة الدراسة الحالية 100 معلماً .

2. دراسة اخلاص عبد الجليل، (2000م)، بعنوان تصميم الخرط التوضيحية بإستخدام أسلوب النظم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم، كلية التربية. وهدفت الدراسة إلى إلقاء نظرة إلي الأساليب المستخدمة في تصميم الخرط والرسومات التوضيحية لكتاب جغرافية إفريقيا مع التحقق مع ملاءمة هذه الخرط والرسومات التوضحية للمادة ومستوي الطلاب واتبعت الباحثة منهج تحليل المحتوى ، كما استخدمت أداة الاستبانة لدراسة مجتمع الدراسة من عينة تتكون من "50" معلماً ومعلمة بمحلية كررى ولاية الخرطوم ، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الآتي:

1. يعمل أسلوب النظم علي التحكم في ترقية وجودة الخرط والرسومات التوضيحية لكتاب جغرافية افريقيا.
2. تساعد الخرط والرسومات التوضيحية في كتاب جغرافية إفريقيا في رفع كفاءة الطالب .
3. تؤدي الخرط التوضيحية في كتاب جغرافية إفريقيا أهدافها التي وضعت لها من التوصيات التي توصل اليها الدراسة نذكر الآتي: ادخال اسلوب النظم في تصميم الخرط التوضيحية في كتاب جغرافية افريقيا.

أوجة الشبه: وتشابهت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في أنها كليهما استخدم أسلوب النظم.

أوجه الإختلاف: واختلفت الدراسة في موضوع الدراسة حيث تناول ت الباحثة جغرافيا افريقيا بينما تناولت الدراسة الحالية موضوع التعبير بالمرحلة الثانوية واختلفت ايضاً في عدد افراد العينة وكانت عينة الدراسة السابقة تتكون من 50 معلم ومعلمة ، بينما الدراسة الحالية تتكون العينة من 100 معلم ومعلمة.

3. دراسة فاطمة محمد خير، (2002م)، بعنوان آراء أساتذة كليات التربية نحو استخدام أسلوب النظم في التعلم الذاتي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم، كلية التربية. ومن أهداف الدراسة تحديد آراء وإتجاهات أساتذة كليات التربية نمو استخدام أسلوب النظم في التعليم الذاتي في التعلم ، التعرف علي أثر التخصص (أدبي ، علمي) في التعليم الذاتي، التعرف علي المؤهل العلمي في بناء أراء واتجاهات أساتذة كليات التربية نحو أسلوب النظم. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي واستخدمت الدراسة آداة الاستبانة وكان مجتمع الدراسة يتكون من أساتذة كليات التربية بولاية الخرطوم . تكونت عينة الدراسة من 50 (استاذ جامعي) من كليات التربية بولاية الخرطوم. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الآتي:

1. هنالك اتجاه إيجابي كبير لدي أستاذة كليات التربية نحو إستخدام أسلوب النظم في التعلم الذاتي في التعليم .

2. أن اتجاهات أساتذة التخصصات العلمية الذاتي كانت متساوية مع أساتذة التخصصات الآدبية نحو إستخدام أسلوب النظم في التعلم الذاتي .

3. أن آراء وإتجاهات الأساتذة أصحاب الخبرة الطويلة متسأوية مع آراء وإتجاهات الأساتذة أصحاب الخبرة القصيرة نحو إستخدام أسلوب النظم في التعلم الذاتي.

ومن التوصيات التي أوردتها الدراسة ضرورة استخدام اسلوب النظم في التعلم الذاتي في التعليم.

أوجه الشبه: تشابهت الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية في أدوات الدراسة حيث استخدمت الدراستان اداة الاستبانة،

أوجه الاختلاف: واختلفتا في افراد العينة وموضوع الدراسة حيث بلغ عدد افراد الدراسة السابقة 80 معلم ومعلمة بينما افراد الدراسة الحالية 100 معلم ومعلمة.كما احتلفتا في مجتمع الدراسه كانت الدراسة السابقة في التعليم العالي والدراسة الحالية في التعليم العام.

4. دراسة حنان محمد عثمان، (2003م)، بعنوان بناء نموذج مقترح لتطوير التعليم العام في السودان، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الخرطوم، كلية التربية. جامعة إفريقيا. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي للوصول إلي أدبيات الدراسة كما استخدمت أسلوب (دلفي) ذو الثلاث جولات للوصول إلي الشكل النهائي لمجالات وفقرات النموذج المقترح ثم تطبيق النموذج علي محور الإنسان والكون في مرحلة الاساس. وذلك بعد تحويل هذه المجالات والفقرات إلي استبانه. تم توزيعها إلي عينة الدارسة والبالغ عددها 150 معلماً ومعلمة من معلمي مرحلة

الاساس بمحلية ام درمان الكبري. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الآتي:

1. مقرر كتاب الإنسان والكون لا يحقق الأهداف المنشودة التي وضع من أجلها
2. يحتوي الكتاب علي معلومات مترادفة فوق طاقة التلاميذ لأنه يشمل جوانب مختلفة من العلوم والمعرفة .
3. طرائق التدريس تتناسب مع المحتوي.
4. يتبع في تقويم الكتاب التقويم النهائي

توصي الدراسة بمراجعة أهداف كتاب الإنسان والكون.

أوجه الشبه: تشابهت الدراستان في مكان الدراسة واستخدامها للمنهج الوصفي وموضوع تقويم المنهج كما اتفقت الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية في استخدام اداة الاستبانة

أوجه الاختلاف: كما اختلفت معها في مجتمع الدارسة حيث كانت هذه الدراسة في مرحلة الاساس بينما الدراسة الحالية في المرحلة الثانوية وايضاً في عدد افراد العينة حيث بلغ افراد عينة الدراسة السابقة 150 معلم ومعلمة بينما الدراسة الحالية بلغ عدد افراد العينة 100 معلم ومعلمة .

5. دراسة كمال أحمد إسماعيل، (2005م)، بعنوان استخدام أسلوب النظم في تصميم الحقيبة التعليمية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية. هدفت الدراسة إلي التعرف علي أسلوب النظم ومدي أهميته في إعداد الحقيبة التعليمية. التعرف علي دور الحقيقة التعليمية كويسلة تعلمية تسهم في عملية التعلم المنفرد. الاسهام في تحسين الخط العربي . وضع استراتيجية لتطبيق أسلوب النظم لحل مشكلات تصميم وأنتاج الحقيبة التعليمية.

واختار الباحث منهج أسلوب النظم لأنه الأنسب والأمثل في التصميم وبالتالي يمكن الوصول إلي نتاج يمكن تعميمها خاصة في أنظمة التعلم الذاتي: ومن أدوات الدراسة للوصول إلي تحليل صحة الفروض استخدم الباحث الطرق الآتية : اختار أسلوب أمثل لتحليل النظم وعمل الحقيبة التعليمية تخطيطاً وتصميماً أسلوب يتكون من مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة. الاجراء التحليلي لتصميم الحقيبة عن طريق إدخال أسلوب النظم كمنهج علمي حديث في تصميم الحقائب التعيلمية . تحديد الفترة الزمنية لتصميم الحقيبة التعليمية والوسائط المساعدة علي التنفيذ.استخدام أسلوب النظم في التحليل والمقارنة. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الآتي:

1. يهتم أسلوب النظم بالمتعلم ويركز عليه بإعتباره حجر الزاوية في عملية التعليم والتعلم.
2. عدم تدريب المعلمين في مجال تقنيات التعليم والوسائل التعليمية يؤثر سلباً علي الجوانب المتعلقة بالنظم

كما توصلت الدراسة الى عدد من التوصيات نذكر منها تدريب المعلمين على استخدام اسلوب النظم في تصميم الوسائل التعليمية.

أوجه الشبه: تشابهت الدراستان في استخدامها لأسلوب النظم .أختلفت الدراستان في موضوع الدراسة حيث كانت الدراسة السابقة عن تصميم وأنتاج الحقيبة التعليمية بين الدراسة الحالية في تقويم مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء معايير اتفاق مهارة التعبير وفن أسلوب النظم

أوجه الاختلاف: واختلفت الدراسه السابقه عن الدراسه الحالية في موضوع الدراسة حيث كانت الدراسة الحاليه في تقويم مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثانويه والدراسة السابقه تناولت تصميم الحقيبة التعليمية.

6. دراسة عوض صالح النو، (2005م)، بعنوان استخدام أسلوب النظم في عملية تصميم المجسمات كوسيلة تعليمية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية. استخدم الباحث منهج أسلوب النظم الذي يتكون من المدخلات والعمليات والمخرجات والتغذية الراجعه. هدفت الدراسة إلي توضيح أهمية استخدام أسلوب النظم في عملية تصميم وأنتاج المجتمعات التعليمية. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الآتي:

1. استخدام أسلوب النظم في التدريس يسهم في تنظيم عملياته.
2. أسلوب النظم يركز علي المتعلم بوصفه الركيزه الاساسية في التعليم.
3. أن أغلب المعلمين وأصحاب القرار ليس لديهم دراية كافية بأسلوب النظم وأهدافه كما أن أغلبهم لم يشاركوا في أي تدريب في مجال تقنيات التعليم .

كما توصلت الدراسة الى عدد من التوصيات منها مشاركة اصحاب القرار والمعلمين في الدورات التي تقام في اسلوب النظم.

أوجه الشبه: تشابهت الدراستان في استخدام أسلوب النظم ،في دراستيهما.

أوجه الاختلاف: واختلفتا في موضوع الدراسة حيث استخدمت الدراسة السابقة تصميم الحقيبة التعليمية'والدراسة الحالية في االتقويم لبرنامج تدريس مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثانويه في ضو معايير مهارة التعبير.

7. دراسة أكرم محمد يوسف، (2006م)، بعنوان تحليل محتوى كتاب اللغة العربية للصف الثالث الإعدادي في دولة قطر، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية التربية. تهدف الدراسة إلي تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثالث ثانوي لمعرفة جوانب الضعف والقوة أن وجدت وكما تهدف الدراسة أيضاً إلي تحديد دور متغير الجنس والمؤهل العلمي والخبرة التدريسية في التأثير على تقويم كتاب اللغة العربية.

وقد اختار الباحث لتحقيق أهدافه استبانتين الاستبانة الأولى تخص المعلمين والموجهين والاستبانةالثانية تخص الطلاب، وتتكون كل استبانة من أربعة محاور وهي: الأهداف التعليمية ، المحتوى ، تضمينات الكتابين وأسئلة التقويم. كما قام الباحث بتحليل أسئلة الكتابين وفقاً لمستويات بلوم المعرفية والأنفعالية والنفس حركية. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الآتي:

1. اتفاق آراء المعلمين والموجهين على أن الكتاب الخاص بالفصل الأول يحقق الأهداف التعليمية الموضوعة له وتتوافر فيه تضمينات جيدة بينما لا تتحقق فيه عناصر المحتوى الجيد للكتاب المدرسي لعدم ملاءمته للمرحلة الذهنية للطلاب.
2. اتفقت آراء الموجهين والمعلمين على أن كتاب الفصل الثانى تحققت فيه المواصفات الجيدة في ثلاثة محاور هي: محور تحقيق الكتاب للأهداف ، ومحور التضمينات ، ومحور التقويم . بينما لا تتوافر فيه عناصر المحتوى الجيد للكتاب المدرسي.
3. اتفقت آراء الموجهين والمعلمين على أن كتابي اللغة العربية لا يحققان محوري المحتوى والتقويم.

اختار عينه عشوائيه تتكون من (70) معلما ومعلمة .

توصلت الدراسة الى عدد من التوصيات نذكر منها مراجعة محتوى كتاب اللغة العربية للصف الثالث بدولة قطر.

أوجه الشبه: تشبه الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية في موضوع الدراسة ،وهو التقويم

أوجه الاختلاف: واختلفتا في الحدود المكانية للدراسة

8. دراسة ذو الهادي الحاج، (2007م)، بعنوان تقويم منهج اللغة العربية بالمدراس الثانوية في تشاد، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة النيلين، كلية التربية. هدفت الدراسة إلي: إعطاء فكر عامة عن تشاد جغرافياً وتاريخياً وآحوال اللغة العربية فيها. تقويم الاتجاهات الحديثة في بناء المنهج التربوي عامة ومنهج اللغة العربية خاصة في ضو معايير إتقان مهارة التعبيرأسلوب النظم. التعرف علي المشكلات والصعوبات تواجه منهج اللغة العربية في المدراس الثانوية بتشاد. استخدمت الدارسة المنهج الوصفي ،اختار الباحث عينه عشوائية مكونة من 40 معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الثانوية بتشاد. ومن اهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الآتي:

1. تفتقد المدارس الثانوية في تشاد إلي المعلمين العرب من أهل اللغة وأن معظمهم من خريجي الجامعات التشادية وليس لهم دراية كافية بأسلوب النظم .
2. أهداف تعليم اللغة العربية في تشاد واضحة لكل من المعلم والمتعلم .
3. نظام التقويم المتبع وأدواته المستخدمة في تعليم اللغة العربية في المدراس الثانوية لا يقيس قدرات الطالب علي المهارات اللغوية .

توصلت الدراسة الى عدد من التوصيات نذكر منها تنوع أنواع التقويم كقياس مهارات الطالب.

أوجه الشبه: تشابهت الدراستان في استخدامها أسلوب النظم والبحث في مجال اللغة العربية . تشابهت الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية في استخدام أسلوب النظم .

أوجه الاختلاف: وأختلفت الدراستان في الحدود المكانية للدراسة وأختلفتا في عينة الدراسة جيث كان أفراد عينة الدراسة السابقة (40). وبلقت عينة الدراسة الجالية(100) معلما ومعلمة.

9. دراسة عبد الله أحمد عبد الرحمن، (2007م)، بعنوان تقويم برنامج أهداف معلم الرياضيات في كلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية التربية. هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على ما اذا كان لبرنامج اعداد معلم الرياضيات لكلية التربية بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا اهداف مكتوبة ومحاولة التعرف على إلى اي مدى تتطابق معايير صياغة الاهداف الجيدة على صياغة الاهداف للبرنامج. اتبع الباحث المنهج الوصفي واستخدم اداة الاستبانة واختار عينة عشوائية تتكون من (70) معلماً. ومن اهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الآتي:

1. أهداف البرنامج لا ترتبط باهداف التعليم الثانوي.
2. المكتبة تفتغر لكثير من الكتب العلمية والمراجع والدوريات وكتب التخصص.
3. يستطيع الطالب المعلم على اختيار اساليب التقويم المناسبة.

توصلت الدراسة الى عدد من التوصيات نذكر منها ربط أهداف برنامج اعداد معلم الرياضيات في كليات التربية بالأهداف التدريسية في المرحلة الثانوية.

أوجه الشبه: تشابهت الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية في التقويم موضوعا للدراسة.

أوجه الاختلاف: اختلفت الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية في عدد افراد العينة حيث بلغ عدد افراد عينة الدراسة السابقة (70) معلما بينما بلغ عدد افراد الدراسة الحالية (100) معلم ومعلمة كما اختلفتا في اطروحة الدراسة حيث تناولت الدراسة

السابقة تقويم برنامج في اعداد معلم الرياضيات في كلية التربية بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا بينما تناولت الدراسة الحالية تقويم برنامج تدريس مقررات اللغة العربية للمرحلة الثانوية في ضوء معايير إتقان مهارة التعبير وفق أسلوب النظم.

10. دراسة ناصر يحي عطا المنان، (2007م) بعنوان فاعلية استخدام أسلوب النظم في رفع قدرات طالب التدريب المهني من وجهه نظر المدربين، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة إفريقيا، كلية التربية. تهدف الدارسة إلي أهمية استخدام أسلوب النظم وفاعلية في تطوير برنامج التدريب المهني من وجهه نظر المدربين وتحديد مكونات العملية التدريبية وإبراز دورها المتكامل في رفع قدرات طالب التدريب المهن استخدمت الدراسة المنهج الوصفي،استخدمت الدراسة آداة الاستبانة، يتكون مجتمع الدراسة من معلمي التدريب المهني بولاية الخرطوم ، اختار الباحث عدد 50 معلماً من معلمي التدريب المهني، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الآتي:

1. فاعلية استخدام أسلوب النظم كنظام في تنظيم برامج التدريب المهني .
2. التحديث والتطوير المستمر للمجتمع يجعل منه نظاماً قائماً لذاته تسهل متابعتة .

توصلت الدراسة الى عدد من التوصيات نذكر منها ادخال اسلوب النظم في تضمين وتنظيم التدريب المهني.

أوجه الشبه: تشابهت الدراستان في استخدامهما لأسلوب النظم ،

أوجه الاختلاف: اختلفت الدراستان في مكان أجراء الدراسة اجريت الدراسة السابقة في محلية الخرطوم علي التدريب المهني وإجريت الدراسة الحالية في ام درمأن في المرحلة الثانوية، وايضاً في عدد افراد العينة .حيث كان عدد افراد

عينة الدراسة السابقة 50 معلما وعينة الدراسة الحالية 100 معلما ومعلمةكما احتلفتا ايضا في موضوع الدراسة حيث تناولت الدراسة السابقه التدريب المهني 'بينما تناولت الدراسة الحاليةتقويم واقع برنامج تدريس مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضو معايير إتقان مهارة التعبير.

11. دراسة صلاح أحمد إبراهيم، (2007م)، بعنوان ضُعف التعبير الكتابي في المدارس الثانوية بولاية الخرطوم محلية الخرطوم شرق النيل، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة إفريقيا، كلية التربية. هدفت الدراسة إلي الآتي :البحث عن أسباب ضعف التعبير الكتابي بالمدارس الثانوية بولاية الخرطوم، مدي أثر الأدوات التربوية علي التعبير الكتابي، معرفة الصعوبات اللغوية في التعبير الكتابي . واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. واستخدمت آداة الاستبانة.و يتكون مجتمع الدراسة من معلمين اللغة العربية بولاية الخرطوم – محلية الخرطوم. اختار الباحث عينة عشوائية تتكون من 60 معلماً ومعلمة لمادة اللغة العربية بمحلية الخرطوم شرق. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الآتي:

1. الأخطاء الأملائية والأخطاء الأسلوبية هي أكثر الأخطاء شيوعاً ثم تليها الأخطاء النحوية والصرفية .
2. من الأخطاء الشائعة الخلط بين الهاء والتاء المربوطة في آخر الكلمة .
3. الاخطاء في رسم الهمزة في جميع مواقعها.

توصلت الدراسة الى عدد من التوصيات نذكر منها التركيز على رسم الكلمات التي فيها اشكالية في تشابه حروفها من حيث الربط والفتح للحروف.

أوجه الشبه: تشابهت كلتا الدراستين تناول موضوع التعبير في المرحلة الثانوية واتفقتا في منهج الدراسة (المنهج الوصفي).

أوجه الاختلاف: أختلفت الدراستان في أن الدراسة السابقة لم تستخدم أسلوب النظم .واحتلفتا ايضا في عدد افراد العينة جيث بلغ عددافراد الدراسة السابقه 60 معلما بينما بلغ عدد افراد الدراسة الحالية 100 معلما ومعلمة.ولم تستخدم الدراسة السابقة أسلوب النظم.

12. دراسة رابعة عبد السلام عبد القادر، (2007م)، بعنوان أستخدام أسلوب النظم في تصميم الكتاب المدرسي لمقرر اللغة العربية للصف السابع مرحلة الأساس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة إفريقيا، كلية التربية. هدفت الدراسة إلي :التعرف علي مدي استخدام أسلوب النظم في تصميم الكتاب المدرسي لمقرر اللغة العربية للصف السابع مرحلة الأساس .التعرف علي مدي احتواء مادة الكتاب علي قدر مشترك من الحقائق والمعلومات التي تحقق الأهداف التي وضع لها .التعرف علي مدي ملاءمة مادة الكتاب علي مستويات الطلاب الثقافية والعقلية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي .استخدمت الدراسة آداة الاستبانة ، ويتكون مجتمع الدراسة من 30 معلماً ومعلمة لمادة اللغة العربية بمحلية جبل أولياء ولاية الخرطوم . ومن أهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة الآتي:

1. يحتاج تصميم الكتاب المدرسي لمادة اللغة العربية الصف السابع إلي كفاءة الخبراء والمختصين .
2. لا يؤدي الكتاب المدرسي إلي اثارة الدافعية لدي التعلم .

توصلت الدراسة الى عدد من التوصيات نذكر منها مراعاة الخبرة والكفاءة العالية عند تصميم الكتاب المدرسي لمادة اللغة العربية للصف السابع.

أوجه الشبه: تشابهت الدراستان في منهج الدراسة وهو المنهج الوصفي كما اتفقنا في استخدام أسلوب النظم عند الدراسة وكلتا الدراستين في مجال اللغة العربية .

أوجه الاختلاف: اختلفت الدراستان في تناول موضوع الدراسة وحدود الدراسة واختلفتا في عدد افراد العينة .حيث بلغ عدد افراد عينة الدراسة السابقه 30معلما بينما بلغ عدد افراد غينة الدراسة الحالية 100 معلما ومعلمة ولم تستخدم الدزاسة السابقة أسلوب النظم.

13. دراسة عبدالعظيم حسن بشير، (2009م)، بعنوان تقويم برنامج إعداد معلمي مرحلة الاساس بكليات التربية بإستخدام معايير البرامج التربوية، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنلوجيا، كلية التربية. هدفت الدراسة إلي تقويم برنامج إعداد معلمي مرحلة الأساس بكليات التربية بالجامعات السودانية 2009م .استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الدراسة آداة الاستبانة وتكون مجتمع الدراسة من:اساتذة كليات التربية بالسودان وإختار الباحث عدد 100 استاذ جامعي واستاذة يكونون عينة الدراسة . ومن اهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الآتي:

1. تطابق واقع أهداف برنامج إعداد معلمي مرحلة الاساس بكليات التربية بالجامعات السودانية مع المعايير الخاصة بتقويم الأهداف بدرجة متوسطة.
2. تطابق واقع مدخلات برنامج إعداد معلمي مرحلة الأساس بكليات التربية بالجامعات السودانية المعايير الخاصة بتقويم المدخلات بدرجة قليلة .
3. تطابق واقع عمليات برنامج إعداد معلمي مرحلة الأساس بكليات التربية بالجامعات السودانية مع المعايير الخاصة بتقويم العمليات بدرجة متوسطة.

توصلت الدراسة الى عدد من التوصيات نذكر منها يجب ان يطابق برنامج اعداد معلمي مرحلة الأساس المعايير التربوية.

أوجه الشبه: تشابهت الدراستان في موضوع الدراسة وهو (التقويم للبرنامج) وايضاً في عدد افراد العينة .

أوجه الاختلاف: اختلفت الدراسة الحالية عنالدراسة السابقة في أنها إجريت في التعليم العالي والدراسة الحالية في المرحلة الثانوية التعليم العام .واختلفت ايضا في موضوع الدراسة

14. دراسة مختار هارون علي، (2011م)، بعنوان الكفايات المهنية لمعلم اللغة العربية ودورها في تحقيق الأهداف من العملية التعليمية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية التربية. هدفت الدراسة إلي الكشف عن أفضل الطرق وأنجح الأساليب للأعداد المهني الشامل المتواصل الذي ينتج عنه معلم ذو كفا ءة قادر على تحمل أعباء تعليم اللغة العربية. بناء برنامج لتطوير الكفاءات المهنية ذات الأهمية بالنسبة لمعلم اللغة العربية.منهج الدراسة : المنهج الوصفي التحليلي.استخدمت الدراسة اداة الاستبانة. وبلغ عدد افراد عينتها 70 معلما ومعلمة. ومن أهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة الآتي:

1. توجد كفاية تدريسية عند معلمي اللغة العربية بدرجة عالية.
2. يمتلك معلمو اللغة العربية كفاية التخطيط للدرس.
3. تتوافر لمعلمي اللغة العربية كفاية استخدام الوسائل التعليمية.

توصلت الدراسة الى عدد من التوصيات نذكر منها المزيد من الدورات التدريبية في استخدام وتصميم الوسائل التعليمية لمعلمي اللغة العربية.

أوجه الشبه: تشابهت الدراستان في استخدامها لمنهج واحد وهو المنهج الوصفي التحليلي وأيضاً أُجريتا في المرحلة الثانوية .

أوجه الاختلاف: اختلفتا في موضوع الدراسة تناولت الدراسة السابقة الكفايات التدريسية لمعلم اللغة العربية وتناولت الدراسة الحالية تقويم برنامج تدريس مقررات اللغة العربية في ضوء إتقان مهارة التعبير وفق أسلوب النظم.واحتلفتا في عدد افراد عينة الدراسة.

15. دراسة المناصرة علي الحاج، (1991م)، بعنوان أسس اختيار موضوعات التعبير الكتابي وتصميمها عند معلمي الصف العاشر في مدارس الأردن الحكومية بنين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، كلية التربية. هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الأسس التي يعتمد عليها المعلمون للصف العاشر في مدارس الاردن الحكومية عند اختبار موضوعات التعبير وتصحيحها يتكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات اللغة العربية بالمدارس الحكومية والبالغ عددها (120) معلماً ومعلمه واستخدمت الدراسة السابقة أداة الاستبانة وهى وجه الشبه بينها وبين الدراسة الحالية واختلفت مع الدراسة في افراد العينة ، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الآتي:

1. يركز المعلمون في تصحيحهم للتعبير على الاخطاء الإملائية والنحوية والأسلوبية.
2. عدم كتابة الملاحظات على كراسات التعبير .

توصلت الدراسة الى عدد من التوصيات نذكر منها على المعلمين كتابة الملاحظات على دفاتر الطلاب حتى يفهم الطلاب ما يُكتب لهم.

أوجه الشبه: تشابهت الدراستان في تناولهما موضوع التعبير

أوجه الاختلاف: اختلفت الدراسة السابقه عن الدراسة الحالية في عدم استخدام الدراسة السابقه لأسلوب النظم وفي حجم عينة الدراسةحيث بلغ حجم عينة الدراسة السابقه 120 معلما بينما بلغ حجم افراد العينة في الدراسة الحالية 100 معلما ومعلمة .

16. دراسة محمود نايف معروف، (1993م)، بعنوان أسباب ضعف التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أسباب ضعف تلاميذ الصف الثالث الاعدادى وذلك ضمن تقويم واقع تقويم التعبير وتحديد المشكلات التي تواجهه كلا من المعلم والمتعلم والأسس التي يجب اعتمادها لتعليم التعبير الكتابي بدولة البحرين، واعدت الدراسة السابقة بطاقة معاينة واستبانه ووزعت الأداتين على 50 معلماً و52 معلمة واستبأنة لطلاب الصف الثالث الاعدادى وكانت العينة من الطلاب عشوائية ومقدارها 184 تلميذاً . ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الآتي:

1. وجود ضعف ملحوظ في التعبير الكتابي ومن أسبابه الأتي:
2. ضعف الاهتمام بالتعبير الكتابي وتدريسه .
3. قلة التركيز على مجالات الكتابة الوظيفية .

توصلت الدراسة الى عدد من التوصيات نذكر منها على معلمي ومعلمات اللغة العربية تدريب الطلاب على مهارة الكتابة الوظيفية.

أوجه الشبه: تشابهت الدراستان في تناولهما لموضوع التعبير والتقويم.

أوجه الاختلاف: اختلفت الدراسة السابقه عن الدراسة الجالية في عدم استخدام الدراسة السابقة لأسلوب النظم واختلفتا في عينة الدراسة وعددها.

17. دراسة النجار ، 2000م : هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الثقافة الاسلامية والقدرة على التعبير الكتابي لدى طلاب الصف العاشر بمحافظة فان يونس بفلسطين، الجامعة الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة. ولمعرفة ذلك أعد الباحث عينة عشوائية بلغ عددها 472 طالباً وطالبة كما أعد مقاييس اختبار الأداء. ومن أهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة الآتي:

1. يوجد تحسناً واضح في أداء الطلاب.
2. استفادة المعلمون نتيجة اشتراكهم في التجربة.

توصلت الدراسة الى عدد من التوصيات نذكر منها ضرورة تدريب معلمي ومعلمات اللغة العربية على كيفية تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي.

أوجه الشبه: تشابه الدراستان في تناولهما لموضوع التعبير.

أوجه الاختلاف: اختلفت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في اختبار موضوع الدراسة ، واختلفت معها في عينة الدراسة حيث اختارت الدراسة السابقة الطلاب عينة لدراستها بينما اختارت الدراسة الحالية معلمى ومعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

18. دراسة الآغا حياة، (2002م)، بعنوان مستوى التعبير الكتابي لدى طالبات الصف الثاني ثانوي في قطاع غزة بفلسطين وعلاقته ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم التربوية. هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى التعبير لدى طالبات الصف الثانى ثانوى قطاع غزة بفلسطين ، وعلاقته بثلاثة متغيرات هى مستوى الثقافة الاسلامية ومستوى الثقافة العلمية ومستوى التحصيل العام ، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باختبار عينة الدراسة والتي شملت 563 طالباً وطالبة من طالبات الصف الثانى ثانوى واعدت الباحثة اختبار التعبير واعدت الباحثة قائمة من مهارات عشرة للتعبير. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الاتي:

1. لم يوجد ارتباط دال احصائياً بين مستوى التعبير الكتابي ومستوى الثقافة العلمية .
2. لم توجد فروق دالة إحصائياً بين مستوى التعبير الكتابي لطالبات العينة في القسمين .

توصلت الدراسة الى عدد من التوصيات نذكر منها بضرورة وضع منهج واضح لتعليم التعبير.

أوجه الشبه: تشابهت الدراسة السابقة مع هذه الدراسة في موضوع الدراسة ومرحلة الدراسة.

أوجه الاختلاف: كما اختلفت في افراد العينة ومجتمع الدراسة ،

19. دراسة عودة محمد، (2004م)، بعنوان تحديد المهارات اللغوية بالمرحلة الثانوية في اللغة العربية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية. هدفت هذه الدراسة إلى تحديد المهارات اللغوية في الأنشاء المكتوب في المرحلة الثانوية، ومعرفة الفروق حال وجودها في اختبار مهارات الأنشاء المكتوب ومعرفة الفروق بين طلبة الصفين العلمي والادبي، في استخدام مهارات اللغة العربية في الأنشاء المكتوب ، واختارت الدراسة عينة من الطلاب والبالغ عددهم 1291 طالباً وطالبة بواقع 10% من مجتمع العينة واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، واختارت الاختبار أداة للدراسة. ومن أهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة الاتي :

1. توجد فروق لصالح طلاب القسم العلمي .
2. تدريس التعبير بواسطة مناهج وكتب محددة والتركيز على المهارات اللغوية في المرحلة الثانوية .

وصلت الدراسة الى عدد من التوصيات نذكر منها وضع منهاج للتعبير بالبلاد العربية حيث أنها المادة الوحيدة التي لا يتم تدريسها عبر كتب او منهاج واضح.

اوجه الشبه: تشابهت الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية في تناول موضوع الدراسة ومرحلة الدراسة وهى المرحلة الثانوية

أوجه الاختلاف: واختلفت معها في الحدود المكانية وعينة الدراسة حيث بلغ عدد افراد العينه في الدراسة السابقة 1290 وبلغ عدد افراد عينة الدراسة الحالية 100 معلما ومعلمة كما اختلفتا ايضا في ادوات الدراسة حيث استخدمت الدراسة السابقه الاختبار بينما استخدمت الدراسة الحالية الاستبانة.

20. دراسة يوسف أكرم محمد، (2006م)، بعنوان تحليل محتوي كتاب اللغة العربية للصف الثالث إعدادي في دولة قطر، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية التربية. هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج بالوسائل المتعددة في تنمية مهارات التعبير الكتابي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثامن اساس بمحافظة شمال غزة كما استخدمت الدراسة أداة الاختبار ، أداة للدراسة واختارت عينة تتكون من (94) طالباً ، ومن أهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة الأتي:

1. قدمت الدراسة السابقة قائمة بمهارات التعبير الكتابي الابداعى المرتبطة بالمقال الادبي .
2. قدمت الدراسة برنامجاً مقترحاً بالوسائل المتعددة لتنمية مهارات التعبير الكتابي
3. كشفت الدراسة عن فاعلية البرنامج في تنمية مهارة التعبير الكتابي الابداعى لدى طلاب الصف الثامن اساس .
4. كشفت الدراسة عن وجود قصور في امتلاك طلاب الصف الثامن أساس لمهارات التعبير الكتابي الابداعي .

توصلت الدراسة الى عدد من التوصيات نذكر منها زيادة فاعلية مهارات التعبير الكتابي والمناشط اللا صفية.

اوجه الشبه: تشابهت الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية في تناول هما لموضوع التعبير

اوجه الاختلاف: واختلفتا في أداة الدراسة ومجتمع الدراسة حيث استخدمت الدراسة السابقة أداة الاختبار بينما استخدمت هذه الدراسة الحالية أداة الاستبانة حيث لا يوجد فارق كبير في عينة الدراسة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

على الرغم من كثرة الدراسات التي أجريت في مجال اللغة العربية بصفة عامة ومهارة التعبير بصفة خاصة يلاحظ الباحث أن الدراسات التي استخدمت أسلوب النظم قد تكون معدومة أو قليلة قله لا تذكر، وهذا ما يميز هذا الحقل الدراسي . ولقد تعددت الموضوعات التي تناول تها الدراسات السابقة وتنوعت أهدافها ومناهجها كلُ حسب الغرض. كما اتسمت بالتنوع والثراء والتباين في بعض الأحيان ومن ثم اختلفت النتائج والفوائد في الحقل التعليمي وهذا هو غاية البحث وحتى تتضح الصورة سوف يورد الباحث في هذا التعقيب رؤية مجمله عن محتواها ومناهجها وربط ذلك بالدراسة الحالية للتعرف على نقاط الالتقاء والاختلاف وما استفادة الباحث من موضع بحثه.ويمكن تقسيمها على النحو التالي:

1. دراسات تناولت مهارة التعبير موضوعاً للدراسة وهي:

ومن الدراسات السابقة التى تناولت موضوع التعبير بصورة مباشرة هى دراسة عبدالله وكان عنوانها تحليل اخطاء التعبير الكتابى عند تلميذات الصف الأول المرحلة المتوسطة ، ودراسة صلاح احمد وكان عنوانها ضعف التعبير الكتابى في المدارس الثانوية بولاية الخرطوم محلية شرق النيل ، وايضاً دراسة محمود حيث تناول فيها اسباب ضعف التعبير الكتابى لدى تلاميذ الصف الثالث الاعدادي، ودراسة النجار التى تناول فيها معرفة العلاقة الثقافة الأسلامية والقدرة على التعبير الكتابى لدى طلاب الصف العاشر بفلسطين، وايضاً دراسة الاغاء التى تناول فيها مستوى التعبير لدى طلاب الصف الثانى الثانوى قطاع غزة وايضاً دراسة عودة التى تناولت فيها تحديد المهارات اللغوية في الانشاء المكتوب وايضاً دراسة يوسف التى تناول فيها فاعلية برنامج بالوسائل المتعددة في تنمية مهارات التعبير الكتابى .

2. من حيث المنهج:

ويقسمها الباحث على النحو الأتي:

أ. الدراسات التي استخدمت المنهج الوصفي هى دراسة عبدالله رقم (1) ودراسة فاطمة رقم (2) ودراسة حنان رقم (4) ودراسة ذو الهادى رقم (8) ودراسة ناصر رقم (10) ودراسة صلاح احمد رقم (11) ودراسة عبد العظيم رقم (13) ودراسة مختار رقم (14) ودراسة عودة (19) والدراسة الحالية .

ب. الدراسات التي استخدمت منهج تحليل المحتوى :

في دراستها دراستان هما: دراسة اخلاص ودراسة اكرم حيث استخدمتا منهج تحليل المحتوى في دراستهما.

3. دراسات استخدمت أسلوب النظم:

دراسة اخلاص تناول ت تصميم الخرط باستخدام أسلوب النظم ، ودراسة فاطمة تناولت آراء اساتذة كليات التربية في نحو استخدام أسلوب النظم في التعلم الذاتى في التعليم ، ودراسة كمال تناول استخدام أسلوب النظم في تحليل وأنتاج الحقيبة التعليمية ، ودراسة عوض تناول ت استخدامأسلوب النظم في تصميم المجسمات والدراسة الحالية ايضاً .

4. من حيث العينه:

تفاوتت عينات الدراسات السابقة من حيث أعدادها واحجامها وذلك بحيث طبيعة البحث فقد قسمها الباحث إلى قسمين:

أ. الدراسات التي كانت أحجام عينتها مائة واقل من مائه: دراسة عبد الله بلغت العينة فيها 45طالباً ، ودراسة اخلاص وقد بلغت عينتها 50 معلماً ومعلمة ، ودراسة فاطمة وقد بلغت عينتها 50 استاذاً جامعياً ودراسة كمال وقد بلغت عينتها 35 معلماً ودراسة اكرم وبلغت عينتها 70 معلماً ومعلمة ، ودراسة ذو الهادى وقد بلغت عينتها 40 معلماً ومعلمة.ودراسة احمد وقد بلغت عبنتها 70 طالباً ، ودراسة ناصر وقد بلغت عينتها 50 معلماً ومعلمة ودراسة صلاح وقد بلغت عينتها 60 معلماً ومعلمة ، ودراسة رابعة وقد بلغت عينتها 30 معلماً ومعلمة ، ودراسة عبد العظيم وقد بلغت عينتها 100 استاذ جامعى واستاذه ، ودراسة يوسف 94 طالباً ودراسة محمود وقد بلغت عينتها 50 معلماً و25 معلمة والدراسة الحالية قد بلغت عينتها 100 معلم ومعلمة للغة العربية بالمرحلة الثانوية.

ب.دراسات بلغت عينتها اكثر من مائة وهى دراسة: دراسة حنان وقد بلغت عينتها 150 معلماً ومعلمه . ودراسة المناصرة وقد بلغت عينتها 120 معلماً ومعلمه ، ودراسة الآغا وقد بلغت عينتها 563 طالباً وطالبة ودرسة عوده وقد بلغت عينتها129 طالباً وطالبة.

5. من حيث الأداة:

تنوعت الأدوات في الدراسات السابقة ولكن نجد أكثر الأدوات شيوعاً هى أداة الاستبانة والمقابلة بما فيها الدراسة الحالية التي استخدمت الاستبانة في جمع البيانات.

استفادة الباحث من الدراسات السابقة:

من خلال ما تقدم يمكن للباحث أن يوضح ما استفاده من الدراسات السابقة في النقاط الاتية:

1. استفاد الباحث من الاطلاع على الدراسات السابقة في تثبيت فرضياته واثبات تاكيد أهمية مهارة التعبير .
2. استفاد الباحث من الدراسات السابقة في بناء ودعم الإطار النظرى في الدراسة الحالية مما فسح المجال واسعاً للباحث يختار افضل الطرق .
3. استفاد الباحث من الوسائل التي اتبعها الباحثون من إجراءات الدراسة الميدانية حيث فتحت له المجال يختار افضل الوسائل لبحثه .

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

من العرض السابق للدراسات السابقة والتي شكلت قاعدة أنطلاق للدراسة الحالية يلاحظ الباحث أن الدراسات السابقة لم تستخدم أسلوب النظم في تقويم برنامج تدريس مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية وفق معايير إتقان مهارة التعبير وفق أسلوب النظم وهذا ما يجعلها تختلف عن الدراسات السابقة التي تناول ت موضوع التعبير بطرق مختصرة لم تتناول مدخلاته وعملياته ومخرجاته وترجع أهمية الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة لهذه النقطة التي حدت بالباحث إلى إجراء الدراسة الحالية .

كما يرى الباحث أنها فتحت افاق كثير من المعلمين في المرحلة الثانوية عن أسلوب النظم وكيفية استخدامه من خلال المناقشات التي كانت تحدث أثناء العمل الميدانى.

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة الميدانية

مقدمة:

بعد الآراء النظرية والدراسات السابقة , يتناول هذا الفصل الدراسة الميدانية وإجراءاتها الميدانية والتي تدور حول التعرف على واقع برنامج تدريس اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء إتقان مهارة التعبير وفق أسلوب النظم , مشتملا على جميع خطوات الدراسة الميدانية والإجراءات التي اتبعها الباحث لتنفيذ هذه الدراسة وتشمل : وصفاً لمجتمع الدراسة والعينة المختارة والمنهج البحثي الذي تم استخدامه والأدوات البحثية ، والأساليب الإحصائية التي تم استخدامها للإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيقًا لأهدافها وذلك على النحو التالي:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة:

المنهج الوصفي وذلك لملامته لهذا البحث حيث يعتمد على وصف ما هو كائن وتفسيره عن طريق جمع البيانات لكي يجيب عن الأسئلة التي تتعلق بموضوع البحث ، للوصول إلى حقائق دقيقة عن الوضع القائم من أجل تحسينه ومن ثم يمكن تحقيق ذلك.

مجتمع الدراسة:

ان مجتمع الدراسة يتكون من معلمي ومعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمحلية أمدرمان والبالغ عددهم (150 معلماً ومعلمة).

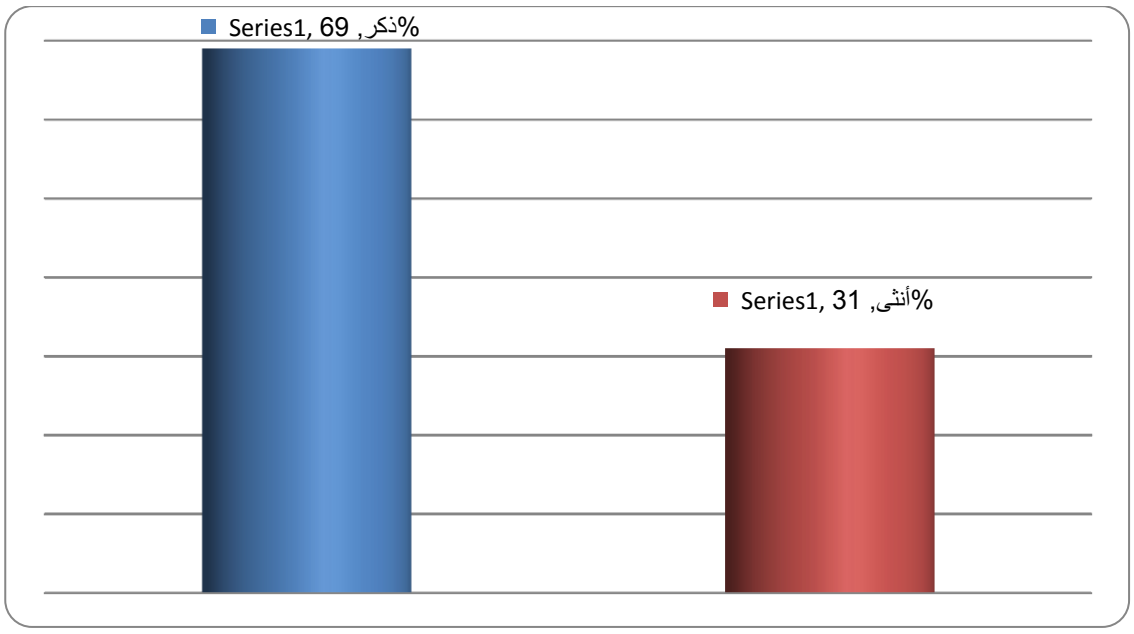
عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة من (100 معلم ومعلمة) للغة العربية تم اختيارهم عشوائيا منهم (69 معلم) و (31 معلمة).

جدول رقم (1) : يوضح التوزيع التكراري والنسبي لمتغير النوع

النوع	التكرار	النسبة%
ذكر	69	%69
أنثى	31	%31
المجموع	100	%100

شكل بيانى رقم (1) : يوضح التوزيع التكراري والنسبي لمتغير النوع

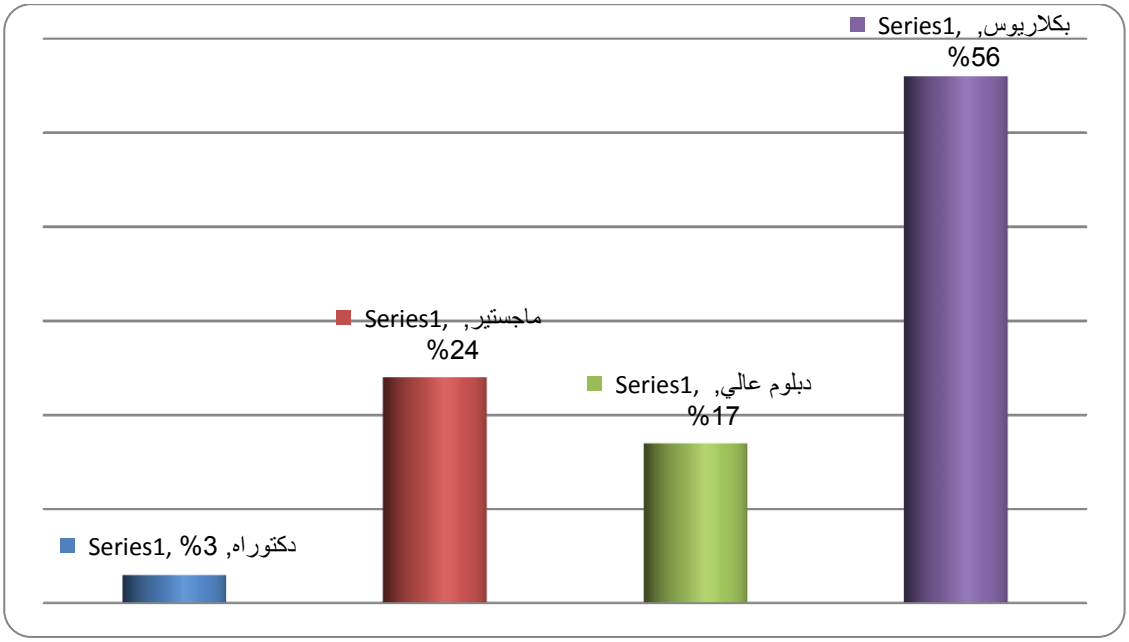


يتبين من الجدول أعلاهأن التوزيع التكراري والنسبي لمتغير النوع كالاتي ذكور بنسبة بلغت (69.0%) والأناث بنسبة بلغت (31.0%) ، مما يدل على أن العنصر الذكورى أكثر من العنصر النسائي في المدارس الثانوية بمحلية امدرمان.

جدول رقم (2) : يوضح التوزيع التكراري والنسبي لمتغير المؤهل

المؤهل	التكرار	النسبة %
دكتوراه	3	%3
ماجستير	24	%24
دبلوم عالي	17	%17
بكلاريوس	56	%56
المجموع	100	%100

شكل بياني رقم (2) : يوضح التوزيع التكراري والنسبي لمتغير المؤهل

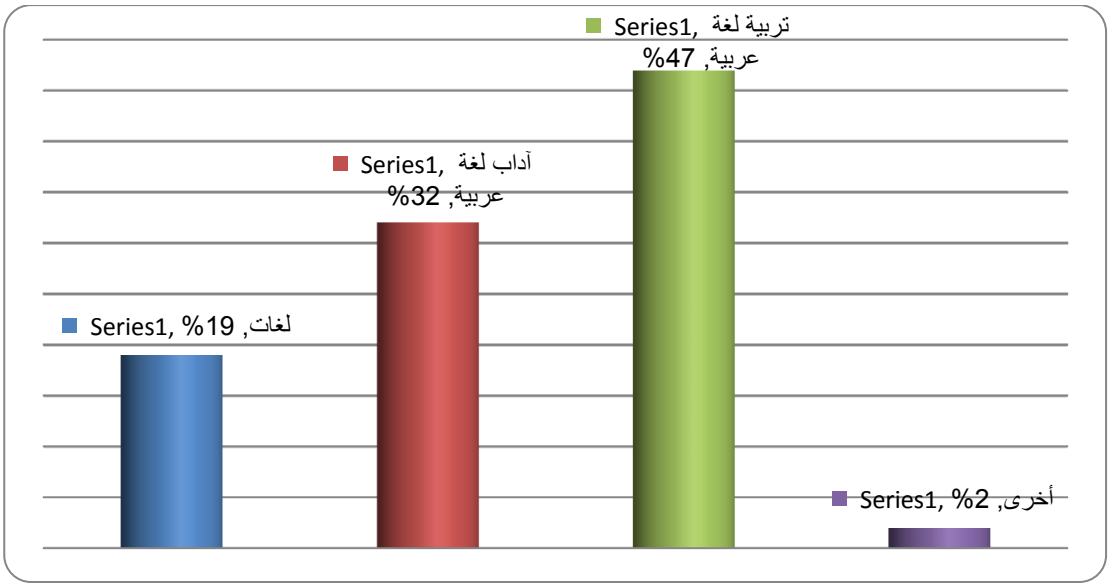


يتبين من الجدول أعلاهأن التوزيع التكراري والنسبي لمتغير المؤهل كالاتي دكتوراة بنسبة (3%) وماجستير بنسبة (24%) ودبلوم عالي بنسبة (17%) وبكالوريوس بنسبة (56%) من جملة افراد العينة. مما يبرهن على أن معظم معلمى المرحلة الثانوية من حملة البكالريوس.

جدول رقم (3) : يوضح التوزيع التكراري والنسبي لمتغير الكلية

الكلية	التكرار	النسبة%
لغات	19	%19
آداب لغة عربية	32	%32
تربية لغة عربية	47	%47
أخرى	2	%2
المجموع	100	%100

شكل بيانى رقم (3) : يوضح التوزيع التكراري والنسبي لمتغير الكلية



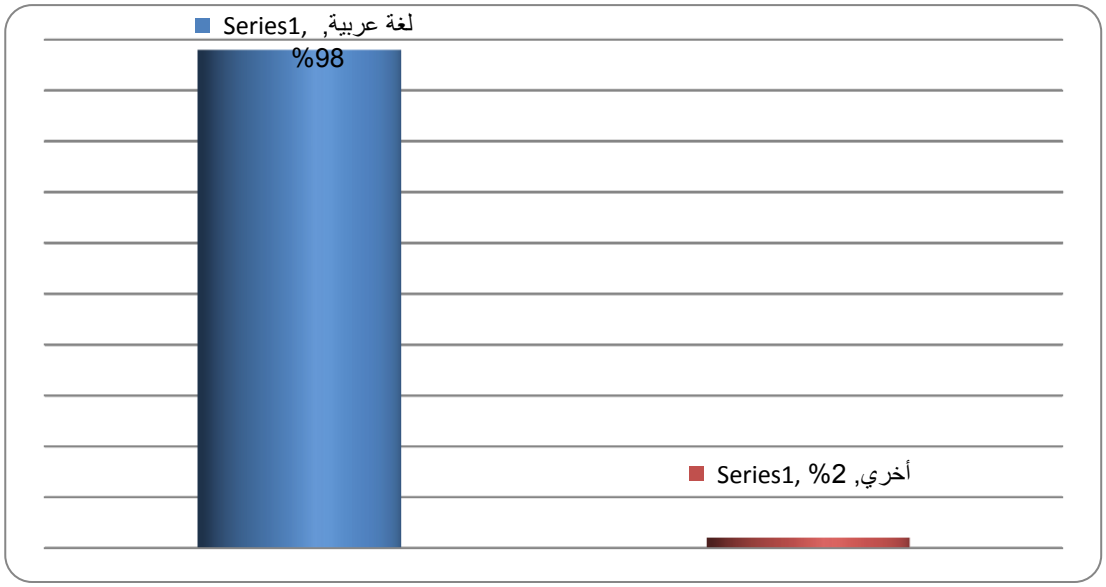
يتبين من الجدول أعلاهأن التوزيع التكراري والنسبي لمتغير الكلية كالاتي لغات بنسبة (19%) واداب لغة عربية بنسبة (32%) وتربية لغة عربية بنسبة (47%) واخرى بنسبة (2%).

ويعزى الباحث ذلك إلى أن وزارة التربية والتعليم قررت على أن يكون معلمى المرحلة الثانوية من خريجى كليات التربية عدا المواد غير التربوية وأن الافراد الموجودين من الكليات الاخرى فهو تعيين قديم قبل صدور هذا القرار.

جدول رقم (4) : يوضح التوزيع التكراري والنسبي لمتغير التخصص

التخصص	التكرار	النسبة%
لغة عربية	98	%98
أخري	2	%2
المجموع	100	%100

شكل بيانى رقم (4) : يوضح التوزيع التكراري والنسبي لمتغير التخصص

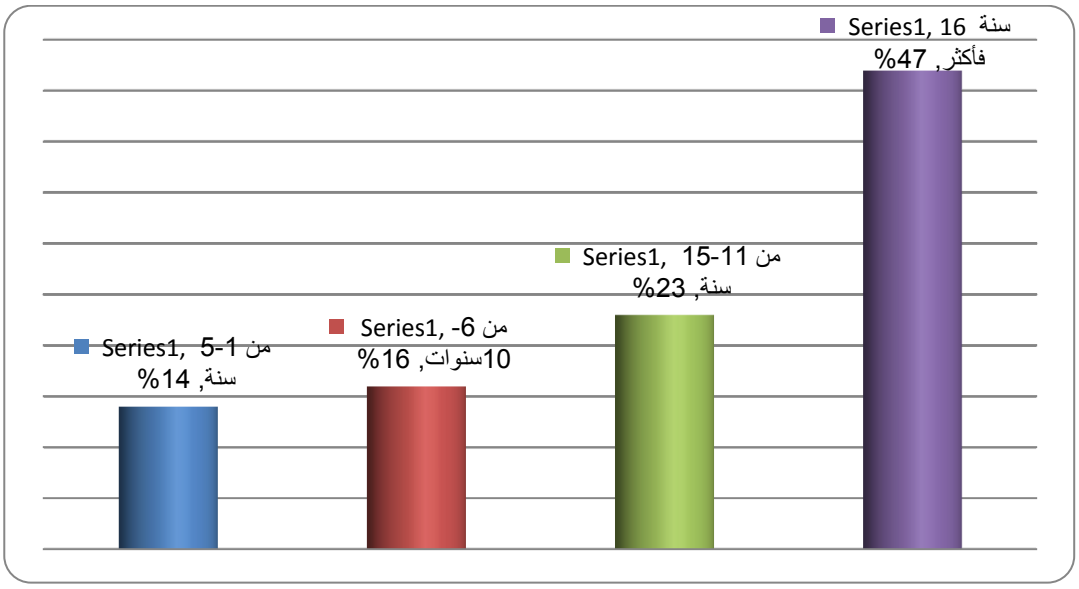


يتبين من الجدول أعلاهأن التوزيع التكراري والنسبي لمتغير التخصص كالاتي لغة عربية بنسبة (98%) واخرى بنسبة بلغت (2%) من جملة افراد العينة. ويلاحظ الباحث أن معظم افراد العينة من اصحاب الخبرة الطويله الذين يؤخذ بآرائهم.

جدول رقم (5) : يوضح التوزيع التكراري والنسبي لمتغير سنوات الخبرة في التدريس

الخبرة	التكرار	النسبة%
من 1–5 سنة	14	%14
من 6–10سنوات	16	%16
من 11–15 سنة	23	%23
16 سنة فأكثر	47	%47
المجموع	100	%100

شكل بيانى رقم (5) : يوضح التوزيع التكراري والنسبي لمتغير سنوات الخبرة في التدريس

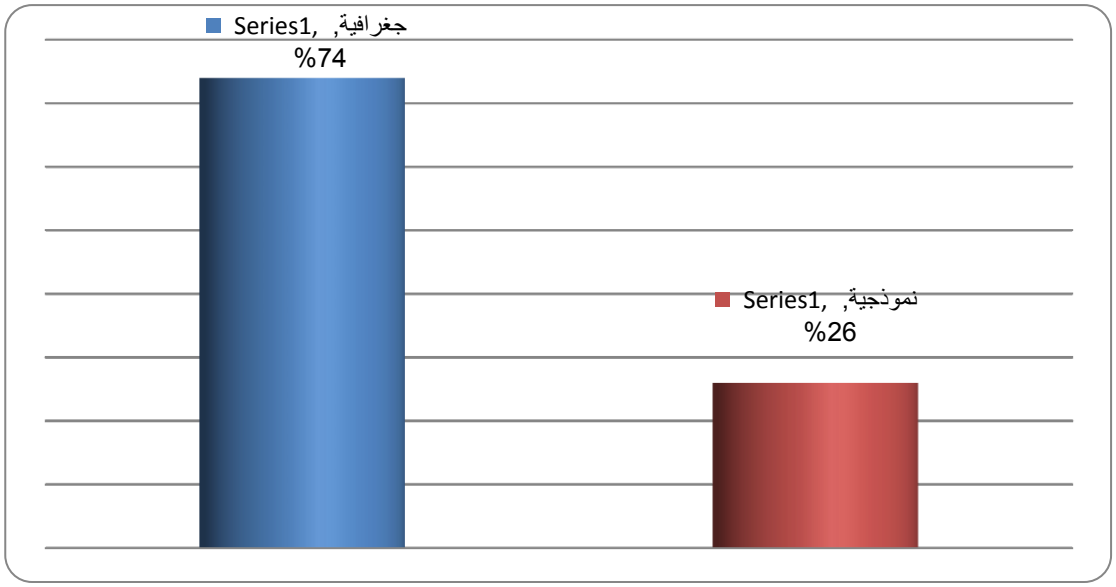


يتبين من الجدول والشكل أعلاهأن التوزيع التكراري والنسبي لمتغير الخبرة كالاتي من 1–5 سنوات بنسبة (14%) ومن 6–10 سنوات بنسبة (16%) ومن 11–15 سنة بنسبة (23%) واكثر من 16 سنة بنسبة (47%) من جملة افراد العينة.

جدول رقم (6) : يوضح التوزيع التكراري والنسبي لمتغير نوع المدرسة

المدرسة	التكرار	النسبة%
جغرافية	74	%74
نموذجية	26	%26
المجموع	100	%100

شكل بيانى رقم (6) : يوضح التوزيع التكراري والنسبي لمتغير نوع المدرسة

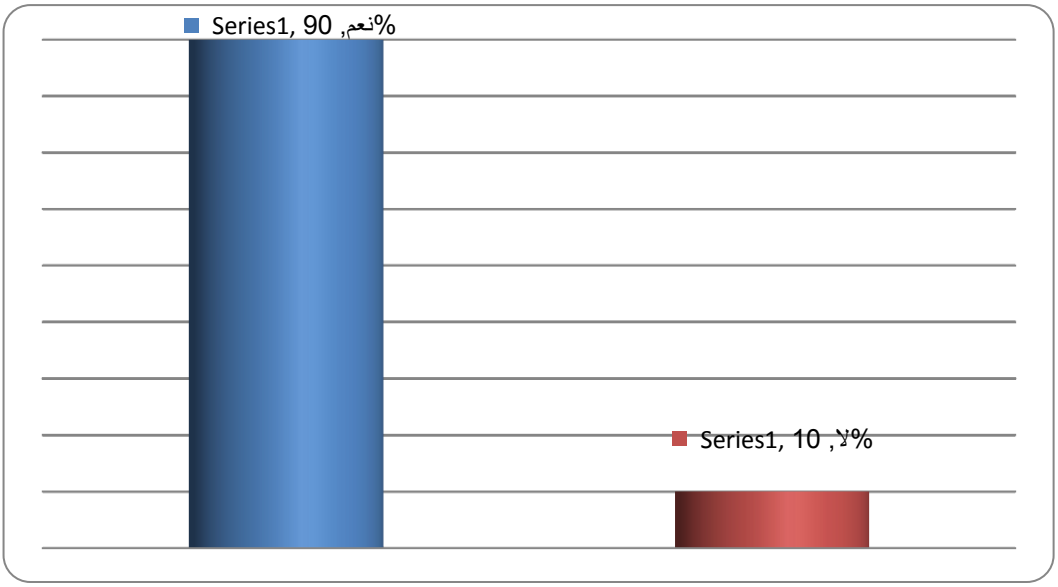


يتبين من الجدول أعلاهأن التوزيع التكراري والنسبي لمتغير المدرسة كالاتي جغرافية بنسبة (74%) ونموذجية بنسبة (26%) من جملة افراد العينة.

جدول رقم (7) : يوضح التوزيع التكراري والنسبي لمتغير فكرة أسلوب النظم

الفكرة	التكرار	النسبة %
نعم	90	%90
لا	10	%10
المجموع	100	%100

شكل بيانى رقم (7) : يوضح التوزيع التكراري والنسبي لمتغير فكرة أسلوب النظم

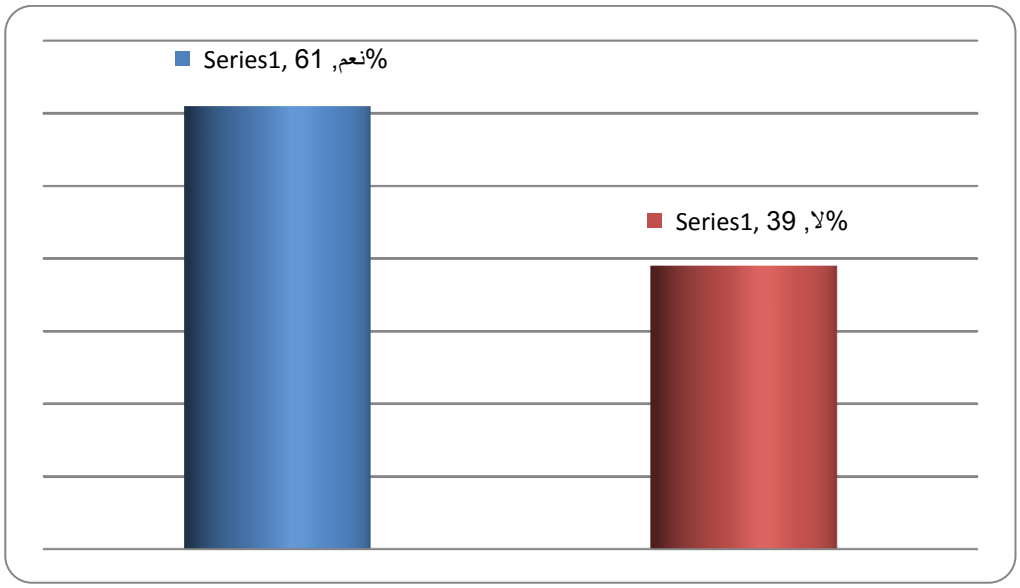


يتبين من الجدول أعلاهأن التوزيع التكراري والنسبي لمتغير فكرة أسلوب التنظيم كالاتي نعم بنسبة (90%) ولا بنسبة (10%) من جملة افراد العينة.

جدول رقم (8) : يوضح التوزيع التكراري والنسبي لمتغيرهل تلقيت دورات تدريبية في أساليب النظم

الدورات	التكرار	النسبة%
نعم	61	%61
لا	39	%39
المجموع	100	%100

شكل بيانى رقم (8) : يوضح التوزيع التكراري والنسبي لمتغيرهل تلقيت دورات تدريبية في أساليب النظم



يتبين من الجدول أعلاهأن التوزيع التكراري والنسبي لمتغير هل تلقيت دورات تدريبية في أساليب النظم كالاتي نعم بنسبة (61.0%) ولا بنسبة (39%) من جملة افراد العينة.

تم اخذ عينة الدراسة من المجتمع الأصلي, وتكونت من 100 معلم ومعلم من المجتمع الكلى البالغ (150) معلم ومعلم لتدريس مادة اللغة العربية بالمدارس الثانوية وتم اختيار العينة عشوائيا وفقاً للمدارس الجغرافية والنموذجية.

أداة الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة قام الدارس باستخدام اداة الاستبانة.

الاستبانة:

صمم الباحث استبأنة إحصائية تتكون من الأسئلة التي صيغت بحيث تغطى محاور الدراسة (أنظر ملحق رقم 1) وقد روعي في صياغة هذه الأسئلة البساطة والإيجاز والمباشرة بحسب عينة الدراسة بواسطة أساتذة مختصين وقد قام المحكمون بإجراء وإدخال التعديلات والتصوييات التي رأوا فيها تقوية الاستبانة وقد قام الباحث بإدخال تلك التعديلات والتصوييات في الاستبانة قبل طبعها وتوزيعها في صورتها .النهائية (انظرملحق رقم 2).

وصف أداة الدراسة:

لقد قام الباحث بإعداد الاستبانة متبع الخطوات التالية:

قام الباحث بتقسيم الاستبانةإلى ثلاثة أجزاء أساسية وهي :

1. المقدمة: اشتملت على تعريف بالدراسة وهدفها ,كما تضمن هذا الجزء تحفيز المبحوث للإجابة على الاستبانة وإرشادات تعبئة الاستبانة .
2. البيانات الشخصية: وشملت: النوع، المؤهل العلمي، الكلية، التخصص، سنوات الخبرة، نوع المدرسة، فكرة أسلوب النظم والدورات التدريبية في أسلوب النظم.
3. متن الاستبانة: اشتمل علي عدد من الأسئلة المغلقة لكل محور من محاور الدراسة الرئيسية وهي:

أ. المحور الأول: معايير تقويم أهداف البرنامج:اشتمل على الأسئلة من (1-13).

ب.المحور الثانى: معايير تقويم الخطة :اشتمل على الأسئلة من (1-7) .

ج. المحور الثالث: معايير مدخلات البرنامج : اشتمل على الأسئلة من (1-9) .

د. المحور الرابع: معايير تقويم العمليات: اشتمل علي الأسئلة من (1-16) .

ه. المحور الخامس: معايير تقويم المخرجات: اشتمل على الأسئلة من (1-10).

وقد تم صياغة عبارات الاستبانة عن طريق الرجوع إلي الإطار النظري والإطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة بمجال الدراسة ,والنشرات والدوريات.

صدق الأداة:

أن المقصود بالصدق هو أن أداة القياس تقيس فعلا ما وضعت لقياسه بمعني أن الأسئلة في محتواها ومظهرها متجهه نحو قياس واقع برنامج تدريس اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء إتقان مهارة التعبير وفق أسلوب النظم , ويمكن للباحث أنيقرر كانت الفقرات تعبر عن هذا المحور أم لا ,ويسمى هذا النوع من الصدق بصدق المحتوي وهذا هو النوع الذي استخدمه الباحث لقياس صدق الاستبانة ,وللتأكد من صدق المحتوي أي الارتباط بين فقرات الاستبانة والأهداف المراد تحقيقها والتي بنيت عليها الاستبانة ,قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين (أنظر ملحق المحكمين) لمعرفة صدق الفقرات وما وضعت لقياسه وهو ما يعرف بالصدق الظاهري أو صدق المحكمين وتتلخص في معرفة أداء المختصين حول أنتماء كل عبارة إلى البعد الذي تنتمي إليه ومدى مناسبة كل عبارة أو عدم مناسبتها , وكانت أهم أراء المحكمين في حذف بعض الفقرات وتقسيم بعض الفقرات التي تحوي أسئلة مركبة إلى فقرات أخري وتعديل صياغة أخرى ويلخص الباحث أراء المحكمين حول فقرات الاستبانة.

وبعد أن قام الباحث بإجراء التعديلات في الأداة في صورتها الثانية التي اقترحها المحكمون وبعد الرجوع إلي المشرف تم وضع الاستبانة في صورتها النهائية وقد تم استخدام مقياس ليكرت الثلاثي حسب طبيعة محاور الدراسة.

وصف مراحل الاستبانة:

1. إعداد الاستبانة ، تضمن شرح هدف الاستبانة والمطلوب من المستهدف – البيانات الشخصية.
2. عرض الاستبانة علي المشرف .
3. عرض الاستبانة على المحكمين .
4. تصويب الأخطاء على الاستبانة بعد تعديل المحكمين .
5. توزيع الاستبانة على العينة المعدة لها.
6. جمع الاستبانة من العينة .
7. تفريغ الاستبانة في جدأول خاصة .
8. تحليل الاستبانة .

الصدق والثبات للاستبأنة:

الثبات يعني أن تعطي الاستبانة نتائج متقاربة أو نفس النتائج اذا اعيد تطبيقها اكثر من مرة في نفس الظروف وللتحقق من ذلك تم توزيع (50) استمارة لعينة استطلاعية عن طريق الاتساق الداخلي (الفاكرونباخ) ولقد كان معامل ألفا كرونباخ = (0.95) وهو معامل ثبات عال يدل على ثبات المقياس وصلاحيته للدراسة ومعامل الصدق هو الجزر التربيعي لمعامل الثبات فبالتالي هو (0.97) وهذا يدل على أن هنالك صدق عال للمقياس وصالح للدراسة مما يؤكد دقة الاستبانة وتمتعها بالثقة والقبول لما ستخرج به هذه الدراسة من نتائج.

الصدق الظاهري:

بعد ذلك قام الباحث بحساب ثبات الاستبانة باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS ثم إعادة تطبيقه ليتم حساب الثبات تبعاً لمعادلة بيرسون لحساب معامل الارتباط. وعليه فقد اعتمد الباحث على صدق المحكمين كمؤشر على الصدق الظاهري للاستبانة.أما الصدق البنائي للاستبانة قام الباحث باستخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب معامل الثبات.

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

ر= معامل الارتباط

ن= عدد أفراد العينة

ص= درجات العبارات الزوجية

س= درجات العبارات الفردية

معادلة سبير مأن برأون لايجاد الثبات

$$\text{الثبات} = \frac{\text{ر}2}{\text{ر}+1}$$

حيث معامل الارتباط ر

$$ر = 0.92$$

$$\text{الثبات} = \frac{0.92 \times 2}{0.92+1} = 0.95$$

$$\text{الصدق} = \sqrt{\text{الثبات}} = 0.97$$

جدول رقم (9) : يوضح معامل الصدق والثبات لمحاور الاستبانة

الرقم	المحور	عدد الفقرات	الثبات	الصدق
1	الاول	13	0.90	0.95
2	الثاني	7	0.92	0.96
3	الثالث	9	0.89	0.94
4	الرابع	16	0.90	0.95
5	الخامس	10	0.89	0.94
6	الاستبانة	45	0.95	0.97

جدول رقم (10) : يوضح ترميز الاستبانة

الوسيط	المستويات
3	أوافق
2	أوافق لحد ما
1	لاأوفق

تطبيق الاستبانة:

بعد ان تم تحكيم الاستبانة من قبل المحكمين قام الباحث بعمليات توزيع الاستبانة على افراد العينة بنفسه ووزع الباحث عدد 100 استبانة على افراد العينة العشوائية ووجد الباحث ترحاباً وقبولاً من افراد العينة وحسن معاملة في التعبير عن ارائهم امام الخيارات التى يرونها تناسب ارائهم بكل ارجحية ولم تتلف اي استبانة عند عمليات التوزيع والجمع حيث كانت الاستبانات جميعها صالحة للدراسة حيث لم تواجه الباحث اي صعوبات في توزيع الاستبانة وذلك نسبة لعمل الباحث في محلية ام درمان مكان الدراسة وكان ذلك في الفترة من 2014/12/5م –2015/2/17م وتمت جميع الاجراءات بموافقة الجهات المسئولة بالمحلية.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحليل البيانات الخاصة بالاستبانة استخدم الباحث البرنامج الجاهز للتحليل الاحصائي (SPSS) (Statistical Package for Social Science) الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، وقد قام الباحث باستعراض كل عبارة أو مجموعة عبارات في جدول يوضح عدد الاستجابات والنسب المئوية لكل إجابة لتحليل إجابات الاستبانة، بعد ذلك قام بالتعليق على نتيجة العبارة، وقد استخدم الباحث الجدأول التكرارية لتحليل المعلومات وذلك بإعطاء الجدأول أرقاماً متسلسلة ثم إعطائها عنواناً لمعرفة ما تحتويه من بيانات عينة الدراسة لمعرفة النسب المئوية وغيرها.

ولتحليل المعلومات والبيانات التي حصلت عليها الدراسة من خلال الاستبانة تم إدخال هذه البيانات في جهاز الحاسب الآلي ثم طبقت عليها مجموعة من المعالجات الإحصائية وهي:

1. الجداول التكرارية
2. النسب المئوية.
3. الوسيط.
4. اختبار مربع كاي.
5. معامل الفاكرونباخ.

الفصل الرابع

عرض وتحليل البيانات ومناقشة النتائج وتفسيرها

مقدمة:

في هذه الفصل سوف يقوم الدارس بعرض وتحليل البيانات التي حصل عليها بواسطة الاستبانة وبعد ذلك سوف يقوم الدارس بمناقشة النتائج التي حصل عليها بواسطة الاستبانة وذلك بعرض السؤال أولا وتقديم جدول لتحليل البيانات والتوصل الي نتائج كل محور علي حدة ثم تجميع نتائج جميع المحاور ومناقشتها وتفسيرها ومن ثم التوصل الي نتائج البحث.

جدول رقم (11) : يوضح التكرارات والنسب المئوية لمحور معايير تقويم أهداف البرنامج

وضعت أهداف واضحة لتحقيق برنامج تدريس مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء إتقان مهارة التعبير وفق أسلوب النظم:

م	الفقرات	أوافق	النسبة	أوافق لحد ما	النسبة	لا أوفق	النسبة
1	تتميز بالعمق	27	27.00	55	55.00	18	18.00
2	تتميز بالتكامل	59	59.00	26	26.00	15	15.00
3	تتميز بالشمولية	56	56.00	27	27.00	17	17.00
4	تتصف بأنها محددة	30	30.00	59	59.00	11	11.00
5	تتصف بالوضوح	68	68.00	17	17.00	15	15.00
6	تتصف بالواقعية (قابلة للتطبيق)	68	68.00	21	21.00	11	11.00
7	تشمل المجال الديني	74	74.00	15	15.00	11	11.00
8	تشمل المجال التربوي	69	69.00	23	23.00	8	8.00

9	تشمل المجال الثقافي	36	36.00	54	54.00	10	10.00
10	مصاغة بصورة سهلة يمكن قياسها	69	69.00	20	20.00	11	11.00
11	تراعي طريقة مادة اللغة العربية	39	39.00	49	49.00	12	12.00
12	مشتقة للأهداف العامة للتربية السودانية	36	36.00	18	18.00	46	46.00
13	تحث على التعلم المستمر	69	69.00	18	18.00	13	13.00

يتبين من الجدول رقم (11) أن التوزيع التكراري والنسبي لأفراد عينة الدراسة فيما يخص المحور:

1. تتميز بالعمق تبين أن (27) فرداً وبنسبة (27%) اجابوا أوافق ، و (55) فرداً وبنسبة (55%) اجابوا أوافق الي حد ما ، و (18) فرداً وبنسبة (18%) اجابوا لا أوافق .
2. تتميز بالتكامل تبين أن (59) فرداً وبنسبة (59%) اجابوا أوافق ، و (26) فرداً وبنسبة (26%) اجابوا أوافق الي حد ما ، و (15) فرداً وبنسبة (15%) اجابوا لا أوافق .
3. تتميز بالشمولية تبين أن (56) فرداً وبنسبة (56%) اجابوا أوافق ، و (27) فرداً وبنسبة (27%) اجابوا أوافق الي حد ما ، و (17) فرداً وبنسبة (17%) اجابوا لا أوافق .
4. تتصف بأنها محددة تبين أن (30) فرداً وبنسبة (30%) اجابوا أوافق ، و (59) فرداً وبنسبة (59%) اجابوا أوافق الي حد ما ، و (11) فرداً وبنسبة (11%) اجابوا لاأوافق .
5. تتصف بالوضوح تبين أن (68) فرداً وبنسبة (68%) اجابوا أوافق ، و (17) فرداً وبنسبة (17%) اجابوا أوافق الي حد ما ، و (15) فرداً وبنسبة (15%) اجابوا لا أوافق .
6. تتصف بالواقعية (قابلة للتطبيق) تبين أن (68) فرداً وبنسبة (68%) اجابوا أوافق ، و (21) فرداً وبنسبة (21%) اجابوا أوافق الي حد ما ، و (11) فرداً وبنسبة (11%) اجابوا لا أوافق .

7. تشمل المجال الديني تبين أن (74) فرداً وبنسبة (74%) اجابوا أوافق ، و (15) فرداً وبنسبة (15%) اجابوا أوافق الي حد ما ، و (11) فرداً وبنسبة (11%) اجابوا لا أوافق .
8. تشمل المجال التربوي تبين أن (69) فرداً وبنسبة (69%) اجابوا أوافق ، و (23) فرداً وبنسبة (23%) اجابوا أوافق الي حد ما ، و (8) فرداً وبنسبة (8%) اجابوا لا أوافق .
9. تشمل المجال الثقافي تبين أن (36) فرداً وبنسبة (36%) اجابوا أوافق ، و (54) فرداً وبنسبة (54%) اجابوا أوافق الي حد ما ، و (10) فرداً وبنسبة (10%) اجابوا لا أوافق .
10. مصاغة بصورة سهلة يمكن قياسها تبين أن (69) فرداً وبنسبة (69%) اجابوا أوافق ، و (20) فرداً وبنسبة (20%) اجابوا أوافق الي حد ما ، و (11) فرداً وبنسبة (11%) اجابوا لا أوافق .
11. تراعي طريقة مادة اللغة العربية تبين أن (39) فرداً وبنسبة (39%) اجابوا أوافق ، و (49) فرداً وبنسبة (49%) اجابوا أوافق الي حد ما ، و (12) فرداً وبنسبة (12%) اجابوا لا أوافق .
12. مشتقة للأهداف العامة للتربية السودانية تبين أن (36) فرداً وبنسبة (36%) اجابوا أوافق ، و (18) فرداً وبنسبة (18%) اجابوا أوافق الي حد ما ، و (46) فرداً وبنسبة (46%) اجابوا لا أوافق .
13. تحث على التعلم المستمر تبين أن (69) فرداً وبنسبة (69%) اجابوا أوافق ، و (18) فرداً وبنسبة (18%) اجابوا أوافق الي حد ما ، و (13) فرداً وبنسبة (13%) اجابوا لا أوافق .

جدول رقم (12) : يوضح المقاييس الإحصائية لمحور معايير تقويم أهداف البرنامج

م	الفقرات	مربع كاي	درجات الحرية	القيمة المعنوية	الوسيط	درجة القياس	الدلالة الإحصائية
1	تتميز بالعمق	22.340	2	0.00	2.0	أوافق الي حد ما	دالة احصائياً
2	تتميز بالتكامل	31.460	2	0.00	3.0	أوافق	دالة احصائياً
3	تتميز بالشمولية	24.620	2	0.00	3.0	أوافق	دالة احصائياً
4	تتصف بأنها محددة	35.060	2	0.00	2.0	أوافق الي حد ما	دالة احصائياً
5	تتصف بالوضوح	54.140	2	0.00	3.0	أوافق	دالة احصائياً
6	تتصف بالواقعية (قابلة للتطبيق)	55.580	2	0.00	3.0	أوافق	دالة احصائياً
7	تشمل المجال الديني	74.660	2	0.00	3.0	أوافق	دالة احصائياً
8	تشمل المجال التربوي	60.620	2	0.00	3.0	أوافق	دالة احصائياً
9	تشمل المجال الثقافي	29.360	2	0.00	2.0	أوافق الي حد ما	دالة احصائياً
10	مصاغة بصورة سهلة يمكن قياسها	58.460	2	0.00	3.0	أوافق	دالة احصائياً
11	تراعي طريقة مادة اللغة العربية	21.980	2	0.00	2.0	أوافق الي حد ما	دالة احصائياً
12	مشتقة للأهداف العامة للتربية السودانية	12.080	2	0.00	2.0	أوافق الي حد ما	دالة احصائياً
13	تحث على التعلم المستمر	57.620	2	0.00	3.0	أوافق	دالة احصائياً
المحور		294.172	2	0.000	3.0	أوافق	دالة احصائياً

الجدول رقم (12) أعلاه يوضح نتيجة اختبار مربع كاي فبالنسبة للعبارة:

1. تتميز بالعمق حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (22.340) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا أوافق الي حد ما.

2. تتميز بالتكامل حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (31.460) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا أوفق.
3. تتميز بالشمولية حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (24.620) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا أوفق.
4. تتصف بأنها محددة حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (35.060) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا أوافق الي حد ما.
5. تتصف بالوضوح حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (54.140) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا أوفق.
6. تتصف بالواقعية (قابلة للتطبيق)حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (55.580) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا أوفق.
7. تشمل المجال الديني حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (74.660) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا أوفق.
8. تشمل المجال التربوي حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (60.620) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا أوفق.
9. تشمل المجال الثقافي حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (29.360) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق

ذات دلالة إحصائية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا أوافق الي حد ما.

10. مصاغة بصورة سهلة يمكن قياسها حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (58.460) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا أوفق.

11. تراعي طريقة مادة اللغة العربية حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (21.980) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا أوافق الي حد ما.

12. مشتقة من الأهداف العامة للتربية السودانية حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (12.080) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا أوافق الي حد ما.

13. تحث على التعلم المستمر حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (57.620) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا أوافق.

جدول رقم (13) : يوضح التكرارات والنسب المئوية لمحور معايير تقويم الخطة

وضعت خطة واضحة للبرنامج تتضح بالأتي:

م	الفقرات	أوافق	النسبة	أوافق لحد ما	النسبة	لا أوفق	النسبة
1	توصيفيه لتوصيف أهداف البرنامج	64	64.00	26	26.00	10	10.00
2	موضوعية للبرنامج	30	30.00	60	60.00	10	10.00
3	وصفية لتقويم الوسائل التعليمية للبرنامج	26	26.00	30	30.00	44	44.00
4	توصفيه لتقويم البرنامج	64	64.00	26	26.00	10	10.00
5	ذات إجراءات واضحة بالخطة لتنفيذ البرنامج	61	61.00	28	28.00	11	11.00
6	ذات قيد زمني لتنفيذ البرنامج	69	69.00	21	21.00	10	10.00
7	محددة الأنشطة من تشكيلية واسعة من الخبرات	67	67.00	16	16.00	17	17.00

يتبين من الجدول رقم (13) أن التوزيع التكراري والنسبي لأفراد عينة الدراسة فيما يخص المحور:

1. توصيفيه لتوصيف أهداف البرنامج تبين أن (64) فرداً وبنسبة (64%) اجابوا موافق ، و (26) فرداً وبنسبة (26%) اجابوا أوافق الي حد ما ، و (10) فرداً وبنسبة (10%) اجابوا لا أوافق .
2. موضوعية للبرنامج تبين أن (30) فرداً وبنسبة (30%) اجابوا أوافق ، و (60) فرداً وبنسبة (60%) اجابوا أوافق الي حد ما ، و (10) فرداً وبنسبة (10%) اجابوا لا أوافق .
3. وصفية لتقويم الوسائل التعليمية للبرنامج تبين أن (26) فرداً وبنسبة (26%) اجابوا أوافق ، و (30) فرداً وبنسبة (30%) اجابوا أوافق الي حد ما ، و (44) فرداً وبنسبة (44%) اجابوا لا أوافق .
4. توصفيه لتقويم البرنامج تبين أن (64) فرداً وبنسبة (64%) اجابوا أوافق ، و (26) فرداً وبنسبة (26%) اجابوا أوافق الي حد ما ، و (10) فرداً وبنسبة (10%) اجابوا لا أوافق .

5. ذات إجراءات واضحة بالخطة لتنفيذ البرنامج تبين أن (61) فرداً وبنسبة (61%) اجابوا أوافق ، و (28) فرداً وبنسبة (28%) اجابوا أوافق الي حد ما ، و (11) فرداً وبنسبة (11%) اجابوا لا أوافق .
6. ذات قيد زمني لتنفيذ البرنامج تبين أن (69) فرداً وبنسبة (69%) اجابوا أوافق ، و (21) فرداً وبنسبة (21%) اجابوا أوافق الي حد ما ، و (10) فرداً وبنسبة (10%) اجابوا لا أوافق .
7. محددة الأنشطة من تشكيلية واسعة من الخبرات تبين أن (67) فرداً وبنسبة (67%) اجابوا أوافق ، و (16) فرداً وبنسبة (16%) اجابوا أوافق الي حد ما ، و (17) فرداً وبنسبة (17%) اجابوا لا أوافق .

جدول رقم (14) : يوضح المقاييس الإحصائية لمحور معايير تقويم الخطة وضعت خطة واضحة

م	الفقرات	مربع كاي	درجات الحرية	القيمة المعنوية	الوسيط	درجة القياس	الدلالة الإحصائية
1	توصيفيه لتوصيف أهداف البرنامج	46.160	2	0.000	3.0	أوافق	دالة احصائياً
2	موضوعية للبرنامج	38.000	2	0.000	2.0	أوافق الي حد ما	دالة احصائياً
3	وصفية لتقويم الوسائل التعليمية للبرنامج	5.360	2	0.069	2.0	أوافق الي حد ما	غير دالة احصائياً
4	توصفيه لتقويم البرنامج	46.160	2	0.000	3.0	أوافق	دالة احصائياً
5	ذات إجراءات واضحة بالخطة لتنفيذ البرنامج	38.780	2	0.000	3.0	أوافق	دالة احصائياً
6	ذات قيد زمني لتنفيذ البرنامج	59.060	2	0.000	3.0	أوافق	دالة احصائياً

7	محددة الأنشطة من تشكيلية واسعة من الخبرات	51.020	2	0.000	3.0	أوافق	دالة احصائياً
المحور		159.517	2	0.000	3.0	أوافق	دالة احصائياً

الجدول رقم (14) أعلاه يوضح نتيجة اختبار مربع كاي بالنسبة للعبارة:

1. توصيفيه لتوصيف أهداف البرنامج حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (46.1602) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا أوفق.
2. موضوعية للبرنامج حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (38.000) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا أوافق الي حد ما.
3. وصفية لتقويم الوسائل التعليمية للبرنامج حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (5.360) بقيمة احتمالية (0.068) وهي قيمة ذات دلالة غير معنوية بمعني أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء عينة الدراسة .
4. توصفيه لتقويم البرنامج حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (46.160) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا أوفق.
5. ذات إجراءات واضحة بالخطة لتنفيذ البرنامج حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (38.780) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا أوفق.

6. ذات قيد زمني لتنفيذ البرنامج حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (59.060) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا أوفق.
7. محددة الأنشطة من تشكيلية واسعة من الخبرات حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (51.020) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا أوفق.

جدول رقم (15) : يوضح التكرارات والنسب المئوية لمحور معايير تقويم مدخلات البرنامج عند تقويم المدخلات للبرنامج يتم الأتي:

م	الفقرات	أوافق	النسبة	أوافق لحد ما	النسبة	لا أوفق	النسبة
1	توافر كتب معينة لتدريس البرنامج	27	27.00	20	20.00	53	53.00
2	مناسبة عدد الطلاب بالفصول	21	21.00	13	13.00	66	66.00
3	وفرة الإمكانيات اللازمة لأداء المنشات اللاصفية المتعلقة بالبرنامج	18	18.00	18	18.00	64	64.00
4	مناسبة عدد المعلمين مع عدد الطلاب لتنفيذ البرنامج	18	18.00	21	21.00	61	61.00
5	توافر الوسائل التعليمية لتنفيذ البرنامج	20	20.00	20	20.00	60	60.00
6	مراعاة محتوى البرنامج العامل النفسي للطلاب	27	27.00	27	27.00	46	46.00
7	مراعاة محتوى البرنامج الفروق الفردية للطلاب	32	32.00	26	26.00	42	42.00
8	مراعاة محتوى البرنامج الفروق الثقافية	27	27.00	29	29.00	44	44.00

	للبرنامج						
9	مراعاة محتوى البرنامج الموقع الجغرافي للطلاب	62	62.00	17	17.00	21	21.00

يتبين من الجدول رقم (15) أن التوزيع التكراري والنسبي لأفراد عينة الدراسة فيما يخص المحور:

1. توافر كتب معينة لتدريس البرنامج تبين أن (27) فرداً وبنسبة (27%) اجابوا أوافق ، و (20) فرداً وبنسبة (20%) اجابوا أوافق الي حد ما ، و (53) فرداً وبنسبة (53%) اجابوا لا أوافق .
2. مناسبة عدد الطلاب بالفصول تبين أن (21) فرداً وبنسبة (21%) اجابوا أوافق ، و (13) فرداً وبنسبة (13%) اجابوا أوافق الي حد ما ، و (66) فرداً وبنسبة (66%) اجابوا لا أوافق .
3. وفرة الإمكانيات اللازمة لأداء المنشات اللاصفية المتعلقة بالبرنامج تبين أن (18) فرداً وبنسبة (18%) اجابوا أوافق ، و (18) فرداً وبنسبة (18%) اجابوا أوافق الي حد ما ، و (64) فرداً وبنسبة (64%) اجابوا لا أوافق .
4. مناسبة عدد المعلمين مع عدد الطلاب لتنفيذ البرنامج تبين أن (18) فرداً وبنسبة (18%) اجابوا أوافق ، و (21) فرداً وبنسبة (21%) اجابوا أوافق الي حد ما ، و (61) فرداً وبنسبة (61%) اجابوا لا أوافق .
5. توافر الوسائل التعليمية لتنفيذ البرنامج تبين أن (20) فرداً وبنسبة (20%) اجابوا أوافق ، و (20) فرداً وبنسبة (20%) اجابوا أوافق الي حد ما ، و (60) فرداً وبنسبة (60%) اجابوا لا أوافق .
6. مراعاة محتوى البرنامج العامل النفسي للطلاب تبين أن (27) فرداً وبنسبة (27%) اجابوا أوافق ، و (27) فرداً وبنسبة (27%) اجابوا أوافق الي حد ما ، و (46) فرداً وبنسبة (46%) اجابوا لا أوافق .

7. مراعاة محتوى البرنامج الفروق الفردية للطلاب تبين أن (32) فرداً وبنسبة (32%) اجابوا أوافق ، و (26) فرداً وبنسبة (26%) اجابوا أوافق الي حد ما ، و (42) فرداً وبنسبة (42%) اجابوا لا أوافق .
8. مراعاة محتوى البرنامج الفروق الثقافية للبرنامج تبين أن (27) فرداً وبنسبة (27%) اجابوا أوافق ، و (29) فرداً وبنسبة (29%) اجابوا أوافق الي حد ما ، و (44) فرداً وبنسبة (44%) اجابوا لا أوافق .
9. مراعاة محتوى البرنامج الموقع الجغرافي للطلاب تبين أن (62) فرداً وبنسبة (62%) اجابوا أوافق ، و (17) فرداً وبنسبة (17%) اجابوا أوافق الي حد ما ، و (21) فرداً وبنسبة (21%) اجابوا لا أوافق .

جدول رقم (16) : يوضح المقاييس الإحصائية لمحور معايير تقويم مدخلات البرنامج

م	الفقرات	مربع كاي	درجات الحرية	القيمة المعنوية	الوسيط	درجة القياس	الدلالة الإحصائية
1	توافر كتب معينة لتدريس البرنامج	18.140	2	0.000	1.0	لا أوافق	دالة احصائياً
2	مناسبة عدد الطلاب بالفصول	48.980	2	0.000	1.0	لا أوافق	دالة احصائياً
3	وفرة الإمكانيات اللازمة لأداء المنشات اللاصفية المتعلقة بالبرنامج	42.320	2	0.000	1.0	لا أوافق	دالة احصائياً
4	مناسبة عدد المعلمين مع عدد الطلاب لتنفيذ البرنامج	34.580	2	0.000	1.0	لا أوافق	دالة احصائياً
5	توافر الوسائل التعليمية لتنفيذ البرنامج	32.000	2	0.000	1.0	لا أوافق	دالة احصائياً

6	مراعاة محتوى البرنامج العامل النفسي للطلاب	7.220	2	0.027	2.0	أوافق الي حد ما	دالة احصائياً
7	مراعاة محتوى البرنامج الفروق الفردية للطلاب	3.920	2	0.141	2.0	أوافق الي حد ما	غير دالة احصائياً
8	مراعاة محتوى البرنامج الفروق الثقافية للبرنامج	5.180	2	0.075	2.0	أوافق الي حد ما	غير دالة احصائياً
9	مراعاة محتوى البرنامج الموقع الجغرافي للطلاب	37.220	2	0.000	3.0	أوافق	دالة احصائياً
المحور		129.447	2	0.000	1.0	لاأوافق	دالة احصائياً

الجدول رقم (16) أعلاه يوضح نتيجة اختبار مربع كاي فبالنسبة للعبارة:

1. توافر كتب معينة لتدريس البرنامج حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (18.140) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا لاأوفق.
2. مناسبة عدد الطلاب بالفصول حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (48.980) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا لاأوفق.
3. وفرة الإمكانيات اللازمة لأداء المنشات اللاصفية المتعلقة بالبرنامج حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (42.320) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا لاأوفق.

4. مناسبة عدد المعلمين مع عدد الطلاب لتنفيذ البرنامج حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (34.580) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا لاأوفق.
5. توافر الوسائل التعليمية لتنفيذ البرنامج حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (32.000) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا لاأوفق.
6. مراعاة محتوى البرنامج العامل النفسي للطلاب حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (7.220) بقيمة احتمالية (0.027) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا أوفق الي حدما.
7. مراعاة محتوى البرنامج الفروق الفردية للطلاب حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (3.920) بقيمة احتمالية (0.141) وهي قيمة ذات دلالة غير معنوية بمعني أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء عينة الدراسة.
8. مراعاة محتوى البرنامج الفروق الثقافية للبرنامج حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (5.180) بقيمة احتمالية (0.075) وهي قيمة ذات دلالة غير معنوية بمعني أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء عينة الدراسة.
9. مراعاة محتوى البرنامج الموقع الجغرافي للطلاب حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (37.220) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا أوفق.

جدول رقم (17) : يوضح التكرارات والنسب المئوية لمحور معايير تقويم العمليات عند تقويم العمليات للبرنامج يتم الأتي

م	الفقرات	أوافق	النسبة	أوافق لحد ما	النسبة	لا أوفق	النسبة
1	تنسيق بين (المعلم – الشعبة –التوجيه الفني) في تنفيذ البرنامج	66	66.00	18	18.00	16	16.00
2	متابعة للعمل من قبل إدارات المدارس تساعد في حل الصعوبات	40	40.00	50	50.00	10	10.00
3	تناسب حجم المقرر والمدة الزمنية	33	33.00	21	21.00	46	46.00
4	اتخاذ القرارات في البرنامج نتيجة للتغذية الراجعة	58	58.00	26	26.00	16	16.00
5	تقويم الطلاب في البرنامج من خلال كراساتهم	68	68.00	19	19.00	13	13.00
6	تقويم الطلاب في البرنامج من خلال مشاركاتهم الصفية اثناء حصة التعبير	64	64.00	26	26.00	10	10.00
7	اعتماد المعلم في تنفيذ البرنامج على الموضوعات التعبيرية المطروحة في الكتاب المدرسي وعدم تجاوزها	60	60.00	19	19.00	21	21.00
8	استعانة المعلم في تنفيذ البرنامج على الموضوعات الخارجية	67	67.00	21	21.00	12	12.00
9	طرح المعلم أسئلة ذات إجابات مفتوحة إثناء تدريسه للتعبير	81	81.00	13	13.00	6	6.00
10	التزام المعلم في تدريسه للبرنامج طريقة العناصر	38	38.00	21	21.00	41	41.00
11	استخدام المعلم في تنفيذ البرنامج طريقة التصحيح الجماعى	67	67.00	18	18.00	15	15.00
12	استخدام المعلم في تنفيذ البرنامج طريقة التصحيح الفردي	79	79.00	14	14.00	7	7.00

13	اهتمام المعلم بتصحيح كراسات الطلاب	80	80.00	11	11.00	9	9.00
14	تدريسه حصص التعبير داخل الجدول المدرسي	78	78.00	11	11.00	11	11.00
15	تأدية المعلم حصص التعبير بحماس	81	81.00	10	10.00	9	9.00
16	اهتمام المعلم بحصص التعبير	79	79.00	12	12.00	9	9.00

يتبين من الجدول رقم (17) أن التوزيع التكراري والنسبي لأفراد عينة الدراسة فيما يخص المحور:

1. تنسيق بين (المعلم – الشعبة –التوجيه الفني) في تنفيذ البرنامج تبين أن (66) فرداً وبنسبة (66%) اجابوا موافق ، و (18) فرداً وبنسبة (18%) اجابوا أوافق الي حد ما ، و (16) فرداً وبنسبة (16%) اجابوا لا أوافق .
2. متابعة للعمل من قبل إدارات المدارس تساعد في حل الصعوبات تبين أن (40) فرداً وبنسبة (40%) اجابوا أوافق ، و (50) فرداً وبنسبة (50%) اجابوا أوافق الي حد ما ، و (10) فرداً وبنسبة (10%) اجابوا لا أوافق .
3. تناسب حجم المقرر والمدة الزمنية تبين أن (33) فرداً وبنسبة (33%) اجابوا أوافق ، و (21) فرداً وبنسبة (21%) اجابوا أوافق الي حد ما ، و (46) فرداً وبنسبة (46%) اجابوا لا أوافق .
4. اتخاذ القرارات في البرنامج نتيجة للتغذية الراجعة تبين أن (58) فرداً وبنسبة (58%) اجابوا أوافق ، و (26) فرداً وبنسبة (26%) اجابوا أوافق الي حد ما ، و (16) فرداً وبنسبة (16%) اجابوا لا أوافق .
5. تقويم الطلاب في البرنامج من خلال كراساتهم تبين أن (68) فرداً وبنسبة (68%) اجابوا أوافق ، و (19) فرداً وبنسبة (19%) اجابوا أوافق الي حد ما ، و (13) فرداً وبنسبة (13%) اجابوا لا أوافق .
6. تقويم الطلاب في البرنامج من خلال مشاركاتهم الصفية اثناء حصة التعبير تبين أن (64) فرداً وبنسبة (64%) اجابوا أوافق ، و (26) فرداً وبنسبة (26%) اجابوا أوافق الي حد ما ، و (10) فرداً وبنسبة (10%) اجابوا لا أوافق .

7. اعتماد المعلم في تنفيذ البرنامج على الموضوعات التعبيرية المطروحة في الكتاب المدرسي وعدم تجأوزها تبين أن (60) فرداً وبنسبة (60%) اجابوا أوافق ، و (19) فرداً وبنسبة (19%) اجابوا أوافق الي حد ما ، و (21) فرداً وبنسبة (21%) اجابوا لا أوافق .
8. استعانة المعلم في تنفيذ البرنامج على الموضوعات الخارجية تبين أن (67) فرداً وبنسبة (67%) اجابوا أوافق ، و (21) فرداً وبنسبة (21%) اجابوا أوافق الي حد ما ، و (12) فرداً وبنسبة (12%) اجابوا لا أوافق .
9. طرح المعلم أسئلة ذات إجابات مفتوحة إثناء تدريسه للتعبير تبين أن (81) فرداً وبنسبة (81%) اجابوا أوافق ، و (13) فرداً وبنسبة (13%) اجابوا أوافق الي حد ما ، و (6) فرداً وبنسبة (6%) اجابوا لا أوافق .
10. التزام المعلم في تدريسه للبرنامج طريقة العناصر تبين أن (38) فرداً وبنسبة (38%) اجابوا أوافق ، و (21) فرداً وبنسبة (21%) اجابوا أوافق الي حد ما ، و (41) فرداً وبنسبة (41%) اجابوا لا أوافق .
11. استخدام المعلم في تنفيذ البرنامج طريقة التصحيح الجماعى تبين أن (67) فرداً وبنسبة (67%) اجابوا أوافق ، و (18) فرداً وبنسبة (18%) اجابوا أوافق الي حد ما ، و (15) فرداً وبنسبة (15%) اجابوا لا أوافق .
12. استخدام المعلم في تنفيذ البرنامج طريقة التصحيح الفردي تبين أن (79) فرداً وبنسبة (79%) اجابوا أوافق ، و (14) فرداً وبنسبة (14%) اجابوا أوافق الي حد ما ، و (7) فرداً وبنسبة (7%) اجابوا لا أوافق .
13. اهتمام المعلم بتصحيح كراسات الطلاب تبين أن (80) فرداً وبنسبة (80%) اجابوا أوافق ، و (11) فرداً وبنسبة (11%) اجابوا أوافق الي حد ما ، و (9) فرداً وبنسبة (9%) اجابوا لا أوافق .
14. تدريسه حصص التعبير داخل الجدول المدرسي تبين أن (78) فرداً وبنسبة (78%) اجابوا أوافق ، و (11) فرداً وبنسبة (11%) اجابوا أوافق الي حد ما ، و (11) فرداً وبنسبة (11%) اجابوا لا أوافق .

15. تأدية المعلم حصص التعبير بحماس تبين أن (81) فرداً وبنسبة (81%) اجابوا أوافق ، و (10) فرداً وبنسبة (10%) اجابوا أوافق الي حد ما ، و (9) فرداً وبنسبة (9%) اجابوا لا أوافق .

16. اهتمام المعلم بحصص التعبير تبين أن (79) فرداً وبنسبة (79%) اجابوا أوافق ، و (12) فرداً وبنسبة (12%) اجابوا أوافق الي حد ما ، و (9) فرداً وبنسبة (9%) اجابوا لا أوافق .

جدول رقم (18) : يوضح المقاييس الإحصائية لمحور معايير تقويم العمليات

م	الفقرات	مربع كاي	درجات الحرية	القيمة المعنوية	الوسيط	درجة القياس	الدلالة الإحصائية
1	تنسيق بين (المعلم – الشعبة –التوجيه الفني) في تنفيذ البرنامج	48.080	2	0.000	3.0	أوافق	دالة احصائياً
2	متابعة للعمل من قبل إدارات المدارس تساعد في حل الصعوبات	26.000	2	0.000	2.0	أوافق الي حد ما	دالة احصائياً
3	تناسب حجم المقرر والمدة الزمنية	9.380	2	0.009	2.0	أوافق الي حد ما	دالة احصائياً
4	اتخاذ القرارات في البرنامج نتيجة للتغذية الراجعة	28.880	2	0.000	3.0	أوافق	دالة احصائياً
5	تقويم الطلاب في البرنامج من خلال كراساتهم	54.620	2	0.000	3.0	أوافق	دالة احصائياً
6	تقويم الطلاب في البرنامج من خلال مشاركاتهم الصفية اثناء حصة التعبير	46.160	2	0.000	3.0	أوافق	دالة احصائياً
7	اعتماد المعلم في تنفيذ البرنامج على الموضوعات التعبيرية المطروحة في الكتاب المدرسي وعدم تجأوزها	32.060	2	0.000	3.0	أوافق	دالة احصائياً

8	استعانة المعلم في تنفيذ البرنامج على الموضوعات الخارجية	52.220	2	0.000	3.0	أوافق	دالة احصائياً
9	طرح المعلم أسئلة ذات إجابات مفتوحة إثناء تدريسه للتعبير	102.980	2	0.000	3.0	أوافق	دالة احصائياً
10	التزام المعلم في تدريسه للبرنامج طريقة العناصر	6.980	2	0.031	2.0	أوافق الي حد ما	دالة احصائياً
11	استخدام المعلم في تنفيذ البرنامج طريقة التصحيح الجماعى	51.140	2	0.000	3.0	أوافق	دالة احصائياً
12	استخدام المعلم في تنفيذ البرنامج طريقة التصحيح الفردي	94.580	2	0.000	3.0	أوافق	دالة احصائياً
13	اهتمام المعلم بتصحيح كراسات الطلاب	98.060	2	0.000	3.0	أوافق	دالة احصائياً
14	تدريسه حصص التعبير داخل الجدول المدرسي	89.780	2	0.000	3.0	أوافق	دالة احصائياً
15	تأدية المعلم حصص التعبير بحماس	102.260	2	0.000	3.0	أوافق	دالة احصائياً
16	اهتمام المعلم بحصص التعبير	93.980	2	0.000	3.0	أوافق	دالة احصائياً
المحور		722.416	2	0.000	3.0	أوافق	دالة احصائياً

الجدول رقم (18) أعلاه يوضح نتيجة اختبار مربع كاي فبالنسبة للعبارة:

1. تنسيق بين (المعلم – الشعبة –التوجيه الفني) في تنفيذ البرنامج حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (48.080) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا أوفق.

2. متابعة للعمل من قبل إدارات المدارس تساعد في حل الصعوبات حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (26.000) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا أوافق الي حد ما.
3. تناسب حجم المقرر والمدة الزمنية حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (9.380) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا أوافق الي حد ما.
4. اتخاذ القرارات في البرنامج نتيجة للتغذية الراجعة حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (28.880) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا أوفق.
5. تقويم الطلاب في البرنامج من خلال كراساتهم حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (54.620) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا أوفق.
6. تقويم الطلاب في البرنامج من خلال مشاركاتهم الصفية اثناء حصة التعبير حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (46.160) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا أوفق.
7. اعتماد المعلم في تنفيذ البرنامج على الموضوعات التعبيرية المطروحة في الكتاب المدرسي وعدم تجأوزها حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (32.060) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا أوفق.

8. استعأنة المعلم في تنفيذ البرنامج على الموضوعات الخارجية حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (52.220) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا أوفق.
9. طرح المعلم أسئلة ذات إجابات مفتوحة إثناء تدريسه للتعبير حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (102.980) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا أوفق.
10. التزام المعلم في تدريسه للبرنامج طريقة العناصر حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (6.980) بقيمة احتمالية (0.031) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا أوافق الي حد ما.
11. استخدام المعلم في تنفيذ البرنامج طريقة التصحيح الجماعى حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (51.140) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا أوفق.
12. استخدام المعلم في تنفيذ البرنامج طريقة التصحيح الفردي حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (94.580) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا أوفق.
13. اهتمام المعلم بتصحيح كراسات الطلاب حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (98.060) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا أوفق.
14. تدريسه حصص التعبير داخل الجدول المدرسي حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (89.780) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات

دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا أوفق.

15. تأدية المعلم حصص التعبير بحماس حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (102.260) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا أوفق.

16. اهتمام المعلم بحصص التعبير حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (93.980) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا أوفق.

جدول رقم (19) : يوضح التكرارات والنسب المئوية لمحور معايير تقويم المخرجات

من خلال تدريس البرنامج يكتسب الطلاب الأتي:

م	الفقرات	أوافق	النسبة	أوافق لحد ما	النسبة	لا أوفق	النسبة
1	القدرة على التعبير الوظيفي	52	52.00	43	43.00	5	5.00
2	القدرة على التعبير الابداعي	51	51.00	43	43.00	6	6.00
3	مواصلة الدراسة والبحث في مجالات المعرفة المختلفة في برنامج اللغة العربية	77	77.00	18	18.00	5	5.00
4	إدارة حوار بصورة سليمة هادفة	77	77.00	16	16.00	7	7.00
5	القدرة على تقويم أنفسهم	72	72.00	21	21.00	7	7.00
6	ادراك قيمة التعبير	48	48.00	45	45.00	7	7.00
7	قادر على تميز ما هو مناسب وما هو غير مناسب لموضوع معين	71	71.00	22	22.00	7	7.00

8	القدرة على أنواع النشاطات اللغوية التي يتطلبها المجتمع	49	49.00	42	42.00	9	9.00
9	القدرة على استغلال الموارد الأخرى للتعبير	77	77.00	15	15.00	8	8.00
10	القدرة على تنظيم الافكار بحيث يعضد بعضها بعض	79	79.00	11	11.00	10	10.00

يتبين من الجدول رقم (19) أن التوزيع التكراري والنسبي لأفراد عينة الدراسة فيما يخص المحور:

1. القدرة على التعبير الوظيفي تبين أن (52) فرداً وبنسبة (52%) اجابوا أوافق ، و (43) فرداً وبنسبة (43%) اجابوا أوافق الي حد ما ، و (5) فرداً وبنسبة (5%) اجابوا لا أوافق .
2. القدرة على التعبير الابداعي تبين أن (51) فرداً وبنسبة (51%) اجابوا أوافق ، و (43) فرداً وبنسبة (43%) اجابوا أوافق الي حد ما ، و (6) فرداً وبنسبة (6%) اجابوا لا أوافق .
3. مواصلة الدراسة والبحث في مجالات المعرفة المختلفة في برنامج اللغة العربية تبين أن (77) فرداً وبنسبة (77%) اجابوا أوافق ، و (18) فرداً وبنسبة (18%) اجابوا أوافق الي حد ما ، و (5) فرداً وبنسبة (5%) اجابوا لا أوافق .
4. إدارة حوار بصورة سليمة هادفة تبين أن (77) فرداً وبنسبة (77%) اجابوا أوافق ، و (16) فرداً وبنسبة (16%) اجابوا أوافق الي حد ما ، و (7) فرداً وبنسبة (7%) اجابوا لا أوافق .
5. القدرة على تقويم أنفسهم تبين أن (72) فرداً وبنسبة (72%) اجابوا أوافق ، و (21) فرداً وبنسبة (21%) اجابوا أوافق الي حد ما ، و (7) فرداً وبنسبة (7%) اجابوا لا أوافق .
6. ادراك قيمة التعبير تبين أن (48) فرداً وبنسبة (48%) اجابوا موافق ، و (45) فرداً وبنسبة (45%) اجابوا أوافق الي حد ما ، و (7) فرداً وبنسبة (7%) اجابوا لا أوافق.

7. قادر على تميز ما هو مناسب وما هو غير مناسب لموضوع معين تبين أن (71) فرداً وبنسبة (71%) اجابوا أوافق ، و (22) فرداً وبنسبة (22%) اجابوا أوافق الي حد ما ، و (7) فرداً وبنسبة (7%) اجابوا لا أوافق .
8. القدرة على أنواع النشاطات اللغوية التي يتطلبها المجتمع تبين أن (49) فرداً وبنسبة (49%) اجابوا أوافق ، و (42) فرداً وبنسبة (42%) اجابوا أوافق الي حد ما ، و (9) فرداً وبنسبة (9%) اجابوا لا أوافق .
9. القدرة على استغلال الموارد الأخرى للتعبير تبين أن (77) فرداً وبنسبة (77%) اجابوا أوافق ، و (15) فرداً وبنسبة (15%) اجابوا أوافق الي حد ما ، و (8) فرداً وبنسبة (8%) اجابوا لا أوافق .
10. القدرة على تنظيم الافكار بحيث يعضد بعضها بعض تبين أن (79) فرداً وبنسبة (79%) اجابوا أوافق ، و (11) فرداً وبنسبة (11%) اجابوا أوافق الي حد ما ، و (10) فرداً وبنسبة (10%) اجابوا لا أوافق .

جدول رقم (20) : يوضح المقاييس الإحصائية لمحور معايير تقويم المخرجات

م	الفقرات	مربع كاي	درجات الحرية	القيمة المعنوية	الوسيط	درجة القياس	الدلالة الإحصائية
1	القدرة على التعبير الوظيفي	37.340	2	0.000	3.0	أوافق	دالة احصائياً
2	القدرة على التعبير الابداعي	34.580	2	0.000	3.0	أوافق	دالة احصائياً
3	مواصلة الدراسة والبحث في مجالات المعرفة المختلفة في برنامج اللغة العربية	88.340	2	0.000	3.0	أوافق	دالة احصائياً
4	إدارة حوار بصورة سليمة هادفة	87.020	2	0.000	3.0	أوافق	دالة احصائياً

5	القدرة على تقويم أنفسهم	70.220	2	0.000	3.0	أوافق	دالة احصائياً
6	ادراك قيمة التعبير	31.340	2	0.000	2.0	أوافق الي حد ما	دالة احصائياً
7	قادر على تميز ما هو مناسب وما هو غير مناسب لموضوع معين	67.220	2	0.000	3.0	أوافق	دالة احصائياً
8	القدرة على أنواع النشاطات اللغوية التي يتطلبها المجتمع	27.380	2	0.000	2.0	أوافق الي حد ما	دالة احصائياً
9	القدرة على استغلال الموارد الأخرى للتعبير	86.540	2	0.000	3.0	أوافق	دالة احصائياً
10	القدرة على تنظيم الافكار بحيث يعضد بعضها بعض	93.860	2	0.000	3.0	أوافق	دالة احصائياً
الحور		522.878	2	0.000	3.0	أوافق	دالة احصائياً

الجدول رقم (20) أعلاه يوضح نتيجة اختبار مربع كاي فبالنسبة للعبارة:

1. القدرة على التعبير الوظيفي حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (37.340) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا أوفق.
2. القدرة على التعبير الابداعي حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (34.580) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا أوفق.

3. مواصلة الدراسة والبحث في مجالات المعرفة المختلفة في برنامج اللغة العربية حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (88.340) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا أوفق.
4. إدارة حوار بصورة سليمة هادفة حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (87.020) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا أوفق.
5. القدرة على تقويم أنفسهم حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (70.220) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا أوفق.
6. ادراك قيمة التعبير حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (31.340) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا أوافق الي حد ما.
7. قادر على تميز ما هو مناسب وما هو غير مناسب لموضوع معين حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (67.220) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا أوفق.
8. القدرة على أنواع النشاطات اللغوية التي يتطلبها المجتمع حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (27.380) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا أوافق الي حد ما.

9. القدرة على استغلال الموارد الأخرى للتعبير حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (86.540) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا أوفق.
10. القدرة على تنظيم الافكار بحيث يعضد بعضها بعض حيث بلغت قيمة اختبار مربع كاي (93.860) بقيمة احتمالية (0.000) وهي قيمة ذات دلالة معنوية بمعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء عينة الدراسة لصالح الذين اجابوا أوفق.

مناقشة النتائج والتحقق من الفرضيات :

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أهداف برنامج تدريس مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية ومعايير صياغة الأهداف وفق أسلوب النظم ؟

ويقابله الفرض الأتي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أهداف برنامج تدريس مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية ومعايير صياغة الأهداف وفق أسلوب النظم . يلاحظ الباحث من خلال الجدول رقم (12) أن الفقرات (9،2،3،5،6،8) قد كانت تشير على أن أفراد العينة يوافقون وكانت قيمتها الاحتمالية 0.00 وهى ذات دلالة عالية والوسط الحسابي كان " 3.0 " وجاءت الفقرات (1،4،3،11،2) يوافقون إلى حد ما وكانت القيمة المعنوية 0.00 والوسط الحسابي 2.0 وإجمالي فقرات 294/172 وكانت قيمته المعنوية 0.00 ووسطه الحسابي 3.0 وهى تدل على موافقة لمبحوثين وهى دالة إحصائياً ويعزى الباحث ذلك إلى ان اهداف برنامج تدريس مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية فعلاً تتميز بالعمق في مضمونها وتتميز بالتكامل فيما بينها وهى واضحة في مقصدها ويتضح ذلك من خلال النشرات التى تصاحب بداية كل عام دراسى وهى ايضاً واقعية يمكن قياسها واهم مافيها انها تشمل المجال التربوى. واعتمادا على ما سبق من اجابات المبحوثين فانه توجد فروض ذات دلالة إحصائية عالية في اهداف برنامج تدريس مقررات اللغة العربية للمرحلة الثانوية في ضوء معايير إتقان مهارة التعبير وفق أسلوب النظم.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة اتفقت مع نتائج بعض الدراسات السابقة واختلفت مع بعض نتائجها ومن الدراسات التي اتفقت مع نتائجها دراسة أكرم (2006م) التي من نتائجها ان كتاب الصف الأول يحقق الأهداف التي وضعت له، ودراسة ذو الهادي (2005م) التي من نتائجها ، أهداف تدريس اللغة العربية واضحة لكل من المعلم والمعلمة. ومن الدراسات التي اختلفت مع نتائجها دراسة حنان (2003م) التي من نتائجها كتاب الانسان والكون لا يحقق الأهداف التي وضعت له، ودراسة عبد الله (2007م) التي من نتائجها أهداف البرنامج لا ترتبط باهداف التعليم الثانوي، ودراسة عبد العظيم (2009م) التي من نتائجها تطابق واقع تقويم اهداف برنامج اعداد معلمي الاساس بدرجة متوسطة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثانى والذي ينص على:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين خطة برنامج تدريس مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية ومعايير صياغة الخطة؟

ويقابله الفرض الاتي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين خطة برنامج تدريس مقررات اللغة العربية ومعايير صياغة الخطة وفق أسلوب النظم . يتضح من خلال الجدول رقم (14) أن القيمة الاحتمالية وكانت 0.00 للفقرات (1،4،5،6،7) للذين يوافقون الفقرة (2،11) للذين يوافقون إلى حد ما وكانت القيمة المعنوية 69% للفقرة رقم (3) وهى تنص على أن الخطة وصفيه للوسائل التعليمية وهى غير دالة إحصائياً ويعزى الباحث ذلك إلى عدم البت في هذه العبارة من قبل المفحوصين وكانت القيمة المعنوية للمحور 0.000 والوسط الحسابي 3.0 لصالح الذين لا يوافقون

وعليه فأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معايير خطة برنامج تدريس مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية ومعايير صياغة الخطة بدرجة عالية ويرى الباحث ان نتائج هذه الدراسة تتفق مع نتائج بعض الدراسات السابقة واختلفت مع نتائج الدراسات الاخرى. ومن النتائج التي اتفقت معها دراسة عودة (2004م) التي كانت من نتائجها توجد فروض ذات دالة احصائياً ، ومن نتائج الدراسات التي اختلفت معها، دراسة الآغا (2004م) والتي من نتائجها ، لم توجد فروق دالة احصائياً بين مستوى التعبير الكتابي للطالبات العينة في القسمين. واستناداً على اجابات المبحوثين فانه تحقق الفرض توجد فروق ذات دلالة إحصائية في خطة برنامج تدريس مقررات اللغة العربية في المرحلة الثانوية ومعايير سياقة الخطة وفق أسلوب النظم بدرجة عالية لصالح الذين يوافقون ، ويعزي الباحث هذه النتيجة الي الاحكام والتدقيق في وضع الخطة من قِبَل واضعيها.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي ينص على:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مدخلات برنامج تدريس مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية ومعايير صياغة المدخلات وفق أسلوب النظم ؟

ويقابله الفرض الأتي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مدخلات برنامج تدريس مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء معايير إتقان مهارة التعبير ومعايير صياغة المدخلات وفق أسلوب النظم .

يتضح من خلال الجدول رقم (16) أن الفقرات (1،2،3،4،5) كانت قيمتها الاحتمالية 0.00 تدل على عدم موافقة أفراد العينة وهى قيمة ذات دلالة إحصائية عالية جداً وتشير الفقرات (6،7،8) والتي وردت قيمتها الاحتمالية 0.027 للعبارة رقم (6) ، و0.141 للعبارة رقم (7) ، و0.075 للعبارة رقم (8) على موافقتهم إلى حد ما، ويتضح ايضاً أن الفقرة رقم (9) التي وردت قيمتها الاحتمالية 0.000 موافقة وهى ذات قيمة إحصائية عاليه جداً ويرى الباحث أن ضرورة التغلب إلى المدخلات التي تحوى الارقام (1،2،3،4) وعليه فأنه يتضح إلى عدم موافقة أفراد العينة عليها التي تشير إلى توافر كتب معينة لتدريس البرنامج، ومناسبة عدد الطلاب بالفصول، ووفرت الامكانات اللازمة لاداء المناشط اللا صفية، ومناسبة عدد المعلمين في تنفيذ البرنامج. ويرى الباحث أن هذه النتيجة اتفقت مع نتائج بعض الدراسات السابقة واختلفت مع بعضها فمن نتائج الدراسات التي اتفقت معها، دراسة ناصر (2007م)، التي من نتائجها فاعلية استخدام أسلوب النظم لتنظيم برنامج التدريب المهني، ودراسة عبد الله (2007م) التي من نتائجها المكتبة المدرسية تفتقر للكتب والدورات العلمية والمراجع. ومن نتائج الدراسات التي اختلفت معها، دراسة عبد العظيم (2009م) التي من نتائجها، تطابق واقع مدخلات برنامج اعداد معلمي مرحلة الاساس بكليات التربية السودانية للمعايير الخاصة بتقويم المدخلات بدرجة قليلة. واعتماداً على اجابات المبحوثين فيرى الباحث انه تحقق الفرض الذي ينص على انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدخلات برنامج تدريس مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء معايير إتقان مهارة التعبير وفق أسلوب النظك بدرجة عالية لصالح اللذين لا يوافقون.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي ينص على :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عمليات مدخلات برنامج تدريس مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء معايير إتقان مهارة التعبير ومعايير صياغة المدخلات وفق أسلوب النظم؟

ويقابله الفرض الذي ينص على :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين برنامج تدريس مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء معايير إتقان مهارة التعبير ومعايير صياغة المعطيات وفق أسلوب النظم. يتضح من خلال الجدول رقم (18) والذي تشير فيه الفقرات (1،4،5،6،7،8،9،11،12،13،14،15،16) والتي تشير قيمتها الاحتمالية 0.000 ووسطها الحسابي 3.0 وهى تشير إلى موافقة المفحوصين بدرجة إحتمالية عالية جداً على هذه الفقرات ، وتشير الفقرات (2،3،10) يوافقون إلى حد ما وكانت درجة لقياس الوسط 2.00 وهى تشير إلى عدم وضوح رؤية المفحوصين ويلاحظ من خلال الجدول رقم (18) أن إجمالي القيمة الاحتمالية 0.000 وهى قيمة احتمالية عالية يحقق تعميمها على افراد العينة جميعهم على موافقنهم للفقرات ويعزى الباحث ذلك إلى ان عدم اخذ الراى الكافي والمقنع في المتابعة من قبل ادارات المدارس الثانوية في مساعدتها لحل المشكلات التى تعوق تنفيذ البرنامج داخل المدرسة وايضاً لم يقتنع افراد العينة نتيجة القرارات التى تتخذ من خلال التغذية الراجعة. ويرى الباحث ان القرارات يقلب عليها الميل الذاتى ويعزى الباحث ايضاً هذه النتيجة في عدم استخدام طريقة العناصر بصورة مستمرة حتى يسهل للطالب الخوض والانطلاقة في التعبير نسبة إلى الجهد الذي تتطلبه هذه الطريقة.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة اتفقت مع بعض نتائج الدراسات السابقة واختلفت مع بعضها، فمن نتائج الدراسات التي اتفقت معها، دراسة عوض النو (2005م) التي من نتائجها، أسلوب النظم في التدريس يسهم في تنظيم عملياته، ودراسة مختار (2011م) التي من نتائجها، توجد كفاءة تدريسية بدرجة عالية من معملي اللغة العربية. ومن الدراسات التي اختلفت مع نتائجها، دراسة عبد العظيم (2009م) التي من نتائجها، تطابق واقع عمليات برنامج اعداد معلمي مرحلة الاساس بكليات التربية بالجامعات السودانية مع المعايير الخاصة بتقويم العمليات بدرجة متوسطة. واعتمادا على اجابات المبحوثين فانه تحقق الفرض الذي ينص على توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عمليات برنامج تدريس مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء معايير إتقان مهارة التعبير وفق أسلوب النظم بدرجة عالية لصالح اللذين يوافقون ويعزي الباحث هذه النتيجة إلى تضافر الجهود من قِبَل معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

مناقشة نتائج السؤال الخامس والذي ينص على:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مخرجات برنامج تدريس مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء معايير إتقان مهارة التعبير ومعايير صياغة المخرجات وفق أسلوب النظم ؟

والذي يقابله الفرض الذي ينص على:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مخرجات برنامج تدريس مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء معايير إتقان مهارة التعبير وفق أسلوب النظم.

يتضح من خلال الجدول رقم (20) والذي تنص فقراته (1،2،3،4،5،7،9،10) والتي تحمل قيمتها الاحتمالية 0.000 وهى تدل على موافقة افراد العينة عليها وهى قيمة إحتمالية عالية جداً ، وتنص الفقرات (6،8) وهى تحمل قيمتها الاحتمالية 0.000 على المواقفة إلى حد ما عليها ، ومن خلال القيمة الاحتنمالية لإجمالي المحور يتضح أن القيمة الاحتمالية له 0.000 والوسط 3.0 وهى تشير إلى مواقفة أفراد العينة موافقة كبيرة جداً . ويسير الباحث إلى ان هذه النتيجة اتفقت مع نتائج بعض الدراسات السابقة واختلفت مع نتائج بعضها، فمن الدراسات التي اتفقت مع نتائجها، دراسة مختار (2011م) التي من نتائجها، توجد كفاءة تدريسية عند معلمي اللغة العربية بدرجة عالية. ومن نتائج الدراسات التي اختلفت مع نتائجها، دراسة الآغا (2002م) التي من نتائجها لم يوجد ارتباط دالاً احصائياً بين مستوى التعبير الكتابي لطالبات العينة في القسمين، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى التعبير الكتابي لطالبات العينة في القسمين.

واعتماداً على اجابات المبحوثين يرى الباحث ان الفرض الذي ينص على توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مخرجات برنامج تدريس مقررات اللغة العربية في المرحلة الثانوية في ضوء معايير إتقان مهارة التعبير وفق أسلوب النظم قد تحقق بدرجة عالية لصالح اللذين يوافقون.

الفصل الخامس

أهم النتائج والتوصيات والمقترحات للدراسات المستقبلية

أولاً: أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

من خلال عرض الباحث للآراء والأفكار والمفاهيم المتعلقة بالدراسة الميدانية توصل الباحث إلى النتائج الآتية:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أهداف برنامج تدريس مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء معايير إتقان مهارة التعبير وفق أسلوب النظم لصالح الذين يوافقون بدرجة عالية جداً.
2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في خطة برنامج تدريس مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضؤ معايير إتقان مهارة التعبير وفق أسلوب النظم بدرجة عالية لصالح الذين يوافقون .
3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عمليات برنامج تدريس مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء معايير إتقان مهارة التعبير وفق أسلوب النظم بدرجة عالية لصالح الذين يوافقون .
4. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مخرجات برنامج تدريس مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء معايير إتقان مهارة التعبير وفق أسلوب النظم بدرجة عالية لصالح الذين يوافقون .

ثانياً: التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت اليها الدراسة فأنه من الممكن تقسيم التوصيات على النحو الاتي حتى تتضح رؤيتها ويسهل توضيحها:

- التوصيات التي تتعلق بوزارة التربية:

يوصى الباحث وزارة التربية والتعليم العام بالاتى:

1. توفير الكتب المعينة لتدريس برنامج مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية .
2. توفير الوسائل التعليمية التى تساعد في تنفيذ البرنامج .

- توصيات تتعلق بواضعى المناهج:

1. ان تشمل الأهداف المجال الثقافي .
2. ان يتناسب حجم المقرر والمدة الزمنية لتنفيذها في 191 يوم دراسى.

- توصيات تتعلق بمديرى المدارس الثانوية:

يوصى الباحث بحل الصعوبات التى تواجه تنفيذ البرنامج .

- توصيات تتعلق بمعلمى ومعلمات اللغة العربية:

1. الالتزام بطريقة العناصر في تنفيذ البرنامج حتى يسهل تحقيق الأهداف.

- توصيات تتعلق بالمخرجات (خريجى المرحلة الثانوية):

الانخراط في النشاطات اللغوية التي يتطلبها المجتمع.

ثالثاً : المقترحات للدراسات المستقبلية:

1. فاعلية استخدام أسلوب النظم في تحليل أخطاء مهارة التعبير الكتابي لدى طلاب المرحلة الثانوية .
2. دور أسلوب النظم في معالجة المشكلات التي تواجه تدريس التعبير وفقاً لمعايير المخرجات .
3. دراسة مسحية عن مدى استخدام اسلوب النظم في فروع اللغة العربية الأخرى خدمةً للتعبير.
4. الصعوبات التي تحد من تضمين اسلوب النظم في منهج اللغة العربية في المدارس الثانوية.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر:

القرآن الكريم:

1. سورة الإسراء، الآية (85).

الأحاديث النبوية:

2. صحيح البخاري، برقم(6011) :، وصحيح مسلم، برقم ,(2586) :واللفظ له.

3. أبو الفضل، جمال الدين، (1990). لسأن العرب، الطبعة الأولى، بيروت، المؤسسة المصرية .

4. وزارة التربية والتعليم ، (1993) . مؤتمر المناهج ، الخرطوم ، بخت الرضا.

ثانياً: المراجع:

5. ابراهيم ، عبد العظيم ، (1973م). الموجه الفنى لمدرسي اللغة العربية ، ط7، القاهرة ، دار المعارف .

6. ابومعلى ، سميح (1986م) . الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية , ط1 عمان ، الأردن ، محلاوى للنشر .

7. البجا ، عبد الفتاح ، (1999). اصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة ، ط1 ، غزة ، مكتبة منصور .

8. الجميلاطى ، على والتوانسي ابو الفتوح ، (1975) . الاصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية ، الطبعة الثانية ، القاهرة ، مطبعة مصر .

9. الحيله ، محمد محمود ، (1998) . تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق ، عمان ، دار الميسر للنشر .

10. الخولى ، محمد على ، (1998م) . أساليب تدريس اللغة العربية ، ط1 ، بيروت ، دار الفلاح للنشر .

11. الدليمي ، طه على حسين ، (2003) . اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها ، عمان، دار الشروق للنشر .

12. الدوسري ، ابراهيم بن مبارك ، (2007) . الإطار المرجعى للتقويم التربوى ، الطبعة الأولي ، القاهرة ، مكتبة التربية للطباعة والنشر .

13. الركابي ، جودت ، (1981م). طرق تدريس اللغة العربية ، دمشق ، دار الفكر.

14. السعدى ، عماد توفيق ، واخرون ، (1991م) . اساليب تدريس اللغة العربية ، القاهرة ، دار الامل للنشر والتوزيع .

15. السليطى ، فراس ، (2007) . فنون العربية ، عمان الاردن ، عالم الكتاب الحديث .

16. السيد ، ماجد ، (2000) . الوسائل التعليمية في التربية الخاصة ، بيروت ، الصفا للنشر .

17. العلي ، فيصل حسين ،(1998م) . المرشد الفنى لتدريس اللغة العربية ، ط1 ، عمان ، مكتبة دار الثقافة .

18. الهاشمى ، عابد توفيق ، (1985م) . الموجه العلمى لمدرسى اللغة العربية ، ط2 بيروت ، مؤسسة الرسالة .

19. الهاشمي ، عابد توفيق ، (1983م) . الموجه العلمي لمدرسي اللغة العربية ، ط3 ، بيروت ، مؤسسة الرسالة .

20. توفيق ، بشير ، (1991) ، دور تكنولوجيا في عملية التعليم ، عمان ، الشروق للنشر .

21. جابر ، وليد ، (1992) اسس تدريس اللغة العربية ، الطبعة الأولى ، عمان ، دار الفكر للنشر .

22. حسين ، حسن فؤاد ، (1992) . المرشد العربي لتدريس اللغة العربية ، عمان ، المكتبة الثقافية للنشر .

23. حماد ، ونصار ، (2003م) . فن تدريس التعبير ، ط1 ، غزة ، مطبعة ومكتبت منصور.

24. خاطر ، محمود رشدى واخرون ، (1981) . طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ، ط1، القاهرة ، دار المعرفة .

25. رسلان ، مصطفي ، (2005) . تعليم اللغة العربية ، القاهرة ، دار الثقافة للنشر والتوزيع .

26. زقوت محمد شحاتة ، (1999) . المرشد في تدريس اللغة العربية ، ط2 ، غزة ، مكتبة الامل .

27. زيتون ، حسن حسين ، (2001) . تصميم التدريس رؤية متقدمة ، الطبعة الثانية ، القاهرة ، عالم الكتاب .

28. سالم ، احمد وعادل السرايا ، (2000) . منظومة تكنولوجيا التسليم ، مكتبة المرشد .

29. سلامه عبد الحافظ محمد ، (2003) . مدخل إلى تكنولوجيا التعليم ، الطبعة الثانية ، القاهرة ، دار خريجيى للنشر .

30. سيد احمد ، عبد الحميد واخرون ، (1996) . التقويم التربوى ، عمان ، دار الامين للنشر .

31. شحاتة ، حسين ، (1998) . المناهج الدراسية ، عمان ، الدار العربية للكتب.

32. طعيمه ، رشدى احمد ، (2000) . المهارات اللغوية ، الطبعة الأولى ، القاهرة ، دار الفكر التربوى .

33. عبد الله ، عبد الحميد ، (1998) . الأساليب الحديثة في تعليم اللغة العربية ، عمان ، مكتبة الفلاح .

34. عبد النور ، فرأنسيس ، (1978) . التربية والمنهج ، مصر ، دار النهضة .

على ، الياقت ، (1989) . مناهج تدريس العربية في عصر التكنولوجيا الحديث ، بيروت ، مكتبة عرب نت .

35. غزاورى ، محمد ، (1999) . تخطيط التعليم الفعال ، عمان ، المكتبة الوطنية.

36. فرحات ، اسحاق احمد ، (1984) ، المناهج التربوية بين الاصلة والمعاصرة ، عمان ، دار الفرقان .

37. فهمى ، فاروق ، (2002) . الاتجاه المنظمومى للتدريس ، عمان ، المؤسسة العربية للنشر .

38. قوره ، حسن سليمأن ، (1972) . تعليم اللغة العربية ، ط1، دار المعارف ، القاهرة .

39. مدكور ، احمد على ، (1998م) . تدريس اللغة العربية ، مصر ، دار الشروق.

40. مرعي ، توفيق ، (1983) . الكفايات التعليمية في ضوء نظم النظم ، دار الفرقان للنشر .

41. معروف ، نايف محمود ، (1985م). خصائص العربية وطرائق تدريسها ، ط1 ، بيروت ، دار النفائس .

42. منسي ، حسن عمر ، (2000) . تصميم التدريس ، ط1، طربلس ، ليبيا ، دار تاله للطباعة والنشر .

43. منسي ، محمود عبد الحليم ، واحمد صالح ، (2007) . التقويم التربوى ومبادئ الاحصاء ، مصر ، مركز الاسكندرية للكتاب .

ثالثاً: الرسائل الجامعية والبحوث والدوريات:

44. ابراهيم ، صلاح اجمد ، (2007) . ضعف التعبير الكتابي بالمرحلة الثانوية ولاية الخرطوم محلية شرق النيل ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة افريقيا ، كلية التربية .

45. اسماعيل ، كمال احمد ، (2005) . استخدام أسلوب النظم في تصميم الحقيبة التعليمية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الخرطوم الدولى للغة العربية .

46. الحاج ، ذو الهادي ، (2005) . تقويم منهج اللغة العربية بالمدارس الثانوية في تشاد ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة النيلين ، كلية التربية .

47. الحسون ، جاسم والخليفة ، (1996م) طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام ط1، ليبيا منشورات جامعة عمر المختار .

48. الريح ، عباس احمد ، (1990) . دليل المعلم لتدريس اللغة العربية ، ط1 ، الخرطوم ، مؤسسة التربية للطباعة والنشر .

49. الفاضلابي ، حنان محمد عثمأن ، (2003م) . بناء نموذج مقترح لتطوير التعليم العام في السودان ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الخرطوم ، كلية التربية.

50. القهارى عبدالله يحى ، (1998م) اساليب اللغة العربية في المرحلة الثانوية في المعاهد الدينية ، رسالة ماجستير غيرم نشورة ، جامعة ام درمان الأسلامية، كلية التربية .

51. النو ، عوض صالح ، (2005) . استخدام أسلوب النظم في عملية تصميم المجسمات كوسيلة تعليمية تسهم في العملية التعليمية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية .

52. بشير ، عبد العظيم حسن ، (2009) . تقويم برنامج إعداد معلمي مرحلة الاساس كلية التربية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا ، كلية التربية .

53. عبد الجليل ، اخلاص ، (2000) . تصميم الخرط والرسومات التوضيحية باستخدام أسلوب النظم ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الخرطوم ، كلية التربية .

54. عبد القادر ، رابعة عبد السلام ، (2007) . استخدام أسلوب النظم في تصميم الكتاب المدرسي لمقرر اللغة العربية للصف السابع مرحلة الاساس ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة افريقيا ، كلية التربية .

55. عبدالله احمد عبد الرحمن ، (2007) . تقويم برنامج أهداف اعداد معلم الرياضيات في كلية التربية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا .

56. عطا المنأن، ناصر يحي ، (2007) . فاعلية استخدام أسلوب النظم في رفع قدرات طالب التدريب المهنى ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة افريقيا ، كلية التربية .

57. على ، مختار هارون ، (2001) . الكفايات المهنية لمعلم اللغة العربية ودورها في تحقيق الأهداف من العملية التعليمية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا ، كلية التربية .

58. محمود ، فاطمة محمد خير ،(2007) . أراء اساتذة كلية التربية في نحو استخدام أسلوب النظم في التعليم الذاتي في التعلم ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الخرطوم ، كلية التربية.

59. مصطفي ، عبد الله حسن ، (1982) . تحليل اخطاء التعبير الكتابي عند طالبات الصف الأول المرحلة المتوسطة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الخرطوم الدولى للغة العربية .

60. يوسف ، اكرم محمد ،(2006) . تحليل محتوى كتاب اللغة العربية للصف الثالث اعدادى في دولة قطر ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا ، كلية التربية.