مجلة العلوم التربوية
SUST Journal of Educational Sciences
Available at
www.Scientific-journal.sustech.edu

اتجاهات طالبات قسم الكيمياء بكلية التربية بعفيف (المملكة العربية السعودية) نحو مواد التخصص مقارنة بالعلوم التربوية

أماني عبد الرحمن مكاوي عبد الرحمن[1،2] و ليلى محمود مبارك مختار[2،3]

1. كلية التربية –جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا
2. كلية التربية عفيف –بجامعة شقراء – المملكة العربية السعودية.
3. كلية التربية –جامعة كردفان

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى معرفة اتجاهات طالبات قسم الكيمياء نحو مواد التخصص مقارنة بالعلوم التربوية ومعرفة الفروق في هذه الاتجاهات ومدى إدراك الطالبات لأهمية العلوم التربوية والتخصصية في إعدادهن. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات. تكون مجتمع الدراسة من طالبات قسم الكيمياء البالغ عددهن46 طالبة بكلية التربية بعفيف التابعة لجامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية. تكونت عينة الدراسة من 27 طالبة بنسبة 59% من مجتمع الدراسة تم اختيارهن عشوائياً من طالبات تدريس المستويات العليا (السادس، السابع الثامن). تم تحليل البيانات باستخدام الإحصاء الوصفي واستخدمت فيه التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والوزن النسبي. وقد تمت المعالجة عبر البرنامج الاحصائي spss. توصلت الدراسة للعديد من النتائج أهمها: أن طالبات قسم الكيمياء يدركن الأهمية المتوازنة لدراسة العلوم التربوية والتخصصية، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طالبات قسم الكيمياء بكلية التربية بعفيف نحو العلوم التربوية والتخصصية، غالبية طالبات عينة الدراسة يرين أن مقررات الكيمياء معقدة مقارنة بالعلوم التربوية، كما قدمت الباحثتان توصيات لذوي الاختصاص ولأساتذة الكيمياء.

الكلمات المفتاحية: الاتجاهات –العلوم التربوية –العلوم التخصصية

Attitudes of the Students of the Department of Chemistry at the Faculty of Education at Afif (Kingdom of Saudi Arabia) towards the Subjects of Specialization Compared to Educational Sciences

ABSTRACT:

The study aimed at knowing the attitudes of the students of the chemistry department toward the educational and specialized sciences and to know the differences in these trends and to know the extent to which the students understand the importance of the educational and specialized sciences in their academic preparation. The study followed the descriptive analytical approach, and used the questionnaire as a data collection tool. The study population consisted of 46 female students of the chemistry department at Afif College of Education, Shaqra University, Saudi Arabia. The study sample was composed

of 27 students who equal 59% of the study population. They were randomly selected from the upper levels student teachers (6th, 7th and 8th grades). The data were analyzed using descriptive statistics that included frequency, percentages, arithmetic mean and relative weight. Most important results include that the students of the Department of Chemistry are aware of the balanced importance of the study of educational and specialized sciences. There are no significant differences in the attitudes of female students of the Department of Chemistry Faculty of Education at Afif towards the educational and specialized sciences. The majority of students in the study sample see that the chemistry courses are complex compared to the educational sciences. The researchers also made recommendations to the specialists and the chemistry professors.
Keywords: Attitudes - Educational Sciences - Specialized Sciences

1-مشكلة الدراسة

1-1 مقدمة:

اهتمت الدول بالتنمية في جميع مجالات الحياة، ومن بين أولويات اهتماماتها التعليم، وتنمية مهارات الأفراد، واستغلال الطاقات البشرية بأكملها، حيث تنعكس آثار التعليم إيجابياً على جميع المجالات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية. ومن بين الاهتمامات بالتعليم الاهتمام بإعداد المعلمين في التعليم العالي، حيث الزيادة المضطردة في كل التخصصاتً، فالارتقاء بمهنة التعليم مسؤولية تقع على المؤسسات التي تتولى إعداد وتدريب المعلمين أنفسهم. مما جعل أولى أهداف التعليم العالي في المملكة العربية السعودية "إعداد مواطنين أكفاء مؤهلين علمياً وفكرياً تأهيلاً عالياً لأداء واجبهم في خدمة بلادهم والنهوض بأمتهم في ضوء العقيدة السليمة ومبادئ الإسلام السديدة". ولتحقيق هذا الهدف كان لزاماً على المؤسسات التربوية وعلى رأسها الجامعات أن تسعى إلى قبول الطلاب المعلمين في التخصصات المختلفة وفقاً لشروط وضوابط محددة: مثل معرفة الدافع الحقيقي لدراسة تخصص ما دون غيره، كما ينبغي أن تعمل على تحديث وتطوير برامجها التعليمية، وأن تحصر التعليم العالي على المؤهلين له فعلياً وأن يرتبط مباشرة بسوق العمل المتاح (الشهري ،1990 ،43-112.). ويعزي ذلك إلي أن أهم الأسباب التي تؤدى إلى زيادة نسبة الفاقد التربوي وعدم تحقيق أهداف العملية التعليمية هو سوء توجيه الطلاب إلى نوع الدراسة التي تتفق مع استعداداتهم وقدراتهم. ويؤدي التحاق الطلاب بتخصص يتفق مع قدراتهم إلى تفوقهم الدراسي وتحقيق أفضل النتائج على المستوى الدراسي والمستوى المجتمعي حيث يتم تحقيق مخرجات من المعلمين قادرة على معالجة الوضع التربوي وحاجة السوق (النوباني، 1995، 7). من أجل ذلك كانت الحاجة إلى وجود التوجيه المهني ليكون عاملاً مؤثراً في ميول الطلبةً، واتجاهاتهم، فإذا كانت للعوامل البيئية دورها الهام، فإنه لابد من تكييف المواهب والقدرات. إن عمل الموجه المهني هو التوفيق بين إمكانات المتعلم وحاجات المجتمع كما حددتها الخطط التنموية (عبد السلام، 1985، 22). لذا فان غالبية الطلاب تعاني كثيراً عند اختيار نوع التخصص الدراسي خاصة بعد إنهاء المرحلة الثانوية، إذ تتعدد أمامهم مجالات الدراسة المتاحة والتي تؤهلهم إلى مهنة مستقبلية. كما ويوجد الكثير من الراشدين غير الراضين عن مهنتهم التي يمارسونها وقد يرجع ذلك إلى إنهم لم يخططوا جيداً لاختيار التخصص الدراسي الذي يؤهلهم للمهنة التي يرغبون بها (Zhang, 2007. PP.447-458)

يُعد قرار اختيار التخصص من القرارات المهمة التي يتخذها الإنسان في حياته ولهذا القرار أهمية لدى الأفراد الواعين لأهمية حياتهم ومستقبلهم والمدركين لمتطلبات الحياة التي تواكب تطورات العصر في النواحي

الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية، مما يجعل اختيار التخصص قضية فردية واجتماعية على حد سواء ، فهي قضية على المستوى الفردي والاجتماعي تخص الطالب لأن اختياره لتخصص ما يحدد أموراً أساسية في حياته منها سهولة أو صعوبة الحصول على عملٍ معين والاستمرار فيه أو النجاح أو الفشل والرضا أو عدم الرضا عن هذا العمل والمردود المادي المناسب والمكانة الاجتماعية التي يسعى لها الفرد (Williams, 2007, p.65) .

1-2 مشكلة الدراسة:

يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما اتجاهات طالبات قسم الكيمياء بكلية التربية بعفيف نحو العلوم التربوية مقارنة بالعلوم التخصصية؟

وتتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1-ما مدى إدراك طالبات قسم الكيمياء للأهمية المتوازنة لكل من العلوم التربوية والتخصصية في دراستهن؟

2-هل تفضل طالبات قسم الكيمياء مقررات التخصص على المقررات التربوية؟

3-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طالبات قسم الكيمياء نحو المواد التخصصية مقارنة بالعلوم التربوية؟

1-3 أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1/ تحديد مدى إدراك طالبات قسم الكيمياء بكلية التربية بعفيف لأهمية المواد التربوية والتخصصية في إعدادهن.

2/ معرفة اتجاهات طالبات قسم الكيمياء بكلية التربية بعفيف نحو كل من العلوم التربوية والعلوم التخصصية.

3/ تحديد ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طالبات قسم الكيمياء بكلية التربية بعفيف نحو العلوم التربوية والتخصصية لصالح العلوم التخصصية (الكيمياء).

1-4 فروض الدراسة:

1-تدرك طالبات قسم الكيمياء الأهمية المتوازنة للعلوم التربوية والتخصصية في دراستهن.

2-تتسم اتجاهات طالبات قسم الكيمياء نحو العلوم التربوية بالسلبية.

3-تتسم اتجاهات طالبات قسم الكيمياء نحو المواد التخصصية بالإيجابية.

4-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طالبات قسم الكيمياء نحو المواد التخصصية مقارنة بالعلوم التربوية.

1-5 حدود الدراسة:

1-5-1 حدود بشرية: طالبات قسم الكيمياء بكلية التربية بعفيف – جامعة شقراء – المملكة العربية السعودية

1-5-2 المكانية: كلية التربية بعفيف للطالبات التابعة لجامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية.

1-5-3 الزمانية: أجريت هذه الدراسة خلال العام الدراسي 1435-1436هـ الموافق 2014 – 2015م الفصل الدراسي الأول.

1-5-4 . الموضوعية: تسعى هذه الدراسة في معرفة مدى إدراك طالبات عينة الدراسة للأهمية المتوازنة بين العلوم التربوية والتخصصية في دراستهن وكذا معرفة نوعية اتجاهاتهن نحو النوعين من العلوم وما إذا كانت هناك فروق إحصائية دالة بينها.

1-6 أهمية الدراسة:

قد تفيد الدراسة في توضيح أهمية كل من العلوم التخصصية والتربوية في إعداد الطالب المعلم.

كما قد تفيد في معرفة دور الرغبة والدافع في اختيار التخصص.

1-7 المصطلحات:

1-7-1 الاتجاهات: تعرف الاتجاهات بأنها حالة استعداد عقلي عصبي أو مجموعة المشاعر والأفكار والإدراكات التي توجه سلوك الأفراد في تحديد موقفهم بالنسبة للأشياء والحوادث التي تعترضهم (محمد أمين السعدني، 2009، 175).

1-7-2 كلية التربية بعفيف: هي إحدى كليات جامعة شقراء بمحافظة عفيف (المملكة العربية السعودية) والتي تحتوي على كلية بنين وكلية بنات تتبع لكلية البنين حيث يوجد عميد واحد لكلية البنين وكلية البنات بينما توجد وكيلة في كلية البنات و وكيلات لأقسام كلية البنات وهي سبعة أقسام هي الأحياء والكيمياء والفيزياء والرياضيات واللغة الإنجليزية والعلوم التربوية والاقتصاد المنزلي (إجرائي).

2- الإطار النظري والدراسات السابقة

2- 1 الإطار النظري

2-1-1 الاتجاهات

تشير كلمة الاتجاه الى التهيؤ والاستعداد. وقد قُدمت عدة تعريفات للاتجاه بحسب المدخل او النظرية او المدرسة النفسية التي يعتمدها واضع التعريف. ويعرف الاتجاه بأنه استعداد مسبق وثابت ومطرد نسبياً للسلوك أو الاستجابة بطريقةٍ معينةٍ إزاء الأشخاص والأشياء والنظم والقضايا والمواقف. كما يعرف الاتجاه بأنه استجابة الفرد ولقضيه علمية او موضوع علمي معين بالقبول أو الرفض (محمد أمين السعدني، 2009، 175). على الرغم من عدم الاتفاق الكامل بين باحثي علم النفس في مفهوم الاتجاه إلا أن معظم المهتمين بهذا المجال يعدون الاتجاه مفهوماً مركباً يتكون من ثلاث مكونات متكاملة ومتداخلة، وهذه المكونات هي (المكون المعرفي ، المكون الانفعالي و المكون السلوكي). و يتفق معظم المهتمين بقياس الاتجاه على أن الاتجاه رابط بين العواطف والمعارف والسلوكيات معاً في تركيبٍ منظم ، على الرغم من ان هذه المكونات الثلاثية ليست في اتساق تام فيما بينها، ويزداد التأكيد على أهمية العنصر الانفعالي باعتباره الأقوى بين مكونات الاتجاه النفسي باعتباره يمد الاتجاه بالشحنة الانفعالية اللازمة لتحريك السلوك ودفعه للعمل. ولما كانت الاتجاهات مكتسبة وتمثل نتاجاً مركباً من المفاهيم والمعتقدات والمشاعر التي تولّد لدى الفرد نزعة واستعدادًا معينًا للاستجابة لموضوع الاتجاه بطريقة معينة. لذا نجد أن المربين يولونها عنايةً باعتبارها من أهم أهداف التربية الحديثةَ. لذا نجد ان التعليم الذي يؤدي إلى إكساب الطالب اتجاهات إيجابية نحو موضوع تعتبر الإيجابية عنصر هام فيه يكون أكثر نفعاً من التعليم الذي يؤدي إلى مجرد اكتساب المعلومات لأنها معَرضة لعوامل النسيان في حين يظل أثرها نتيجة للاتجاهات مستمراُ. والاتجاهات تجعل المتعلم يسلك سلوكاً معيناً يتصف بالثبات والاستمرار نحو أشياء أو مواقف معينة وتختلف في شدتها أو عموميتها تبِعاً لاختلاف الأشياء أو المواقف المرتبطة بها. ويعتقد علماء النفس أن الخبرات التي تحقق إشباعاً للفرد وتشعره بالرضا والارتياح والبهجة تجعله ينمي اتجاهات إيجابية نحو محتوى تلك الخبرة والعكس صحيح، كما أن المعززات الإيجابية تزيد من احتمال ظهور الاستجابات السليمة وبقائها، في حين نجد أن المعززات السلبية تؤدي إلى إضعاف الاتجاهات الغير مرغوب فيها.

2-1-2 الكيمياء:

علم الكيمياء هو علم يهتم بدراسة الخواص الفيزيائية والكيميائية للمواد ومن هذه الخواص التفاعل بين المواد المختلفة مما يؤدي إلى إنتاج مواد جديدة تساهم في تحسين حياة الإنسان وترقيتها.

بسبب تراكم المعلومات و تنامي أعداد المواد الطبيعية و المصطنعة صنفت المواد إلي عضوية و لا عضوية و نتيجةً لذلك ظهرت فروع عديدة للكيمياء منها فرع الكيمياء العضوية الذي يختص بدراسة المركبات العضوية و تفاعلاتها المختلفة، فرع الكيمياء اللاعضوية الذي يهتم بدراسة المركبات اللاعضوية، فرع الكيمياء الفيزيائية الذي يختص باستنباط القوانين التي تعني بربط خواص المواد عند الظروف المختلفة و تُعنى بتفاعل المادة مع أشكال الطاقة المختلفة (أوهاج ،محمد ،2006، 1) ، فرع الكيمياء الحيوية الذي يهتم بدراسة التفاعلات الكيميائية داخل الخلايا الحية ، وفرع الكيمياء التحليلية الذي يهتم بطرق التحليل المختلفة للمواد (نبيل، عامر وآخرون، 2006، 3).

2-1-3 تدريس الكيمياء:

تدعو الاتجاهات الحديثة في التدريس بصورةٍ عامةٍ وتدريس العلوم ومنها الكيمياء بصورةٍ خاصة إلى تغيير أو تطوير الطرائق التقليدية والمستخدمة حالياً في معظم المدارس والتي تركز على دور المعلم كملقن للمادة التعليمية، وتهمش دور الطالب وتحد من تفاعله داخل غرفة الصف وخارجه، وتستثمر بعضاً من حواسه في العملية التعليمية ،وبالتالي لا تؤدي الغرض المنشود في تحقيق الأهداف التربوية والمعرفية والمهارية والوجدانية وتحقيق التعلم الفعال. ونتيجةً للتوسع المعرفي والتقني وما تركه من آثارٍ إيجابية في العملية التربوية باستخدام التقنيات التعليمية ومنها الحاسبات الإلكترونية والبرامج التعليمية المنفذة بوساطتها، أصبح من الضروري اختيار أساليب حديثة للتدريس تحقق أهداف التربية العلمية ، وكذلك استثمار التقنيات التعليمية التي يمكن أن تتوافر في مدارسنا فضلاً عن استخدام ما يستجد من تقنيات ووسائل حديثة يستخدمها المعلم لتسهيل عملية التعليم والتعلم ، إذ أن مهارات التعليم يمكن تحسينها باستخدام التقنيات التعليمية، كما أن البيئة التعليمية الغنية بهذه التقنيات يمكن أن توجد الدافع للتعلم وتحث على الإبداع والتعلم الفعال وتنمي الاتجاهات الإيجابية. والتدريس كفن يتطلب من المعلم بالإضافة لاستخدام التقنيات التعليمية سرعة البديهة والذكاء وحسن التصرف والقدرة على الابتكار في التعامل مع الطلاب والمادة العلمية (محمد أمين السعدني مرجع سابق،190). وكل ذلك يرتفع مستوى التحصيل. وقد بينت دراسات مختلفة في هذا المجال أن الإنسان يستطيع أن يتذكر 20% مما يسمعه، ويتذكر 40 % مما يسمعه ويراه، أما إن سمع ورأى وعَمِل فان هذه النسبة ترتفع إلى حوالي 70%.

2-1-4 العلوم التربوية:

تعتبر العلوم التربوية علوم اجتماعية لأنها لا تتم إلا من خلال وجود المجتمع. والعلوم التربوية في كل أحوالها لا تهتم بالفرد منعزلاً عن المجتمع بل تهتم بالفرد والمجتمع معاً في وقتٍ واحدٍ ومتزامن من خلال اتصال الفرد بمجتمعه وتفاعله معه سلباً او إيجاباً. وتلعب العلوم الاجتماعية دوراً مهماً وخطيراً في حياة الأمم فهي أداة المجتمع في المحافظة على مقوماته الأساسية من أساليب الحياة وأنماط التفكير المختلفة وتعلم المهارات واكتساب القيم والاتجاهات.

لعل ابسط تعريفات التربية أنها مجموع الخبرات الهادفة المنظمة التي تقدمها المؤسسات الاجتماعية لأفراد مجتمعٍ ما للعمل على تنمية هؤلاء الأفراد وتنشئتهم على النحو الذي ينشده هذا المجتمع (حسن، الخليفة ،2015، 21) إذ أن

التربية متمثلةً في العلوم التربوية تهدف إلى تنمية ما لدى الفرد من طاقات وإمكانيات عقلية ووجدانية وجسمية وأخلاقية من أجل أن تكون له شخصية قوية ومؤثرة ومتميزة.

ينعكس أثر التربية بعلومها المختلفة على البيئة الاجتماعية في تكوين شخصية الفرد واتجاهاته العقلية والعاطفية وفي تحديد أنماطه السلوكية وإن البيئة تتطلب من الأفراد استجابات معينة في مواقف معينة فالوسط الخاص الذي يعيش فيه الفرد يقوده لرؤية أشياء أكثر من غيرها ولاتخاذ أسلوبٍ معينٍ في العمل بنجاح مع الآخرين وهكذا يكتسب الفرد من هذا الوسط اتجاهاً سلوكياً يظهر في نشاطه وتفاعله مع أهل بيئته. تتَمثل العلوم التربوية في علم المناهج وطرق التدريس، أصول التربية، مناهج البحث العلمي، التقويم التربوي، علم النفس التربوي، علم نفس النمو، تكنولوجيا التعليم، سياسة ونظام التعليم والإدارة التربوية (حسن، الخليفة، المرجع السابق، 26).

2-1-5 أثر اختيار التخصص:

لعملية اختيار التخصص أثر كبير في شخصية الفرد وفي حياته الحاضرة والمستقبلية فهي عملية مصيرية حاسمة تحدد مستقبله وترسم له معالم النجاح أو الفشل في الحياة. واختيار التخصص الدراسي قرارُ ذو طابعٍ خاص حيث أن الفرد لا يستطيع أن يتخذه جزافا فهذا القرار لا بد أن يراعي ميول الفرد وقدراته وقيمه وسماته الشخصية ومفهومه عن ذاته وتفضيلاته الدراسية. يهتم الشخص الناجح بجمع معلوماتٍ وافيةٍ وشاملة تتعلق بالتخصص الذي يرغب فيه في مستقبله الدراسي بشكلٍ مستقل وليس متأثراً بالآخرين فإذا ما أحسن اختيار التخصص استطاع أن يتكيف مع بيئته الدراسية ومع نفسه ، الأمر الذي يساعده على الشعور بالسعادة والرضا والقدرة على تحقيق الذات ، فاختيار الطالب للتخصص المناسب يؤدي إلى عدم اضطراره إلى تغيير تخصصه بعد أن يكون قد قضى فيه شهوراً أو سنوات فضلاً عن حالات الفشل التي قد تنتج من سوء الاختيار ، وفي كثير من الأحيان نجد أن الطلاب يختارون التخصصات الدراسية وفقا لأسسٍ علميةٍ وموضوعية أو بناءً على معرفة سابقة بطبيعة هذه التخصصات وموضوعات الدراسة التي تتضمنها ومعرفة سهولتها أو صعوبتها لكننا نجد أن هناك الكثير من العادات الخاطئة في اختيار الطالب لتخصصه فهناك من يختار تخصصا نظراً لما يتمتع به من شهرة وبريق وهناك من يلتحق بتخصص معين بناءً على توجيهات الآباء أو نصائحهم دون أن يأخذ في الحسبان ميوله وقدراته واستعداداته واتجاهاته أو قد يلتحق بتخصصٍ لمجرد أنه رأى زملاءً له التحقوا ونجحوا فيه وينسى أن هناك فروقاً فردية بين الناس تجعل ما يناسب أحد الأفراد قد لا يتناسب مع غيره .

2-2 الدراسات السابقة:

- **دراسة محمد نبيه بدير المتولي، (1989)** هدفت هذه الدراسة إلى معرفة اتجاه طلاب الدبلوم العام (تفرغ) والطلاب العاديين بكلية التربية من الجنسين. وكان من أبرز نتائجها أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلاب والطالبات نحو مهنة التدريس، إلا أن الباحث وجد فروقاً ذات دلالة إحصائية بين طلاب وطالبات السنة الأولى وطلاب وطالبات السنة الرابعة بالنسبة لاتجاهاتهم نحو مهنة التدريس لصالح طلاب وطالبات السنة الرابعة.

- دراسة صِدِّيقة جاسر أحمد، (1990) هدفت الدراسة إلى فحص أهم العوامل التي تؤثر على الطلاب في الالتحاق بالكليات، وانتهت نتائج الدراسة إلى أن أهم العوامل التي تؤثر على التحاق الطلاب بالجامعات هي: معدل نتيجة الثانوية العامة بنسبة 60.2 %، توفر العمل بعد التخرج بنسبة 55.2 %، رغبة الوالدين بنسبة 48.7 %، وجود نقص في الوظائف الحكومية في تخصص ما بنسبة 44.6%، العمل الحر بعيداً عن قيود الوظيفة بنسبة 44.4%،

الإجبار على الالتحاق بتخصص معين من قبل دائرة القبول والتسجيل بنسبة 28 %، الحصول على أجور أكبر بنسبة 20.2 %.

– **دراسة مصطفى طه النوباني (1995)** هدفت الدراسة إلى معرفة العوامل المؤثرة في اختيار التخصص لدى طلبة البكالوريوس بالجامعة الأردنية. ومن نتائج الدراسة أن أكثر العوامل تأثيراً في اختيار التخصص لدى طلبة البكالوريوس في الجامعة الأردنية تتمثل في حاجة المجتمع إلى هذا التخصص.– الرغبة الشخصية .– إتاحة التخصص للطالب فرصة المشاركة الاجتماعية .– شعور الطالب بأنه سيكون منتجاً في هذا التخصص – توفير التخصص الذي اختاره الطالب مستوى ثقافي مرتفع –رغبة الطالب في معرفة أسرار هذا التخصص .– يحقق التخصص للطالب مكانةً اجتماعيةً في المستقبل .– التخصص الذي اختاره الطالب يوفر له المهنة التي يرغبها.– التخصص الذي اختاره الطالب يحثه على التفكير، كما اتضح وجود فروق في اختيار التخصص تعزى للكلية وجنس الطالب والمستوى التعليمي للأم والدخل الشهري للأسرة ومكان السكن .

– **دراسة سليمان محمد يونس قزاقزة، (2004)** هدفت الدراسة إلى معرفة اتجاهات طلاب كليات التربية والمعلمين نحو مهنة التعليم بالأردن، ومن نتائج الدراسة أن تصور المعلم لاتجاهات المجتمع نحوه احتل المرتبة الأولى وأحتل بّعد اتجاه المعلم نحو مهنة التعليمَ المرتبة الثانية، واحتل بعد اتجاه المعلم نحو نفسه وطلابه المرتبة الثالثة، وبعد اتجاه المعلم نحو زملائه ورؤسائه المرتبة الرابعة وبدرجة متوسطة لكافة الأبعاد بالنسبة للطلاب. واتضح وجود فروق في الاتجاهات نحو مهنة التعليم تعزى للتخصص وكذلك للجنس.

– **دراسة (Miskiniene ,&Rodzeviciute) (2005)** هدفت الدراسة إلى معرفة العوامل التي تدفع الطلاب لاختيار مهنة التدريس ومن نتائج الدراسة أن من أهم دوافع الاتجاه نحو المهنة الدافع للتعلم ، ودعم الأهداف والأنشطةً التي يتلقاها الطالب الاحتياجات المختلفة في الأسرة. ويعد الدور الأولى للمدرسة هو مساعدة الفرد لكي يحقق ذاته ويحقق طموحاته ويجب أن تصل شخصية الطالب إلى درجةٍ من النضج لكي يستطيع اتخاذ قرار باختيار مهنة المستقبل. ويرتبط اختيار المهنة بتقدير وتقييم المهنة، وسعى الطالب لفهم الكفاءات العقلية والقدرات والسمات الشخصية والاهتمامات المطلوبة لمهنة المستقبل.

3– إجراءات الدراسة:

3–1 منهج الدراسة: اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على جمع المعلومات من المصادر والمراجع المختلفة وتفسيرها ومعالجتها (إجرائي).

3–2 مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من طالبات قسم الكيمياء بالمستويات النهائية (السادس، السابع، الثامن) بكلية التربية بمنطقة عفيف التابعة لجامعة شقراء والبالغ عددهن 46 طالبة.

–3 عينة الدراسة: تم اختيار عينة عشوائية بلغ حجمها 27 طالبة يعادلن ما نسبته 59% من طالبات المستويات العليا (السادس وعددهن 7طالبات والسابع وعددهن 15طالبة والثامن وعددهن5 طالبات) وجميعهن من طالبات قسم الكيمياء للعام الدراسي 1436/1435هـ الموافق 2015/2014م

3 –3–1 وصف عينة الدراسة من حيث المستوى:

تدرس أكبر نسبة من طالبات عينة الدراسة(56%) بالمستوى السابع وأقل نسبة(18%) بالمستوى الثامن وذلك حسب عدد الطالبات بالمستوي بينما بلغت نسبة طالبات المستوى السادس(26%).

3-3-2عينة الدراسة من حيث العمر

تتراوح أعمار طالبات عينة الدراسة بين 21 سنة والى 28 سنة ويشير ذلك الى وجود تباين في الاعمار لعينة الدراسة.

3-3-3عينة الدراسة من حيث الحالة الاجتماعية:

وجد أن 22% من طالبات عينة الدراسة متزوجات بينما غالبية الطالبات وبنسبة 78% غير متزوجات وهذا يعني أنهن متفرغات للدراسة وبالتالي تكون إجاباتهن مقبولة ولم تلاحظ عوامل أخرى تؤثر على اتجاهاتهن.

3-4 أداة الدراسة:

تم جمع البيانات بواسطة الاستبانة التي صممت لتحقيق أهداف الدراسة وفيما يلي وصف للاستبانة: تتكون الاستبانة المستخدمة في البحث من قسمين الأول البيانات الشخصية لأفراد عينة الدراسة وتتضمن المستوى الدراسي، العمر، الحالة الاجتماعية. القسم الثاني ويتكون من ثلاثة محاور يمثل الأول الأهمية المتوازنة لدراسة العلوم التربوية والتخصصية (الكيمياء) ويتكون من 8 عبارات. والثاني اتجاهات طالبات قسم الكيمياء نحو العلوم التربوية ويتكون من 10 عبارات. والثالث اتجاهات طالبات قسم الكيمياء نحو المواد التخصصية (الكيمياء) ويتكون من 10 عبارات أيضاً.

3-5 الأساليب الإحصائية

تم حساب معامل ارتباط (بيرسون) لتحديد صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

ومعامل ثبات (ألفا كرو نباخ) وذلك باختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة بلغ حجمها 10 أفراد وباتباع طريقة التجزئة النصفية.

لإيجاد معامل الاتساق الداخلي للاستبانة تم حساب معامل الارتباط وفقاً للمعادلة التالية:

$$\text{معامل ارتباط بيرسون (ر)} = \frac{\text{ن مج س ص} - \text{مج س} \times \text{مج ص}}{\sqrt{(\text{ن مج س}2 - (\text{مج س})2)\ (\text{ن مج ص}2 - (\text{مج ص})2)}}$$

حيث:

ن = حجم العينة

س= درجات العبارات الفردية

ص = درجات العبارات الزوجية (عبد الله وعبد الوهاب، 188، 2007)

$$\text{معامل الثبات الكلي (معامل اسبير مان وبراون)} = \frac{2 \times \text{ر}}{1 + \text{ر}}$$

(المنيزل وغرابية، 141، 2010)

$$\text{الصدق الإحصائي} = \sqrt{\text{معامل الثبات}}$$

(المنيزل وغرابية، 141، 2010)

3-5-1 معاملات الثبات للمقياس:

لمعرفة الثبات للدرجة الكلية للمقياس في صورته النهائية المكونة من (28) فقرة في مجتمع الدراسة الحالي، قامت الباحثتان بتطبيق معادلة بيرسون ومعادلة سبيرمان براون على بيانات العينة الأولية فبيّنت نتائج هذا الإجراء النتائج المعروضة بالجدول التالي: (ن=10)

جدول رقم (1): يوضح نتائج معامل الثبات والصدق لمحاور الاستبانة

المقاييس	عدد الفقرات	المقياس	
		الثبات	الصدق الذاتي
الأول	8	0.933	0.961
الثاني	10	0.961	0.967
الثالث	10	0.927	0.980

(كلما اقتربت قيمة معامل سيبرمان براون من الواحد الصحيح أشار ذلك الى ارتفاع معامل ثبات الاستبانة) يبدو واضحاً من النتائج الموضحة في جدول (1) ارتفاع معامل الثبات مما يؤكد هذا أن الاستبانة في صورتها النهائية تتميز بدرجتي صدق وثبات عاليين. وبذلك تكون الباحثتان قد تأكدتا من صدق وثبات استبانة الدراسة مما يجعلهما على ثقةٍ تامة بصحة تصميم الاستبانةِ وصلاحيتها للتطبيق والتأكد من علاقتها بفروض الدراسة وتحقيقها أهدافها.

أولا تم إيجاد التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والمتوسط الحسابي النسبي. يستخدم هذا الأمر بشكل أساسي لأغراض معرفة تكرار فئات متغيرة وهذا ما يفيد في وصف عينة الدراسة وكذلك لكل مجال من مجالاتها.

مقياس ليكرت الثلاثي

لا أوافق	لا رأي محدد	أوافق
(1)	(2)	(3)

اختبار (ت):

اختبار (ت) (one sample T Test) لمعرفة ما إذا كان متوسط درجة الاستجابة يختلف عن المتوسط الافتراضي.

– وصل إلى درجة الحياد وهي 2 أم لا.

معادلة اختبار (ت)

$$\text{معادلة اختبار (ت)} = \frac{م_1 - م_2}{\sqrt{\frac{ع_1^2 + ع_2^2}{ن - 2}}}$$ (المنيزل وغرابية، 141، 2010)

حيث:

م = المتوسط الحسابي

ع=الانحراف المعياري

ن= حجم العينة

3-6 اختبار فرضيات الدراسة:

ولاختبار الفرضيات باستخدام اختبار الإشارة مثلاً لمعرفة ما إذا كان متوسط (وسيط) درجة الإجابة يساوي قيمة معينة وذلك في حالة البيانات الترتيبية أو البيانات التي لا تتبع التوزيع الطبيعي. وفي هذه الحالة يتم اختبار الفرضية الإحصائية التالية:

3-6-1 الفرضية الصفرية:

اختبار أن متوسط درجة الإجابة يساوي 2 وهي درجة الحياد حسب مقياس ليكرت المستخدم (المقياس الثلاثي).

3-6-2 الفرضية البديلة:

متوسط درجة الإجابة لا يساوي 2

إذا كانت Sig.(P-value) أكبر من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ (حسب نتائج برنامج SPSS) فإنه لا يمكن رفض الفرضية الصفرية ويكون في هذه الحالة متوسط آراء أفراد العينة في موضع الدراسة لا يختلف جوهرياً عن درجة الحياد وهى 2. أما إذا كانت Sig.(P-value) أقل من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ فيتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة القائلة بأن متوسط آراء أفراد العينة يختلف جوهرياً عن درجة الحياد، وفي هذه الحالة يمكن تحديد ما إذا كان متوسط الإجابة يزيد أو ينقص بصورة جوهرية عن درجة الحياد. وذلك من خلال قيمة الاختبار فإذا كانت الإشارة موجبة فإن هذا يعني أن المتوسط الحسابي للإجابة يزيد عن درجة الحياد والعكس صحيح.

4-عرض وتحليل ومناقشة النتائج:

ستقوم الباحثتان بعرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة وفقاً لفرضياتها

4-1 التأكد من صحة الفرضية الأولى: والتي تنص على: تدرك طالبات قسم الكيمياء الأهمية المتوازنة للعلوم التربوية والتخصصية في دراستهن:

بعد تبويب وتحليل البيانات الخاصة بالفرضية الأولى بدت النتائج على النحو الذي تشير به بيانات الجدول رقم(2).

من بيانات الجدول رقم (2) أدناه يتضح أن نتيجة عبارات المحور أتت على النحو التالي:

- المتوسط الحسابي للفقرة الأولى يساوي 2.63 أي أن الوزن النسبي87.67%، والقيمة الاحتمالية (.Sig) تساوي 0.000 لذلك تعتبر هذه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ ، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة قد زاد عن درجة الحياد وهي 2 وهذا يعني أن هناك موافقة من قبل أفراد العينة على هذه الفقرة.

- المتوسط الحسابي للفقرة الثانية يساوي 2.77 أي أن الوزن النسبي92.67% والقيمة الاحتمالية (.Sig) تساوي 0.502 لذلك تعتبر هذه الفقرة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ ، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة قد زاد عن درجة الحياد وهى 2.

-المتوسط الحسابي للفقرة الثالثة يساوي 1.89أي أن الوزن النسبي 63.00%، والقيمة الاحتمالية (.Sig) تساوي 0.502لذلك تعتبر هذه الفقرة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ ، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة لا يختلف جوهرياً عن درجة الحياد وهى 2. - المتوسط الحسابي للفقرة الرابعة يساوي 2.00أي أن الوزن النسبي66.67% ، والقيمة الاحتمالية (.Sig) تساوي 1.000 لذلك تعتبر هذه الفقرة غير دالة إحصائياً

عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ ، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة لا يختلف جوهرياً عن درجة الحياد وهى 2.

جدول رقم (2): يوضح التكرارات والنسب والمتوسطات الحسابية والأوزان النسبية ومستوى الدلالة لمعرفة أراء عينة الدراسة حول الأهمية المتوازنة لدراسة العلوم التربوية والتخصصية

العبارات	درجات المقياس			المتوسط الحسابي	الوزن النسبي
	أوافق	لا رأي محدد	لا أوافق		
	التكرار والنسبة	التكرار والنسبة	التكرار والنسبة		
1-يوجد تكامل في دراستي للعلوم التربوية والتخصصية الإعدادية	19 70.40%	6 22.20%	2 7.40%	2.63	87.67
2-هنالك أهمية قصوى لدراسة للعلوم التربوية والتخصصية في إعدادي المهني والتخصصي	23 85.20%	2 7.40%	2 7.40%	2.77	92.67
3-مواد التخصص لا تمكنني من مهارات مهنة التدريس	8 29.60%	8 29.60%	11 40.70%	1.89	63.00
4-العلوم التربوية وحدها لا تكفي لإعدادي التدريسي والتخصصي	9 33.30%	9 33.30%	9 33.30%	2.00	66.67
5-أستطيع دراسة مادة الكيمياء ولا حاجة لي بالدراسة المتعمقة فيها	12 44.40%	6 22.20%	9 33.30%	2.11	70.37
6-يمكنني ممارسة التدريس دون دراسة العلوم التربوية	8 29.60%	8 29.60%	11 40.70%	1.89	63.00
7-دراستي للعلوم التربوية تعينني في الحياة الاجتماعية	17 63.00%	7 25.90%	3 11.10%	2.52	84.00
8-موضوعات الكيمياء ليس لها فائدة في حياتي الاجتماعية	8 29.60%	4 14.80%	15 55.60%	1.74	58.00
المحور الأول= مجموع درجات العبارات الثمانية	410 48.60%	50 22.70%	62 28.70%	6517.	73.00

*المتوسط الحسابي دال إحصائيا عند $\alpha = 0.05$

- المتوسط الحسابي للفقرة الخامسة يساوي 2.11 أي أن الوزن النسبي 70.33%، والقيمة الاحتمالية (Sig.) تساوي 0.523 لذلك تعتبر هذه الفقرة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ ، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة لا يختلف جوهرياً عن درجة الحياد وهى 2.

- المتوسط الحسابي للفقرة السادسة يساوي 1.89 أي أن الوزن النسبي 63.00%، والقيمة الاحتمالية (Sig.) تساوي 0.502 لذلك تعتبر هذه الفقرة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ ، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة لا يختلف جوهرياً عن درجة الحياد وهى 2.

– المتوسط الحسابي للفقرة السابعة يساوي 2.52أي أن الوزن النسبي 84.00%، والقيمة الاحتمالية (.Sig) تساوي 0.001 لذلك تعتبر هذه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ ، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة قد زاد عن درجة الحياد وهي 2 وهذا يعني أن هناك موافقة من قبل أفراد العينة على هذه الفقرة.

– المتوسط الحسابي للفقرة الثامنة يساوي 1.74 أي أن الوزن النسبي 58.00%، والقيمة الاحتمالية (.Sig) تساوي 0.148 لذلك تعتبر هذه الفقرة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ ،

مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة لا يختلف جوهرياً عن درجة الحياد وهى 2.

– وبشكل عام يمكن القول بأن الوزن النسبي لجميع فقرات المجال يساوي73.00%

والقيمة الاحتمالية (.Sig) تساوي 0.149 لذلك يعتبر المحور الأول "الأهمية المتوازنة لدراسة العلوم التربوية والتخصصية" دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ ، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة لا يختلف جوهرياً عن درجة الحياد وهى 2. وهذا يعنى عدم موافقة من قبل إفراد العينة على أغلب فقرات هذا المجال والتي تشير الى جهلهم بأهمية دراسة المجالين التخصصي والتربوي وهذا يؤكد معرفتهن بأهمية المجالين التربوي والتخصصي.

وعلية تتأكد الفرضية: تدرك طالبات قسم الكيمياء الأهمية المتوازنة للعلوم التربوية والتخصصية في دراستهن.

4-2 التأكد من صحة الفرضية الثانية: والتي نصها: تتسم اتجاهات طالبات قسم الكيمياء نحو العلوم التربوية بالسلبية.

بعد تبويب وتحليل البيانات الخاصة بالفرضية الثانية بدت النتائج على النحو الذي تشير به بيانات الجدول رقم (3).

من بيانات الجدول رقم (3) أدناه يتضح الاتي:

– المتوسط الحسابي للفقرة الأولى بالرقم (9) يساوي 2.78 أي أن الوزن النسبي92.67%، والقيمة الاحتمالية (. Sig) تساوي 0.000 لذلك تعتبر هذه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ ، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة قد زاد عن درجة الحياد وهي 2 وهذا يعني أن هناك موافقة من قبل أفراد العينة على هذه الفقرة.

- المتوسط الحسابي للفقرة الثانية بالرقم (10) يساوي 2.04 أي أن الوزن النسبي 68.00% ، والقيمة الاحتمالية (.Sig) تساوي 0.823 لذلك تعتبر هذه الفقرة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ ، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة لا يختلف جوهرياً عن درجة الحياد وهى 2.

– المتوسط الحسابي للفقرة الثالثة بالرقم (11) يساوي 2.26 أي أن الوزن النسبي 75.33%، والقيمة الاحتمالية (. Sig) تساوي 0.110 لذلك تعتبر هذه الفقرة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ ،مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة لا يختلف جوهرياً عن درجة الحياد وهى 2.

-المتوسط الحسابي للفقرة الرابعة بالرقم (12) يساوي 2.56أي أن الوزن النسبي % 85.33، والقيمة الاحتمالية (.Sig) تساوي 0.000 لذلك تعتبر هذه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ ، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة قد زاد عن درجة الحياد وهي 2 وهذا يعني أن هناك موافقة من قبل أفراد العينة على هذه الفقرة.

– المتوسط الحسابي للفقرة الخامسة بالرقم (13) يساوي 2.26 أي أن الوزن النسبي % 75.33، والقيمة الاحتمالية (Sig.) تساوي 0.129 لذلك تعتبر هذه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ ، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة قد زاد عن درجة الحياد وهي 2 وهذا يعني أن هناك موافقة من قبل أفراد العينة على هذه الفقرة.

جدول رقم (3): يوضح التكرارات والنسب والمتوسطات الحسابية والأوزان النسبية ومستوى الدلالة لاتجاهات طالبات قسم الكيمياء نحو العلوم التربوية

العبارات	المقياس			المتوسط الحسابي	الوزن النسبي
	أوافق	لا رأي محدد	لا أوافق		
	التكرار والنسبة	التكرار والنسبة	التكرار والنسبة		
9–أفادتني دراسة العلوم التربوية في اكتساب مهارات مهنة التدريس	21 77.80%	6 22.20%	0 0.0%	2.78	%92.67
10بعض مقررات العلوم التربوية ليس لها فائدة في حياتي	10 37.00%	8 29.60%	9 33.30%	2.04	%68.00
11–أمل من محاضرات العلوم التربوية	13 48.10%	8 29.60%	6 22.20%	2.26	%75.33
12–حببتني العلوم التربوية في مهنة التدريس.	18 66.70%	6 22.20%	3 11.10%	2.56	%85.33
13–شجعني حبي للعلوم التربوية على الاطلاع فيها ومتابعة التطور.	14 51.90%	6 22.20%	7 25.90%	2.26	%75.33
14–أكسبتني دراسة العلوم التربوية القيم الخلقية والاجتماعية.	19 70.40%	5 18.50%	3 11.10%	2.59	%86.33
15–عمقت العلوم التربوية صلتي بمشكلات المجتمع.	18 66.70%	9 33.30%	0 0.0%	2.67	%89.00
16–أثارت العلوم التربوية دافعيتي للتعلم.	18 66.70%	7 25.90%	2 7.40%	2.59	%86.33
17–مكنتني العلوم التربوية من التفكير العميق في الوصول لأهداف تربوية.	19 70.40%	6 22.20%	2 7.40%	2.63	%87.67
18–أرى أن دراستي للعلوم التربوية زادت قدرتي المهنية.	18 66.70%	9 33.30%	0 0.0%	2.67	%89.00
المحور الثاني				2.50	%83.33

المتوسط الحسابي دال إحصائيا عند 0.05

– المتوسط الحسابي للفقرة السادسة بالرقم (14) يساوي 2.59أي أن الوزن النسبي 86.33%، والقيمة الاحتمالية (Sig.) تساوي 0.000 لذلك تعتبر هذه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ ، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة قد زاد عن درجة الحياد وهي 2 وهذا يعني أن هناك موافقة من قبل أفراد العينة على هذه الفقرة.

– المتوسط الحسابي للفقرة السابعة بالرقم (15) يساوي 2.67أي أن المتوسط الحسابي النسبي89.00%، والقيمة الاحتمالية (Sig.) تساوي 0.00 لذلك تعتبر هذه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ ، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة قد زاد عن درجة الحياد وهي 2–وهذا يعني أن هناك موافقة من قبل أفراد العينة على هذه الفقرة.

– المتوسط الحسابي للفقرة الثامنة بالرقم (16) يساوي 2.59 أي أن الوزن النسبي86.33%، والقيمة الاحتمالية (Sig) تساوي 0.00 لذلك تعتبر هذه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ ، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة قد زاد عن درجة الحياد وهي 2–وهذا يعني أن هناك موافقة من قبل أفراد العينة على هذه الفقرة.

– المتوسط الحسابي للفقرة التاسعة بالرقم (17) يساوي 2.63 أي أن الوزن النسبي87.67%، والقيمة الاحتمالية (Sig) تساوي 0.00 لذلك تعتبر هذه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ ، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة قد زاد عن درجة الحياد وهي 2–وهذا يعني أن هناك موافقة من قبل أفراد العينة على هذه الفقرة.

– المتوسط الحسابي للفقرة العاشرة بالرقم (18) يساوي 2.67 أي أن المتوسط الحسابي النسبي89.00%، والقيمة الاحتمالية (Sig.) تساوي 0.00 لذلك تعتبر هذه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ ، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة قد زاد عن درجة الحياد وهي 2–وهذا يعني أن هناك موافقة من قبل أفراد العينة على هذه الفقرة.

– وبشكل عام يمكن القول بأن المتوسط الحسابي النسبي لجميع فقرات المجال يساوي

83.33 والقيمة الاحتمالية (Sig.) تساوي 0.000 لذلك يعتبر مجموع عبارات المحور الثاني " تتسم اتجاهات طالبات قسم الكيمياء نحو العلوم التربوية بالسلبية "غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة قد زاد عن درجة الحياد وهي 2 وهذا يعني أن هناك موافقة من قبل أفراد العينة على معظم فقرات هذا المحور. وعليه ترفض الفرضية تتسم اتجاهات طالبات قسم الكيمياء نحو العلوم التربوية بالسلبية. وهذا يؤكد ان اتجاهات طالبات عينة الدراسة إيجابية نحو العلوم التربوية.

4–3 التأكد من صحة الفرضية الثالثة: والتي نصها تتسم اتجاهات طالبات قسم الكيمياء نحو المواد التخصصية بالإيجابية.

بعد تبويب وتحليل البيانات الخاصة بالفرضية الثالثة بدت النتائج على النحو الذي تشير به بيانات الجدول رقم (4).

من بيانات الجدول رقم (4) أدناه يتضح الآتي:

– المتوسط الحسابي للفقرتين الأولى والثانية بالأرقام (19) و(20) يساوي 2.18 أي أن الوزن النسبي لهما 92.67%، والقيمة الاحتمالية (Sig.) تساوي 0.000 لذلك تعتبر هاتين الفقرتين دالتين إحصائياً على وجود

فروق عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ ، بدليل أن متوسط درجة الاستجابة لهاتين الفقرتين قد زاد عن درجة الحياد وهي 2وهذا يعني أن هناك موافقة من قبل أفراد العينة على الفقرتين التاسعة عشر والعشرون.

جدول رقم (4): يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والأوزان النسبية ومستوى الدلالة لاتجاهات طالبات قسم الكيمياء نحو المواد التخصصية

العبارات	المقياس			المتوسط الحسابي	الوزن النسبي
	أوافق	لا رأي محدد	لا أوافق		
	التكرار والنسبة	التكرار والنسبة	التكرار والنسبة		
19-يساعدني علم الكيمياء على فهم كثير من الظواهر الطبيعية.	21 77.80%	6 22.20%	0 0.0%	2.78	%92.67
20-اشعر أن للكيمياء دور في تنمية تفكيري.	21 77.80%	6 22.20%	0 0.0%	2.78	%92.67
21-انزعج من الأنشطة التي تتعلق بمادة الكيمياء.	11 40.70%	5 18.50%	11 40.70%	2.00	%66.67
22-ليس للكيمياء دور مهم في تطوير المجتمع.	6 22.20%	7 25.90%	14 51.90%	1.70	%56.67
23-أشارك في المناقشات التي تخص علم الكيمياء.	19 70.40%	6 22.20%	2 7.40%	2.63	%87.67
24-أشعر بارتياح في مختبر الكيمياء.	15 55.60%	4 14.80%	8 29.60%	2.26	%75.33
25-أرغب بالمشاركة في إعداد النشرات الخاصة بمادة الكيمياء.	16 59.30%	8 29.60%	3 11.10%	2.48	%82.67
26-أطالع المجلات العلمية التي تتضمن موضوعات الكيمياء.	17 63.00%	5 18.50%	5 18.50%	2.44	%81.33
27-أشعر بالملل عندما أدرس مادة الكيمياء.	8 29.60%	8 29.60%	11 40.70%	1.89	%63.00
28-ارى أن مادة الكيمياء مادة معقدة جدا.	13 48.10%	8 29.60%	6 22.20%	2.26	%75.33
المحور الثالث				2.32	%77.33

المتوسط الحسابي دال إحصائيا عند 0.05

- المتوسط الحسابي للفقرة الثالثة بالرقم (21) يساوي 2.00أي أن الوزن النسبي66.67% ، والقيمة الاحتمالية (Sig.) تساوي 1.0000 لذلك تعتبر هذه الفقرة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ ، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة لا يختلف جوهرياً عن درجة الحياد وهى 2.

– المتوسط الحسابي للفقرة الرابعة بالرقم (22) يساوي 1.70 أي أن الوزن النسبي 56.67%، والقيمة الاحتمالية (Sig.) تساوي 0.073 لذلك تعتبر هذه الفقرة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ ،مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة لا يختلف جوهرياً عن درجة الحياد وهى 2.

–المتوسط الحسابي للفقرة الخامسة بالرقم (23) يساوي 2.63 أي أن الوزن النسبي 87.67%، والقيمة الاحتمالية (Sig.) تساوي 0.00 لذلك تعتبر هذه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ ، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة قد زاد عن درجة الحياد وهي 2 وهذا يعني أن هناك موافقة من قبل أفراد العينة على هذه الفقرة.

– المتوسط الحسابي للفقرة السادسة بالرقم (24) يساوي 2.26أي أن المتوسط الحسابي النسبي75.33%، والقيمة الاحتمالية (Sig) تساوي1.48 لذلك تعتبر هذه الفقرة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة، $\alpha = 0.05$ ، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة لا يختلف جوهرياً عن درجة الحياد وهى 2.

– المتوسط الحسابي للفقرة السابعة بالرقم (25) يساوي 2.48 أي أن الوزن النسبي 82.67%، والقيمة الاحتمالية (Sig.) تساوي 0.001 لذلك تعتبر هذه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ ، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة قد زاد عن درجة الحياد وهي 2 وهذا يعني أن هناك موافقة من قبل أفراد العينة على هذه الفقرة.

– المتوسط الحسابي للفقرة الثامنة بالرقم (26) يساوي 2.44 أي أن الوزن النسبي 81.33%، والقيمة الاحتمالية (Sig.) تساوي 0.008 لذلك تعتبر هذه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ ، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة قد زاد عن درجة الحياد وهي 2 وهذا يعني أن هناك موافقة من قبل أفراد العينة على هذه الفقرة.

– المتوسط الحسابي للفقرة التاسعة بالرقم (27) يساوي 1.89 أي أن الوزن النسبي 63.00%، والقيمة الاحتمالية (Sig.) تساوي 0.502 لذلك تعتبر هذه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ ، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة قد زاد عن درجة الحياد وهي 2 وهذا يعني أن هناك موافقة من قبل أفراد العينة على هذه الفقرة.

– المتوسط الحسابي للفقرة العاشرة بالرقم (28) يساوي 2.26 أي أن الوزن النسبي75.33%، والقيمة الاحتمالية (Sig.) تساوي 0.110 لذلك تعتبر هذه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ ، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة قد زاد عن درجة الحياد وهي 2 وهذا يعني أن هناك موافقة من قبل أفراد العينة على هذه الفقرة.

وبشكل عام يمكن القول بأن المتوسط الحسابي النسبي لجميع فقرات المجال يساوي 77.33و القيمة الاحتمالية (Sig.) تساوي 0.17 لذلك يعتبر معيار " اتجاهات طالبات قسم الكيمياء نحو المواد التخصصية(الكيمياء) "دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ ، بدليل أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة قد زاد عن درجة الحياد وهي 2 وهذا يعني أن هناك موافقة من قبل أفراد العينة على معظم فقرات هذا المجال أي أن استجابة أفراد عينة الدراسة على أغلب فقرات هذا المحور ايجابية مما يدل على أن اتجاهاتهم إيجابية نحو العلوم التخصصية والتي تم اختيارها بناءً على رغبة الطالبات وهذ يتفق مع نتائج دراسة مصطفى طه النوباتي (1995) في أن اختيار التخصص يرجع

الى الرغبة الشخصية للطلاب وهذ يؤكد صحة الفرضية تتسم اتجاهات طالبات قسم الكيمياء نحو المواد التخصصية بالإيجابية غير أن أغلب الطالبات لا يعرفن دور الكيمياء في تطور المجتمع ويرين أنها مادة معقدة .

4-4 التأكد من صحة الفرضية الرابعة: والتي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طالبات قسم الكيمياء نحو المواد التخصصية مقارنة بالعلوم التربوية.

جدول رقم (5): يوضح تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق الإحصائية في الاتجاهات لمقارنة العلوم التخصصية بالعلوم التربوية

العبارات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الاحتمالية	النتيجة
المحور الثاني	بين المربعات	9.588	12	.799	78.960	.000	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية
	داخل المربعات	.142	14	.010			
	المجموع	9.730	26				

من بيانات الجدول رقم (5) أعلاه نلاحظ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طالبات قسم الكيمياء نحو العلوم التخصصية مقارنة بالعلوم التربوية.

جدول رقم (6) تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق الإحصائية في الاتجاهات لمقارنة العلوم التربوية بالعلوم التخصصية

العبارات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الاحتمالية	النتيجة
المحور الثالث	بين المربعات	10.959	9	1.218	83.697	.000	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية
	داخل المربعات	.247	17	.015			
	المجموع	11.207	26				

نلاحظ من بيانات الجدول رقم (6) أعلاه أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طالبات قسم الكيمياء نحو العلوم التربوية مقارنة بالعلوم التخصصية.

من بيانات الجدولين (5) و(6) تتأكد عدم صحة الفرضية (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طالبات قسم الكيمياء نحو المواد التخصصية مقارنة بالعلوم التربوية)

5-الاستنتاجات والتوصيات:

5-1 الاستنتاجات:

توصلت الدراسة للنتائج التالية:

1- تدرك طالبات قسم الكيمياء بكلية التربية بمنطقة عفيف الأهمية المتوازنة لدراسة العلوم التخصصية والتربوية.

2- تتميز اتجاهات طالبات قسم الكيمياء بكلية التربية بعفيف نحو العلوم التربوية ومواد التخصص بالإيجابية

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طالبات قسم الكيمياء بكلية التربية بعفيف نحو العلوم التربوية مقارنة بالعلوم التخصصية.

4- ترى طالبات عينة الدراسة وجود أهمية قصوى لدراسة العلوم التربوية والتخصصية في الإعدادين المهني والتخصصي للمعلمين.

5- بعض طالبات عينة الدراسة يرين أن مقررات علم الكيمياء معقدة.

5- 2 التوصيات:

بناءً على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج توصي الباحثتان بالآتي:

1- لا بد من مراعاة الميول والرغبات عند اختيار التخصص ولا سيما تخصص الكيمياء.

2- على متخصصي الكيمياء من أعضاء هيئة التدريس التنويع في استخدام طرق واستراتيجيات التدريس والأنشطة المتنوعة لتحبيب الطالبات في مقررات الكيمياء.

3- عقد دورات تدريبية وورش عمل في طرق واستراتيجيات التدريس والقياس والتقويم التربوي لأعضاء هيئة التدريس الذين تخرجوا في كليات غير التربية بصفة عامة ومتخصصي الكيمياء من خريجي كليات العلوم على وجه الخصوص.

4- على أعضاء هيئة التدريس الاهتمام بالأهداف الوجدانية التي تعمل على تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو العلوم التربوية والتخصصية.

قائمة المراجع

أ- المراجع العربية:

1- المنيزل عبد الله فلاج وغرابية، عايش موسى (2010) الإحصاء التربوي: ط4، دار المسرة للنشر والتوزيع، عمان.

2- حسن، الخليفة جعفر (2015) مدخل إلى المناهج وطرق التدريس: ط10، مكتبة الرشد، الرياض.

3- عبد الرحمن أحمد عبد الله، اماني عبد الرحمن مكاوي، نهى ابراهيم(2011) أساليب القياس والتقويم والاحصاء التربوي، كتاب التعليم عن بعد، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.

4- عبد الله، عبد الرحمن أحمد عبد الوهاب، فيصل محمد (2007) مدخل الي البحث في التربية وعلم النفس: مكتبة الرشد، الرياض.

5- محمد أمين عبد الله السعدني(2009) طرق تدريس العلوم، الجزء الأول، ط2، مكتبة الرشد، الرياض.

6- مصطفي، محمد أوهاج (2006)، الكيمياء الفيزيائية -1: منشورات جامعة السودان المفتوحة، ط1، السودان.

7- نبيل، عامر وآخرون (2006)، الكيمياء الحيوية: ط4، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان الأردن.

ب- الدوريات والرسائل:

1- أحمد، صِدَّيقة جاسر (1990). الخلفية الاقتصادية والاجتماعية للأسرة ورغبة أبنائها في الالتحاق بالتعليم الجامعي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية.

2- الشهري، عبد الله ظافر (1990). الدوافع الواقعية لإلتحاق الطلاب بقسم التربية الفنية في كلية التربية جامعة الملك سعود. مجلة العلوم التربوية والنفسية ع1، ص ص 43-112. كلية التربية، جامعة المنوفية.

3- المتولي، محمد نبيه بدير (1989). الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلاب الدبلوم العام (تفرغ) والعاديين بكلية التربية بالمنصورة: مجلة كلية التربية بالمنصورة، ع 12، ص ص.265-291، جامعة المنصورة.

4- النوباني، مصطفى طه مصطفى (1995). العوامل المؤثرة في اختيار التخصص لدى طلبة البكالوريوس في الجامعة الأردنية: رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

5- عبد السلام، أحمد (1985). واقع التعليم المعاصر في الوطن العربي: المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والفنون، المجلد الثاني العدد الثاني، ص ص 22.

6- قزاقزة، سليمان محمد يونس (2004). مستوى وعى طلبة كليات التربية والمعلمين خريجي هذه الكليات في الأردن بالفلسفات التربوية العامة وفلسفة التربية في الأردن وعلاقة ذلك باتجاهاتهم نحو مهنة التعليم: دراسة مقارنة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

الدوريات والرسائل الأجنبية:

1- Rodzeviciute, E. &Miskiniene, M.(2005). What Motivates Students to Choose the Teaching Profession: A Scientific Educology of University Students. International Journal of Educology, Lithuanian Spec, Iss PP.38-50 .

2- Wildman, M.& Torres, R. (2001). Factors Identified When Selecting A Major In Agriculture. Journal of Agricultural Education, Vol.42, Issue 2, pp. 45-55.

3- Williams, B.E. (2007).What Influences Undergraduate Students to Choose a Social Worker . Master of Social Work , A Thesis presented to the department of Social Worker , California State University, California.

4- Zhang, W. (2007). Why IS : Understanding Undergraduate Students' Intentions to Choose an Information Systems Major. Journal of Information Systems Education, v18 n4, pp.447-458.

مجلة العلوم التربوية
SUST Journal of Educational Sciences
Available at
www.Scientific-journal.sustech.edu

توظيف اللعب التنافسي الرقمي عبر منصة كاهوت في تنمية الحضور المعرفي والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات جامعة الأميرة نورة

حصة بنت محمد الشايع[1] و هيفاء بنت إبراهيم العودان[2]

أستاذ تكنولوجيا التعليم المشارك، جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، الرياض، المملكة العربية السعودية

أستاذ تكنولوجيا التعليم المساعد، جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، الرياض، المملكة العربية السعودية

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى توظيف اللعب التنافسي الرقمي عبر منصة كاهوت في تنمية الحضور المعرفي والتحصيل الأكاديمي لوحدتي: التقنيات التعليمية المساعدة للمتفوقين والموهوبين وذوي الإعاقة البصرية بمقرر التقنيات المساعدة في التربية الخاصة لدى طالبات التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة. يعتمد هذا البحث على المنهج التطويري في تكنولوجيا التعليم، وبتطبيق أدوات الدراسة: مقياس الحضور المعرفي واختبار التحصيل الأكاديمي بينت النتائج أن توظيف اللعب التنافسي الرقمي ذو تأثير إيجابي في تنمية الحضور المعرفي والتحصيل الأكاديمي لدى الطالبات، ومن أهم توصيات ومقترحات البحث: إقامة ورش عمل لأعضاء هيئة التدريس للتدرب على التصميم التعليمي القائم على اللعب التنافسي الرقمي، بالإضافة لأهمية الوقوف على التحديات التي قد تواجه تطبيق اللعب التنافسي الرقمي في مراحل التعليم المختلفة.

الكلمات المفتاحية: الألعاب الرقمية التنافسية – منصة كاهوت – الحضور المعرفي – التحصيل الأكاديمي.

The Application of Learning Based on Digital Competitive Play across the Kahoot Platform in Developing the Knowledge and Academic Achievement of Princess Noura University students

Hessah M. Al Shaya[1] and Haifa I. Al Odan[2]

1. Associate Professor of Educational Technology, Princess Noura Bint Abdulrahman University / Riyadh
2. Assistant Professor of Educational Technology, Princess Noura Bint Abdulrahman University / Riyadh

ABSTRACT:

The aim of the current research was to employ a competitive digital play across the kahoot platform through a proposed model for designing digital competitive learning based on the kahoot platform and to verify its impact on the development of the cognitive presence and academic achievement of students of The Assistive Educational Technologies for the Gifted and The Assistance to Visually Handicapped units in special education at Princess Noura University. This research is based on the developmental approach in educational technology. By applying the tools of the study: measuring the cognitive presence and the academic achievement test the results show that learning based on digital competitive play has a positive impact on the development of the academic presence and the academic achievement of the students. The main

recommendations and suggestions of the research are: training workshops for the teaching staff to practice design based on digital competitive play, in addition to the importance of identifying the challenges that may face the application of digital competitive play in different stages of education.
Keywords: Competitive digital games - the platform of kahoot - the cognitive presence - academic achievement.

المقدمة:

تسعى رؤية 2030 لسد الفجوة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل، وتطوير التعليم العام وتوجيه الطلاب نحو الخيارات الوظيفية والمهنية المناسبة، وإتاحة الفرصة لإعادة تأهيلهم والمرونة في التنقل بين مختلف المسارات التعليمية؛ كما تستهدف إلى أن تصبح خمس جامعات سعودية على الأقل من أفضل 200 جامعة دولية بحلول عام 1452هـ (2030م)، وإحراز الطلاب لنتائج متقدّمة مقارنة بمتوسط النتائج الدولية ، والحصول على تصنيف متقدّم في المؤشرات العالمية للتحصيل التعليمي؛ وحتى تتمكن المملكة من تحقيق رؤية 2030 فهي حريصة على الارتقاء بالتعليم إلي مستويات متقدمة، ولم تفصل السعودية التربية الخاصة عن التعليم العام في مستوى الاهتمام، بل أولت اهتماما متزايدا للفئات الخاصة، وآزرت الجهود المبذولة في هذا المجال بكافة الإمكانات المتاحة.

وقد أصبح الاهتمام ببرامج إعداد معلم التربية الخاصة ضرورة، من خلال إعداد كوادر متخصصة، ويعتبر مقرر التقنيات المساعدة في التربية الخاصة من المقررات الرئيسة في القسم؛ نظرًا لأن هذا المقرر يهدف إلى تعريف الطالبات بالتطبيقات، والأجهزة المناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة.

كما أكدت نتائج العديد من الدراسات السابقة (Alkahtani, 2013)، (القريني، 2014)، (باقبص، 2016)؛ أن ضعف كفايات المعلمين في مجال التقنية المساعدة يرجع إلى ضعف معرفة الأسس الفلسفية، والقانونية، والأخلاقية للتقنية المساعدة وخصائص المتعلمين، ومحتوى التدريس وتنفيذه، وضعف المستوى التدريبي لاستخدام التقنية.

ومع أهمية مقرر التقنيات المساعدة في التربية الخاصة فقد أصبح هناك حاجة لتطوير أساليب تدريس المقرر بوجه عام، والخروج عن الأساليب المألوفة لجذب المتعلمين، واستبدال الاستراتيجيات التدريسية التقليدية القائمة على الحفظ والتلقين باستراتيجيات حديثة تلائم حاجات المتعلم مثل الألعاب التعليمية، وقد أكدت العديد من الدراسات أهمية الألعاب التعليمية الرقمية (النمر (2017)؛ حسن (2017)؛ الموسوي وآخرون (2017)؛ أكرم (2016)؛ تركستاني (2016)؛ إبراهيم (2016)؛ حمدان (2016)).

وتتميز الألعاب الرقمية التعليمية بتزويد الطلاب بخبرات تعلم فعالة تتميز بالقدرة على التكيف، والموائمة (Warren et al., 2008)، بالإضافة لتغيير الاتجاهات السلبية السائدة لدى المتعلمين نحو المواد الدراسية الصعبة عبر جعلها سهلة، ومشوقة في التعلم (Watson et al., 2011)، كما أن الألعاب الرقمية من الأساليب الفعالة في تحسين مخرجات التعلم من خلال رفع مستوى تحصيل الطلاب في جميع المستويات المعرفية كما اثبت ذلك دراسة كل من (النمر، 2017)، (الدقيل، 2015)، بالإضافة لتنمية الذكاء الاجتماعي كما في دراسة (حسن، 2017)، وتستطيع الألعاب الرقمية تقوية التآزر البصري الحركي، وزيادة الدقة في العمل، وتنمية الشعور بقيمة الوقت المحدد لإنجاز أي مهمة (حمدان، 2016)، وتحفز الخيال وتساعد في تعلم اللغة الانجليزية، وتزيد الألفة بالتقنية (ابراهيم، 2016)،

بالإضافة لتنمية بعض الجوانب المهارية مثل تعلم تلاوة القرآن (أكرم، 2016)، وتنمية مهارات حل المشكلات (تركستاني، 2016).

وتوجد العديد من الألعاب الرقمية مثل منصة Kahoot كاهوت التي تجمع بين ديناميكيات اللعبة وإمكانية مراقبة تعلم الطلاب (Correia & Santos, 2017).

ومن هنا فإن فكرة البحث تعد محاولة للتعرف على كيفية توظيف الألعاب الرقمية القائمة على اللعب التنافسي الرقمي من خلال منصة الألعاب "كاهوت" والتعرف على أثرها في تنمية الحضور المعرفي والتحصيل الأكاديمي لطالبات جامعة الأميرة نورة.

مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث الحالي في تدني مستوى تحصيل الطالبات شعبة التربية الخاصة في وحدتي: التقنيات التعليمية المساعدة للمتفوقين والموهوبين وذوي الإعاقة البصرية بمقرر التقنيات المساعدة في التربية الخاصة، بالإضافة لحاجة الطالبات لتحفيز دافعيتهن للمشاركة والتفاعل.

ومن ثم يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: "ما أثر توظيف اللعب التنافسي الرقمي في تنمية الحضور المعرفي والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات جامعة الأميرة نورة؟"، ويتفرع منه الأسئلة التالية:

1. ما أثر توظيف اللعب التنافسي الرقمي في تنمية الحضور المعرفي لدى طالبات جامعة الأميرة نورة؟
2. ما أثر توظيف اللعب التنافسي الرقمي في تنمية التحصيل الأكاديمي لدى طالبات جامعة الأميرة نورة؟

أهداف البحث: يهدف البحث إلى:

- التحقق من أثر توظيف اللعب التنافسي الرقمي في تنمية الحضور المعرفي لدى طالبات جامعة الأميرة نورة.
- التحقق من أثر توظيف اللعب التنافسي الرقمي في تنمية التحصيل الأكاديمي لدى طالبات جامعة الأميرة نورة.

أهمية البحث: ترجع أهمية البحث الحالي في أنه:

- يقدم مثالاً لتوظيف اللعب التنافسي الرقمي في التعليم.
- المساهمة في تدريب الطالبات على استخدام لعبة كاهوت المشهورة في العملية التعليمية.
- أهمية الموضوع الذي تتناوله (الألعاب التنافسية الرقمية) باعتباره أحد مصادر التعلم التي يمكن توظيفها في العملية التعليمية.

حدود البحث:

حدود موضوعية: وحدتي: التقنيات التعليمية المساعدة للمتفوقين والموهوبين وذوي الإعاقة البصرية بمقرر التقنيات المساعدة في التربية الخاصة.

حدود زمنية: الفصل الدراسي الثاني للعام 1439-1438هـ.

حدود مكانية: جامعة الأميرة نورة قسم التربية الخاصة، وتتحدد الألعاب التنافسية الرقمية بمنصة الألعاب "كاهوت".

مصطلحات البحث:

الألعاب التنافسية الرقمية Digital Competitive Games: ألعاب متوفرة على هيئة إلكترونية تعتمد على مبدأ المنافسة تقدم للمتعلمة بهدف دمج عملية التعلم باللعب.

الحضور المعرفي Cognitive Presence: وهو "قدرة المتعلمين على بناء المعرفة، والتحقق من صحة المعاني التي يكونونها أثناء عملية التعلم". (Swan et al., 2008)

التحصيل الأكاديمي Academic achievement: مقدار ما اكتسبته طالبات قسم التربية الخاصة من معارف بعد دراستهن لوحدتي: التقنيات التعليمية المساعدة للمتفوقين والموهوبين وذوي الإعاقة البصرية بمقرر التقنيات المساعدة في التربية الخاصة؛ ويقاس ذلك بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في الاختبار التحصيلي الذي أعدته الباحثتان لهذا الغرض.

الإطار النظري والدراسات السابقة

مفهوم الألعاب الرقمية التنافسية:

عرفت دراسة (Connolly & Stansfield, 2007) الألعاب الرقمية على أنها "استخدام مدخل قائم على ألعاب الكمبيوتر، والفيديو، والإنترنت في تقديم، ودعم، وتعزيز عمليات التدريس، والتعلم، والتقييم، والتقويم"، وعرفها "شهاب" (2016) على أنها مجموعة ألعاب مصممة لغرض تعلم مفاهيم محددة عن طريق اللعب حيث تعتمد على دمج التعليم باللعب من خلال خطوات ينفذها المتعلم في ظل قواعد معينة وذلك لتحقيق الأهداف المطلوبة.

الأسس النظرية التي يقوم عليها اللعب الرقمي التنافسي:

تعتبر الألعاب الرقمية مدخلاً تدريسياً جديداً ومبتكراً أصبح يحظى حالياً بقدر متزايد من الذيوع، والانتشار بين الباحثين بهدف الارتقاء بمستويات مشاركة وتفاعل المتعلمين ارتكازاً على أربعة دعائم نظرية رئيسة للتعلم القائم على الألعاب الرقمية وهي: نظرية اللعب Play Theory، نظرية النمو المعرفي لـ "بياجيه"، فلسفة البنائية، نظرية التعلم الاجتماعي (Becker, 2007).

و يؤكد برينسكي (Prensky, M,2001) في نظريته "الدافع" على أهمية الدافعية في حدوث التعلم؛ وذلك لأن التعلم يتطلب جهدًا ومن الصعب قيام المتعلم بالجهد المطلوب دون دافع.

منصة كاهوت Kahoot:

تعتمد منصة كاهوت على الألعاب التعليمية، وهي مجانية للمعلمين والطلاب، ويمكن من خلالها التعلم عن طريق اللعب والاستمتاع. (موقع منصة كاهوت، 2018)

و يمكن لمنصة كاهوت أن تجعل التعلم ممتعاً، وشاملاً، وجذاباً في جميع المقررات، من خلال:

- خلق: يمكن إنشاء لعبة تعليمية ممتعة في دقائق من خلال سلسلة من الأسئلة ذات الخيارات المتعددة للإجابة. حيث يقوم المعلم باختيار الشكل وعدد الأسئلة، كما يمكن إضافة مقاطع فيديو وصور للأسئلة لزيادة التفاعل.
- لعب: يستخدم كاهوت في اللعب الجماعي مثل الفصول الدراسية، ويجيب اللاعبون عن الأسئلة على أجهزتهم الخاصة، بينما يتم عرض اللعبة ونتائجها على شاشة مشتركة لتوحيد الدرس. مما يزيد من التفاعل والحماس بين الطلاب. كما يمكن استخدام الكثير من تصاميم الألعاب الجاهزة الموجودة على الموقع.
- مشاركة: يعزز التعلم الجماعي المناقشة والتأثير التربوي، سواء كان اللاعبون في نفس المكان أو في أماكن مختلفة.
- تعزيز: الممارسة تزيد الإتقان ومع توفر تطبيقات الأجهزة المحمولة يمكن استخدام لعبة كاهوت كواجب منزلي؛ بحيث يلعب الطلاب على هواتفهم للمراجعة، والتعزيز، والتدريب في أي وقت من خلال نشاط ممتع وجذاب.

مميزات لعبة كاهوت:

تتميز منصة كاهوت بعدة مميزات مثل:

- المرونة: حيث يمكن إنشاء لعبة تعليمية في مختلف المواضيع والمجالات ولجميع الأعمار في بضع دقائق.
- البساطة: تعمل كاهوت على أي جهاز متصل بالإنترنت، ولا يلزم تسجيل الدخول للاعبين للانضمام إلى اللعبة.
- التنوع: تقوم كاهوت على تشجيع العمل الجماعي واستخدام الحوار والنقاش لتعزيز المعرفة.
- الجاذبية: تعزز كاهوت التعلم الجماعي، واكتشاف إمكانات المتعلمين وتعميق التأثير التربوي.
- العالمية: يمكن التواصل واللعب مع لاعبين آخرين في أكثر من 180 بلدًا.
- المجانية: يتم استخدامها مجانيًا للمعلمين والطلاب.

استخدام الألعاب الرقمية التنافسية عبر منصة كاهوت في التعليم:

يشير "القزاز" (2018) إلى أن الألعاب الرقمية تساعد المعلمين في تدريس المواد الصعبة، كما أنها غير مرتبطة بوقت أو مكان محدد، كما أنها توفر البيئة التعليمية التفاعلية المناسبة لجميع المراحل والمقررات الدراسية، وتناسب أغلب الفئات التعليمية المتنوعة وخاصة ذوي الاحتياجات الخاصة كالموهوبين، وضعاف التحصيل، والطلاب الذين يعانون من مشاكل سمعية، وقد هدفت دراسة الموسوي وآخرون (2017) إلى التحقق من فعالية استخدام الألعاب الإلكترونية في تنمية الذاكرة العاملة لدى المتفوقين عقلياً؛ وأظهرت النتائج فروق لصالح المجموعة التجريبية بشكل واضح في اختبار سعة الذاكرة العاملة (الأشكال الهندسية)، إلا أنه لم يكن هناك فروق في نتائج اختبار سرعة الذاكرة العاملة (حفظ الأرقام)، مما يشير لأثر استخدام الألعاب الإلكترونية في تنمية الذاكرة العاملة.

كما أن الألعاب الرقمية تساعد على تنمية خيال المتعلم، وسرعة إنجاز المهام، والنشاط والحيوية، والتواصل والانفتاح (زغلول، 2017)، وتساعد أيضاً على زيادة دافعية وتفاعل المتعلم مع المادة العلمية، خاصةً مع ما تتميز به من التسلية والترفيه الذي له أثر كبير في تخفيف التوتر (العطار، 2016).

كما هدفت دراسة (الشحروري والريماوي، 2011) إلى استقصاء أثر ممارسة الألعاب الإلكترونية على عمليات التذكر، وحل المشكلات، واتخاذ القرار لدى أطفال مرحلة الطفولة المتوسطة في الأردن، وقد أظهرت النتائج أثراً واضحاً للألعاب الإلكترونية على عمليات التذكر، وحل المشكلات، واتخاذ القرار لدى أفراد المجموعة غير الموجهة مقارنة بالموجهة والضابطة، كما أظهرت أن للألعاب الإلكترونية أثراً على عمليات اتخاذ القرار لدى أفراد المجموعة غير الموجهة.

و تستطيع الألعاب الرقمية أن تنمي التحصيل الأكاديمي للطلاب، كما في دراسة (الدقيل، 2015) التي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام الألعاب التعليمية في تدريس مقرر التربية الاجتماعية على التحصيل الدراسي لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي عند المستويات المعرفية الدنيا والعليا لتصنيف بلوم، وبينت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية على الضابطة في متوسط درجات التحصيل البعدي في جميع المستويات المعرفية، كذلك دراسة (النمر، 2017) والتي هدفت إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجية مدعمة بالألعاب الإلكترونية على تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي وخفض قلقهم الرياضي في الأردن، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق لصالح المجموعة التجريبية في كلا المقياسين.

كما أن الألعاب الرقمية تحفز مهارات التفكير لدى المتعلم من خلال محاولاته لتحقيق الفوز، بالإضافة للمرونة والمبادرة من خلال استخدامه أكثر من طريقة للوصول للفوز بشكل مرن، وتعتبر المرونة من مكونات التفكير الابتكاري (الملاح وفهيم، 2016).

بالإضافة لتنمية مهارات التعلم الذاتي، قد قام والي (2016) بتقصي أثر استخدام برامج الألعاب التعليمية الإلكترونية (غير المباشرة) offline games، ومواقع الألعاب التعليمية الإلكترونية (المباشرة) online games في تنمية مهارات التعلم الذاتي والتحصيل في مادة العلوم لطلاب الصف الأول الإعدادي، وقد أظهرت النتائج مدى فاعلية برامج الألعاب التعليمية الإلكترونية غير المباشرة في تنمية مهارات التعلم الذاتي، وكذلك فاعلية مواقع الألعاب التعليمية الإلكترونية المباشرة في تنمية التحصيل المعرفي في مادة العلوم. وأوصت الدراسة بالدمج بين استخدام برامج ومواقع الألعاب التعليمية الإلكترونية وذلك بغرض تنمية مهارات التعلم الذاتي وزيادة التحصيل المعرفي.

و كشفت دراسة (عبد الرحيم، 2015) عن فعالية استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية في تدريس الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي لتنمية مهارات التفكير البصري المكاني. وأظهرت النتائج وجود فرق بين طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات التفكير المكاني لصالح التجريبية.

و يمكن للألعاب الرقمية أن تزيد من بقاء أثر التعلم وتذكر المفاهيم التعليمية لمدة أطول، وترسخ مفاهيم الالتزام بالقوانين والقواعد واحترامها من خلال الالتزام بقوانين اللعبة (شهاب، 2016)، (شعبان، 2016)، (الملاح وفهيم، 2016).

كما أن تعلم اللغة باستخدام الألعاب الرقمية يجعلها أكثر متعة كما في دراسة (Korkealehto, 2018) والتي هدفت للتحقق من مدى إمكانية تصميم مقرر باستخدام اللعب في تعلم اللغة من وجهة نظر الطلاب، وتجربة التفاعل والمتعة والتلعيب في تعلم اللغة، تم إجراء الدراسة خلال مقرر للغة الانجليزية لمدة ثلاثة أعوام، وتم استخدام عدة تطبيقات ومن بينها لعبة كاهوت. وتشير النتائج إلى أن المقرر الذي تم تصميمه باستخدام أسلوب اللعب يمكن أن يعزز مشاركة الطلاب ويعزز تعلم اللغة.

وهدفت دراسة (حسن، 2017) إلى الكشف عن أثر ممارسة الألعاب الإلكترونية على الذكاء اللغوي والاجتماعي لدى الأطفال، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين أفراد العينة الذين يمارسون الألعاب الإلكترونية والذين لا يمارسونها على مقياس الذكاء اللغوي، بينما وجدت فروق بينهم على مقياس الذكاء الاجتماعي لصالح الذين يمارسون الألعاب الإلكترونية.

وقد استخدمت دراسة (Gunn & Asa'd, 2018) كاهوت لتحفيز الطلاب على تعلم الفيزياء؛ وقامت التجربة بجعل الطلاب يقومون بحل المشكلات بأنفسهم عن طريق استخدام هواتفهم المحمولة للإجابة على المشاكل في الصف. وقد أظهرت النتائج تحمس الطلاب على ممارسة المزيد من حل المشاكل نظرًا لاستمتاعهم بهذه اللعبة.

وقامت دراسة (Licorish & others, 2018) بتحليل آراء المعلمين والمعلمين المستقبليين حول استخدام منصة كاهوت وقد أظهرت النتائج أن التطبيق زاد من ثراء وجودة تعلم الطلاب وحافزيتهم للتعلم والمشاركة، كما سجلت النتائج أعلى تأثير تم ملاحظته في ديناميكية الفصل ومشاركة الطلاب وتحفيزهم وتحسين خبرات التعلم.

كما كشفت دراسة (Bicen & Kocakoyun, 2018) عن تصورات الطلاب حول كاهوت، وقد تم قياس مدى رضا الطلاب، وأوضحت النتائج أن استخدام الألعاب التعليمية زاد من اهتمام الطلاب وطموحهم للنجاح، كما كان لها تأثير إيجابي على تحفيز الطلاب.

الحضور المعرفي Cognitive Presence:

إن نجاح العملية التربوية داخل الصفوف الدراسية يتوقف على مدى ما يجري من تفاعل واتصال بين المعلم وطلابه وبين الطلاب وبعضهم البعض في المواقف التعليمية، ولإحداث هذا الاتصال بين المعلم وطلابه وبين الطلاب أنفسهم لا بد من توافر البيئة المناسبة والتي تدعم عملية التفاعل والمشاركة والانخراط في التعلم، يذكر (Sharples et al., 2007) أن التعلم عملية ديناميكية نشطة يمكن التأثير فيها عن طريق التفاعل المنتظم مع الآخرين؛ لذلك يؤكد (المولا والشرع، 2013) أهمية حث المعلم على مزيد من الإبداع والابتكار في أساليب وطرق التدريس وتطويرها باستمرار من خلال التغذية الراجعة من الطلبة، بينما تتمثل أهميته بالنسبة للطلاب في تشجيعهم ليكونوا أكثر استقلالية، ومعتمدين على أنفسهم في طرح الأفكار والآراء وابتكارها، وفي زيادة تفاعلهم ومشاركتهم.

وتنوه دراسة (Garrison &Cleveland-Innes, 2005) أنه يوجد ثلاثة أنواع من الحضور ببيئات التعلم مثل: الحضور الاجتماعي، والمعرفي، والتدريسي والتي تساهم في تعزيز خبرات التعلم الإلكتروني.

ويعد الحضور المعرفي على درجة كبيرة من الأهمية لتمكين المتعلم من بناء المعنى المطلوب عبر الاستعانة بأدوات الاتصال المعزز، والتفكير الناقد، وعادةً ما يظهر الحضور المعرفي من خلال مرور المتعلم بأربعة مراحل دائرية متتابعة منطقياً (Garrison et al., 2000) وهي– على الترتيب– ما يلي:

1. التفاعل مع أحد الأحداث المحفزة للتعلم: ويمثل عادةً نقطة الانطلاق الأولى للعمليات المعرفية لدى المتعلم عبر تفاعله مع أحد الأحداث المحفزة للتعلم التي تستثير قدراته، وتثير لديه روح التحدي، ومواجهة الصعوبات.
2. الاكتشاف: ويعقب مباشرةً تفاعل المتعلم مع أحد الأحداث المحفزة للتعلم التي تدفعه إلى تكوين فهم أفضل للأبعاد المختلفة لغموض هذا الحدث أو الموقف المتناول أثناء التعلم.
3. الربط، والتكامل: وتركز هذه العملية على الربط المنطقي بين المعلومات المتاحة لدى المتعلم بغيرها من المعلومات المتاحة لدى أقرانه من المتعلمين الآخرين للتوصل إلى حلول مناسبة للمشكلات.
4. حل المشكلات: وتمثل هذه العملية نقطة النهاية بالنسبة للحضور المعرفي حيث يتمكن خلالها المتعلم من حل المشكلات التي تصادفه أثناء التعلم عبر تعميم تطبيق المعلومات الجديدة التي اكتسبها أثناء التعلم.

وقد ظهرت أنماط وأنشطة للتفاعل ببيئات التعلم الإلكتروني، مثل إطار عمل مجتمع الاستقصاء (CoI) Communities of Inquiry Framework (Garrison et al., 2000) .

ويعتمد الحضور المعرفي ببيئات التعلم الإلكتروني على توظيف أدوات التأمل، والمشاركة بحيث تتاح الفرصة أمام الطلاب للقيام بعمليات داخلية متنوعة لتأمل خبرات تعلمهم الذاتية، والمشاركة خارجياً في أنشطة تشاركية مختلفة بهدف مساعدتهم في فهم، واستيعاب مادة التعلم المطلوبة على نحو هادف وذي معنى (Garrison, 2003).

ويمكن الوصول إلى أعلى المستويات من الحضور المعرفي من خلال الاستعانة بالأدوات المنهجية المنظمة لتصميم التعلم فضلاً عن تزويد الطلاب بالتوجيه المناسب لتيسير قدرتهم على التعلم الفعال (Garrison & Cleveland-Innes, 2005).

النموذج المقترح لتصميم اللعب التنافسي الرقمي عبر منصة كاهوت:

تم تصميم النموذج المقترح وفق المدخل المنظومي وبحيث يراعي توظيف إمكانات وأنواع كاهوت الثلاثة، ثم تم عرض النموذج المقترح في صورته الأولية على محكمين تخصص تكنولوجيا تعليم، وتم عمل التعديلات اللازمة، وتضمن النموذج المقترح في شكله النهائي خمس مراحل، وهي على الترتيب: مرحلة التحليل، مرحلة التصميم، مرحلة التطوير، مرحلة التطبيق، مرحلة التقويم، مرحلة النشر والاستخدام كما في الشكل (1).

أولاً: مرحلة التحليل :

1. تحديد الأهداف العامة للمقرر المراد تدريسه.
2. تحليل خصائص المتعلمين المستهدفين من دراسة المقرر الدراسي.
3. تحديد اللعبة الرقمية التي ستدعم المقرر وكيفية توظيفها: "كاهوت" هو عبارة عن مجموعة من الأسئلة المتعددة الخيارات التي تصمم مسبقاً عبر نظام يغطي أي موضوع أو مادة باستخدام أي لغة ولمستويات مختلفة.
4. تحليل البنية التحتية التكنولوجية اللازمة لتوظيف لعبة كاهوت مثل: شاشة عرض، إنترنت، أجهزة متنقلة.

ثانياً: مرحلة التصميم:

1. صياغة الأهداف الإجرائية للمقرر الدراسي المراد تدريسه.
2. بناء المحتوى التعليمي للمقرر الدراسي المراد تدريسه.
3. وضع تصور لكيفية توظيف أدوات كاهوت: هناك ثلاثة أدوات: الاختبار والمناقشة والاستبانات، ودمجها وتكاملها ضمن أنشطة تعلم المقرر الدراسي المراد دراسته.
4. تصميم أنشطة التعلم للمقرر الدراسي المراد تدريسه.
5. تحديد الوسائط المتعددة التي تدعم أدوات كاهوت: حيث سيتم اختيار خلفية مناسبة تدرج خلف الاختبار في شكل صورة أو مقطع فيدو من اليوتيوب.
6. بناء أدوات تقويم التعلم والتغذية الراجعة عبر منصة كاهوت من خلال تصميم (الاختبار، المناقشة، والاستبانات)، بالإضافة لتحديد اللغة التي ستكتب بها أدوات كاهوت، وعمل وصف موجز لكل أداة ليرفع من خلال المنصة، وكذلك تحديد خصائص الأداة من حيث الإتاحة هل ستكون عامة للجميع أم خاصة لطلاب المقرر فقط.
7. تحديد أساليب التعزيز التي ستقدم للطلاب الفائزين في التعلم التنافسي الرقمي عبر منصة كاهوت.

شكل(1) النموذج المقترح لتوظيف اللعب التنافسي الرقمي عبر منصة كاهوت

8. إعداد أدوات الدعم والمساعدة الفنية والتقنية لمقابلة المشكلات الفنية التي قد تقع في شاشة العرض أو الاتصال بالإنترنت وغيرها.

ثالثاً: مرحلة التطوير:

1. إنتاج أدوات تقويم التعلم والتغذية الراجعة عبر منصة كاهوت من خلال تصميم (الاختبار، المناقشة، والاستبانات) ودعمه بالوسائط المتعددة المناسبة إذا لزم الأمر.
2. تحكيم وإصدار حكم بجودة أدوات تقويم التعلم والتغذية الراجعة وأساليب التعزيز بعرضه على محكمين.
3. تجريب مصغر على عينة استطلاعية من الفئة المستهدفة لتقييم التصميم التعليمي للمقرر الدراسي.

رابعاً: التطبيق: ويقصد بمرحلة التطبيق عملية دمج واستخدام لعبة كاهوت ضمن تطبيق أنشطة التعلم لموضوعات المقرر الدراسي، وذلك وفق الخطوات التالية:

1. تجهيز بيئة التعلم في الصف الدراسي لدعم إدخال اللعبة الرقمية عبر منصة كاهوت في أنشطة التعلم، ويتم عرض كاهوت من خلال شاشة عرض أمام الطلاب ليستجيبوا على الفور باستخدام أجهزتهم الإلكترونية.
2. التطبيق القبلي للمقياس/ أو الاختبار التحصيلي للمقرر الدراسي باستخدام اختبار قصير"Quiz" كاهوت أو اختبار ورقي قبل بداية دراسة المقرر.
3. تحديد معرفة الطلاب السابقة عن موضوع الدرس باستخدام استبانة "Survey" كاهوت قبل بداية الدرس: وهي شبيهة بالاختبار القصير ولكن من دون كسب نقاط على الأجوبة مما يعني أنه ليس هناك منافسة، ويُستخدم هذا النوع من كاهوت للتحقق من معرفة الطلاب المسبقة عن الموضوع/ الدرس المراد شرحه.
4. التمهيد لموضوع الدرس عن طريق المناقشة والتي تستخدم في بداية الدرس أو ورشة تدريبية: وتتألف من سؤال واحد فقط من دون نظام النقاط والعناصر التنافسية.
5. تطبيق أحد استراتيجيات التعلم لشرح أحد موضوعات المقرر الدراسي وجهاً لوجه مع الطلاب باستخدام التقنيات التعليمية في المحاضرة.
6. تقييم موضوع الدرس باستخدام اختبار قصير عبر كاهوت في نهاية كل درس: يتألف من أسئلة الاختيار من متعدد، حيث يُعطى كل سؤال عدد من النقاط ووقت محدد لتتم الإجابة عليه، وهذا لخلق بيئة تنافسية بين الطلاب في الفصول الدراسية.
7. تقييم المقرر الدراسي باستخدام اختبار عبر كاهوت أو اختبار ورقي في نهاية دراسة المقرر.
8. رصد درجات الطلاب القبلية قبل بداية دراسة المقرر ودرجات الطلاب بعد الانتهاء من دراسة المقرر.
9. تقييم توظيف اللعب التنافسي الرقمي عبر منصة كاهوت باستخدام استبانة كاهوت بعد نهاية الدرس أو المقرر الدراسي: هي شبيهة بالاختبار القصير ولكن من دون كسب نقاط على الأجوبة مما يعني أنه ليس هناك منافسة، ويُستخدم هذا النوع من كاهوت للتحقق من معرفة الطلاب المسبقة عن الموضوع/ الدرس بالإضافة إلى تغذية راجعة عن أي موضوع/ درس أو معرفة رأي الطلاب حول موضوع ما.
10. تجريب موسع لعمل التقويم النهائي للمقرر وفق ملاحظات المعلم بالإضافة لدرجات الطلاب التحصيلية.

خامساً: مرحلة التقويم:

إجراء التعديلات اللازمة على أدوات التعلم التنافسي المختلفة عبر منصة كاهوت وفق آراء الطلاب والمعلم.

سادساً: مرحلة النشر والاستخدام:

في هذه المرحلة يتم النشر الفعلي وإتاحة التعلم الرقمي عبر منصة كاهوت للاستخدام.

إجراءات الدراسة:

منهج البحث:

منهج البحث هو المنهج التطويري في تكنولوجيا التعليم حسب ما جاء في (Seels and Richey; 1994)، حيث تمر الدراسة بثلاث مراحل منهجية: المنهج الوصفي التحليلي لتحديد وتعريف المشكلة، ومنهج تطوير المنظومات

التعليمي لبناء نموذج التصميم، والمنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي لتقصي أثر توظيف اللعب التنافسي الرقمي في تنمية الحضور المعرفي والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات جامعة الأميرة نورة.

عينة ومجتمع البحث:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، وقد تم اختيار عينة الدراسة من طالبات الجامعة اللاتي تقوم الباحثتان بتدريسهن والمتمثلات في شعبة (3u1)، وقد بلغ عدد أفراد العينة الأساسية (26) طالبة.

أدوات البحث:

لتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الباحثتان على الأدوات التالية:

أولاً: مقياس الحضور المعرفي:

تم استخدام استبيان مجتمع الاستقصاء (CoI)، ويتألف إجمالاً من (34) مفردة سؤال مصممة وفقاً لطريقة تصميم استبيان "ليكرت" الخماسي النقاط الذي تتدرج خيارات إجاباته ما بين (1) معارض بشدة، و(5) موافق بشدة مع ملاحظة أن مفردات أسئلة هذا الاستبيان تندرج تحت ثلاثة أبعاد رئيسية (الحضور المعرفي، التدريسي، الاجتماعي)، وتم تناول بُعد الحضور المعرفي لقياسه عند الطالبات بعد التفاعل عبر منصة كاهوت، وقد تم اعتماد صيغته المطورة المعدلة التي زودتنا بها دراسة (Garrison, 2011) وتم ترجمتها، ويتضمن الحضور المعرفي (12 مفردة): ويركز هذا البعد على قياس التصورات السائدة لدى الطلاب عن أربعة عناصر، ومكونات فرعية للحضور المعرفي، وهي:

- التفاعل مع أحد الأحداث المحفزة للتعلم A Triggering Event.
- الاكتشاف Exploration.
- الربط والتكامل Integration.
- حل المشكلات Resolution.

1- صدق المقياس: صدق الاتساق الداخلي:

- معاملات ارتباط سبيرمان لقياس العلاقة بين بنود المقياس، بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه:

جدول رقم (1): معاملات ارتباط بنود المقياس بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه

التفاعل مع أحد الأحداث المحفزة للتعلم		الاكتشاف		الربط والتكامل		حل المشكلات	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	**0.7077	4	**0.7193	7	**0.7191	10	**0.8446
2	**0.7512	5	**0.6474	8	**0.7641	11	**0.7997
3	*0.4794	6	**0.7385	9	**0.7739	12	**0.7022

* دالة عند مستوى 0.05 ** دالة عند مستوى 0.01

- معاملات ارتباط سبيرمان لقياس العلاقة بين أبعاد المقياس، بالدرجة الكلية للمقياس:

جدول رقم (2): معاملات ارتباط أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل الارتباط
التفاعل مع أحد الأحداث المحفزة للتعلم	*0.4927
الاكتشاف	**0.7702
الربط والتكامل	**0.7364
حل المشكلات	**0.8254

* دالة عند مستوى 0.05 ** دالة عند مستوى 0.01

2- ثبات مقياس الحضور المعرفي:

جدول رقم (3): معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس

البعد	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
التفاعل مع أحد الأحداث المحفزة للتعلم	3	0.36
الاكتشاف	3	0.52
الربط والتكامل	3	0.62
حل المشكلات	3	0.69
الثبات الكلي للمقياس	12	0.80

ولتسهيل تفسير النتائج استخدمت الباحثتان الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة، حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (موافق بشدة=5، موافق=4، محايد=3، معارض=2، معارض بشدة=1)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة – أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (5–1) ÷ 5 = 0.80، لنحصل على التصنيف التالي:

جدول رقم (4): توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	مدى المتوسطات
موافق بشدة	5.00 – 4.21
موافق	4.20 – 3.41
محايد	3.40 – 2.61
معارض	2.60 – 1.81
معارض بشدة	1.80 – 1.00

ثانياً: اختبار التحصيل الأكاديمي:

تم إعداد الاختبار التحصيلي في الجوانب المعرفية لوحدتي: التقنيات التعليمية المساعدة للمتفوقين والموهوبين وذوي الاعاقة البصرية بمقرر التقنيات المساعدة في التربية الخاصة، وفقاً للإجراءات التالية:

1. تحديد الهدف من اختبار التحصيل الأكاديمي: استهدف الاختبار قياس تحصيل طالبات التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة عينة البحث للجانب المعرفي لموضوعات وحدة التقنيات التعليمية المساعدة للمتفوقين

والموهوبين ووحدة التقنيات التعليمية المساعدة لذوي الإعاقة البصرية بمقرر التقنيات المساعدة في التربية الخاصة.

2. صياغة مفردات اختبار التحصيل الأكاديمي: تم صياغة مفردات الاختبار في صورة أسئلة موضوعية من نوعى (الاختيار من متعدد، والصواب والخطأ) وقد روعي الشروط الواجب توافرها في صياغة مفردات الأسئلة الموضوعية. وبلغ عدد مفردات الاختبار (20) مفردة من نوع اختيار من متعدد موزعة: وحدة التقنيات التعليمية المساعدة للمتفوقين والموهوبين (10) مفردة، ووحدة التقنيات التعليمية المساعدة لذوي الإعاقة البصرية (10) مفردة، وروعي في تصميم مفردات الاختبار تغطية جميع موضوعات الوحدتين، وتم تقدير كل مفردة بدرجة واحدة وبذلك تكون الدرجة الكلية للاختبار (20) درجة.
3. إنتاج اختبار التحصيل الأكاديمي إلكترونياً: تم تصميم الاختبار في صورتين، الأولى إلكترونية ورفعها عبر منصة كاهوت، والصورة الثانية ورقية (التطبيق الاستطلاعي).
4. وضع تعليمات اختبار التحصيل الأكاديمي: تم صياغة تعليمات الاختبار سواء في الصورة الإلكترونية أو الورقية بحيث تتضمن: الهدف من الاختبار ومثال لكيفية التعامل مع مفردات الاختبار.
5. صدق اختبار التحصيل الأكاديمي: اعتمدت الباحثتان على صدق المحكمين عن طريق عرض الاختبار على بعض الأساتذة المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم بهدف تحديد رأيهم في بنود الاختبار من حيث ملاءمة الاختبار لأهدافه وسلامة الصياغة العلمية للمفردات، وتم الأخذ في الاعتبار آراء المحكمين وإجراء التعديلات اللازمة.
6. إجراء التجربة الاستطلاعية لاختبار التحصيل الأكاديمي: تم تطبيق الاختبار في صورته الورقية على عدد (18) طالبة من طالبات التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة وذلك بهدف حساب ما يلي:
7. ثبات الاختبار: اعتمدت الباحثتان على البرنامج الإحصائي SPSS في حساب معامل الثبات وقد استخدمت الباحثتان معادلة ألفا كرونباخ وقد كانت النتيجة أن الدرجة الكلية لمعامل ثبات الاختبار (0.61) وهي قيمة يمكن الوثوق بها عند تطبيق البحث الحالي.
8. حساب زمن تطبيق اختبار التحصيل الأكاديمي: تم تحديد الزمن اللازم للإجابة على الاختبار التحصيلي بعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية (18) طالبة، وحساب الزمن الذى استغرقته كل طالبة في الإجابة، ثم استخراج المتوسط الحسابي للزمن بقسمة مجموع الأزمنة على عدد أفراد العينة، وقد أظهرت النتائج أن متوسط زمن الإجابة على الاختبار التحصيلي بلغ (20) دقيقة.
9. تم تطبيق نفس النموذج للاختبار التحصيلي قبلياً وبعدياً.

التجربة الميدانية: تم تدريب الطالبات على استخدام منصة كاهوت، ثم بناء أنشطة التعلم لوحدتي: التقنيات التعليمية المساعدة للمتفوقين والموهوبين وذوي الإعاقة البصرية بمقرر التقنيات المساعدة في التربية الخاصة، وفق النموذج المقترح لتصميم توظيف اللعب التنافسي الرقمي عبر منصة كاهوت، وتم تطبيق الاختبار التحصيلي قبلياً ثم تطبيق أنشطة التعلم للوحدتين ثم تطبيق مقياس الحضور المعرفي والاختبار التحصيلي بعدياً.

إجابة أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: "ما مستوى الحضور المعرفي لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن عند توظيف اللعب التنافسي الرقمي؟"

و للإجابة على هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة البحث على مفردات مقياس الحضور المعرفي كما في الجدول التالي:

جدول رقم (5): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة البحث على مفردات مقياس الحضور المعرفي

م	المفردات		موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
البعد الأول: التفاعل مع أحد الأحداث المحفزة للتعلم										
1	تزيد المشكلات المطروحة للنقاش عبر لعبة كاهوت من اهتمامي بالتعمق أكثر في تناول موضوعات وقضايا المقرر الدراسي.	ت	4	9	9	2	2	3.42	1.10	3
		%	15.4	34.6	34.6	7.7	7.7			
2	تثير أنشطة وأسئلة لعبة كاهوت لدي الشعور بالفضول وحب الاستطلاع.	ت	15	6	5			4.38	0.80	1
		%	57.7	23.1	19.2					
3	أشعر بالتحفيز والدافعية للتعمق أكثر في دراسة القضايا والمشكلات المرتبطة بمحتوى المقرر الدراسي باستخدام لعبة كاهوت.	ت	13	9	4			4.35	0.75	2
		%	50.0	34.6	15.4					
المتوسط* العام لبعد التفاعل مع أحد الأحداث المحفزة للتعلم								**4.05**	**0.59**	
البعد الثاني: الاكتشاف										
4	أستفيد باستخدام لعبة كاهوت من توظيف مجموعة متنوعة من مصادر المعلومات المتاحة للتعمق أكثر في اكتشاف المشكلات التي أصادفها في المقرر الدراسي.	ت	10	9	6	1		4.08	0.89	2
		%	38.5	34.6	23.1	3.8				
5	يساعدني العصف الذهني للأفكار والبحث والوصول إلى المعلومات ذات الصلة في حل القضايا والمشكلات المرتبطة بمحتوى المقرر الدراسي عبر لعبة كاهوت.	ت	10	10	4	2		4.08	0.93	2
		%	38.5	38.5	15.4	7.7				
6	تتميز المناقشات الإلكترونية عبر لعبة كاهوت بدرجة كبيرة من القيمة لمساعدتي في تقدير واحترام الآراء ووجهات النظر المختلفة.	ت	16	5	4	1		4.38	0.90	1
		%	61.5	19.2	15.4	3.8				

المتوسط* العام لبعد الاكتشاف								**4.18**	**0.65**	
البعد الثالث: الربط والتكامل										
7	يساعدني الربط بين المعلومات الجديدة وخلفياتي المعرفية السابقة في الإجابة على التساؤلات المطروحة للنقاش في أنشطة المقرر الدراسي عبر لعبة كاهوت.	ت	12	11	3			4.35	0.69	1
		%	46.2	42.3	11.5					
8	تساعدني أنشطة تعلم المقرر الدراسي المقدمة عبر لعبة كاهوت في صياغة تفسيرات منطقية وحلول مناسبة للمشكلات.	ت	5	8	12	1		3.65	0.85	3
		%	19.2	30.8	46.2	3.8				
9	يساعدني تأمل محتوى ومناقشات المقرر الدراسي المقدم عبر لعبة كاهوت في فهم واستيعاب مفاهيمه الأساسية.	ت	13	8	4	1		4.27	0.87	2
		%	50.0	30.8	15.4	3.8				
المتوسط* العام لبعد الربط والتكامل								**4.09**	**0.61**	
البعد الرابع: حل المشكلات										
10	بمقدوري وصف الطرق الإجرائية المناسبة لاختبار صحة وتطبيق المعرفة المتعلمة في هذا المقرر الدراسي عبر لعبة كاهوت.	ت	7	6	11	2		3.69	0.97	2
		%	26.9	23.1	42.3	7.7				
11	نجحت بالفعل في تقديم حلول مقترحة لمشكلات المقرر الدراسي بالإمكان تطبيقها عملياً في بيئة الواقع بواسطة لعبة كاهوت.	ت	7	4	10	4	1	3.46	1.17	3
		%	26.9	15.4	38.5	15.4	3.8			
12	بمقدوري تطبيق ما تعلمته في المقرر الدراسي الذي درسته عبر لعبة كاهوت بشكل عملي عند أدائي لأنشطته المطلوبة، أو غيرها من الأنشطة الحياتية العامة.	ت	11	7	8			4.12	0.86	1
		%	42.3	26.9	30.8					
المتوسط* العام لبعد حل المشكلات								**3.76**	**0.79**	
المتوسط* العام للمقياس								**4.02**	**0.50**	

* المتوسط الحسابي من 5 درجات

يظهر من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي العام للحضور المعرفي قد بلغ (4.02)، وهى قيمة تؤكد على أن طالبات جامعة الأميرة نورة يتمتعن بمستويات مرتفعة من الحضور المعرفي عند توظيف اللعب التنافسي الرقمي، وتعزو الباحثتان ذلك إلى توافر البيئة المناسبة والتي تدعم عملية التفاعل والمشاركة والانخراط في التعلم "منصة كاهوت"، فقد تم توظيف إمكانات وأنواع كاهوت الثلاثة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Garrison, 2003)، ودراسة (Garrison & Cleveland-Innes, 2005) في أن الحضور المعرفي للطلاب غالباً ما يعتمد على توظيف أدوات المشاركة والتفاعل.

وقد تراوحت متوسطات استجابات عينة البحث حول تقديرهن لمستويات التفاعل مع الحضور المعرفي عند توظيف اللعب التنافسي الرقمي المقدمة إليهن ما بين (3.42 – 4.38)، وقد حصلت الفقرة رقم (6): تتمتع المناقشات الإلكترونية بدرجة كبيرة من القيمة لمساعدتي في تقدير واحترام الآراء ووجهات النظر المختلفة، والفقرة (2): تثير أنشطة وأسئلة لعبة كاهوت لدي الشعور بالفضول وحب الاستطلاع؛ على متوسط حسابي بلغ (4.38) ويعنى ذلك أنهما شغلتا المرتبة الأولى في الحضور المعرفي عند توظيف اللعب التنافسي الرقمي وبمستوى (مرتفعة جداً)، فى حين حصلت الفقرة رقم (3): تزيد المشكلات المطروحة للنقاش عبر لعبة كاهوت من اهتمامي بالتعمق أكثر في تناول موضوعات وقضايا المقرر الدراسي؛ على متوسط حسابي بلغ (3.42)، ويعنى ذلك أنها كانت في المرتبة الأخيرة في الحضور المعرفي وبمستوى (مرتفعة) عند توظيف اللعب التنافسي الرقمي عبر منصة كاهوت.

ولتحديد مستويات أبعاد مقياس الحضور المعرفي قامت الباحثتان بحساب المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لأبعاد مقياس الحضور المعرفي كما يلي:

جدول رقم (6): المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لأبعاد مقياس الحضور المعرفي

الأبعاد	المتوسط* الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
التفاعل مع أحد الأحداث المحفزة للتعلم	4.05	0.59	3
الاكتشاف	4.18	0.65	1
الربط والتكامل	4.09	0.61	2
حل المشكلات	3.76	0.79	4
الدرجة الكلية	4.02	0.50	

* المتوسط من 5 درجات

السؤال الثاني: "ما أثر توظيف اللعب التنافسي الرقمي في تنمية التحصيل الأكاديمي لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن؟"

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثتان باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين غير مستقلتين (مترابطتين)، وذلك للتعرف على الفروق بين متوسطي درجات الطالبات في (الاختبار 1) ودرجاتهن في (الاختبار 2)، والجدول التالي يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول رقم (7): اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الطالبات في (الاختبار 1) ودرجاتهن في (الاختبار 2)

القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق	مربع ايتا
الاختبار 1	16.73	2.11	3.85	0.001	دالة عند مستوى 0.01	0.37
الاختبار 2	18.42	1.60				

يتضح من الجدول (7) أن قيمة (ت) دالة عند مستوى 0.01، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في (الاختبار 1) وبين درجاتهن في (الاختبار 2)، وكانت تلك الفروق لصالح (الاختبار 2). و كذلك يتضح من الجدول أن قيمة حجم الأثر (مربع ايتا) قد بلغت (0.37)، وهذا يعني أنه (37٪) فقط من التباين الكلي للفروق بين متوسطي الاختبارين يعود لتأثير توظيف اللعب التنافسي الرقمي.

و تتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة مثل: دراسة (الشحروري والريماوي، 2011)، (الدقيل، 2015)، (والي، 2016)، (النمر، 2017) في فاعلية الألعاب الرقمية بوجه عام على تنمية التحصيل الأكاديمي.

مناقشة النتائج:

توصلت نتائج الدراسة أن توظيف اللعب التنافسي الرقمي ذو تأثير إيجابي في تنمية الحضور المعرفي والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات جامعة الأميرة نورة، وترى الباحثتان أنه قد يرجع ذلك للأسباب التالية:

- اعتماد منصة كاهوت على الألعاب المثيرة والجاذبة للطلاب، فيمكن من خلالها التعلم عن طريق اللعب والاستمتاع.
- تميز منصة كاهوت بعدة مميزات مثل: المرونة، والبساطة، والتنوع، والجاذبية، وغيرها.
- توظيف جميع أنواع كاهوت في تصميم التعلم للمقرر فتم استخدام استبانة كاهوت قبل بداية الدرس لتحديد خلفيات الطالبات عن الموضوع، ثم التمهيد لموضوع الدرس باستخدام المناقشة في بداية الدرس، ثم استخدام اختبار قصير عبر كاهوت في نهاية كل درس لتقييم الطالبات.
- وفرت أنشطة اللعب التنافسي الرقمي عبر منصة كاهوت عدة عناصر رئيسة لتنمية الحضور المعرفي مثل: التفاعل مع أحد الأحداث المحفزة للتعلم، بالإضافة للربط بين المعلومات المتاحة لدى الطالبات بغيرها من المعلومات المتاحة لدى زميلاتهن للتوصل إلى حلول مناسبة للمشكلات.
- التأكد من توفر المهارات القبلية لدى الطالبات؛ فقد حرصت الباحثتان على تدريبهن على منصة كاهوت قبل التطبيق للتأكد من قدرتهن على استخدام أدواتها والتصفح داخلها والتفاعل بسهولة ويسر.
- إضافة مقاطع فيديو من اليوتيوب وصور في المحاضرات عمل على إثارة انتباه الطالبات.
- توفير التغذية الراجعة الفورية من خلال قيام الباحثتان بتشجيع الطالبات على الحوار والمناقشة حول منصة كاهوت والرد على تعليقاتهن فورياً.

و تتفق النتيجة السابقة مع نتائج بعض الدراسات في فاعلية توظيف اللعب التنافسي عبر منصة كاهوت مثل دراسة (Bicen & Kocakoyun, 2018)، و(Gunn & Asa'd, 2018) ، و (Licorish & others, 2018)، و (Korkealehto, 2018)، ولكن اختلفت مع الدراسات نفسها كون نتائجها أثبتت فاعلية منصة كاهوت على متغيرات متنوعة غير التحصيل الأكاديمي والحضور المعرفي.

توصيات البحث:

- الاهتمام بتنظيم مسابقات علمية عبر منصة كاهوت.
- إقامة ورش عمل لأعضاء هيئة التدريس للتدرب على التصميم التعليمي القائم على اللعب التنافسي الرقمي.
- الاستفادة من تجارب الدول الأجنبية في توظيف اللعب التنافسي الرقمي في التعليم.
- عقد لقاءات دورية للخبراء والمتخصصين والمهتمين بتوظيف اللعب التنافسي الرقمي.

مقترحات البحث:

- تطبيق اللعب التنافسي الرقمي على مختلف المراحل التعليمية، وقياس فاعليته.
- قياس اتجاهات المعلمين والطلاب نحو اللعب التنافسي الرقمي.
- دراسة التحديات التي قد تواجه تطبيق اللعب التنافسي الرقمي في مراحل التعليم المختلفة.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

1. إبراهيم، نداء. (2016). "إيجابيات الألعاب الإلكترونية التي يمارسها أطفال الفئة العمرية 3-6 سنوات وسلبياتها من وجهة نظر الأمهات ومعلمات رياض الأطفال". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم التربوية. جامعة الشرق الأوسط. الأردن.
2. أكرم، حبة. (2016). " أثر استخدام برمجية تعليمية قائمة على الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارات التلاوة لدى تلميذات صعوبات التعلم بالصف السادس الابتدائي بجدة". مجلة العلوم التربوية. العدد الخامس. ص ص 117-160.
3. باقبص، حنان علي. (2016). مدى معرفة الطالبات ذوي الاحتياجات الخاصة في جامعة الملك عبدالعزيز بالتقنيات والخدمات المساعدة – جدة. مجلة الطفولة والتربية (كلية رياض الأطفال – جامعة الإسكندرية). مصر. المجلد 8. الملحق 25. ص ص 171-214.
4. تركستاني، مريم. (2016). "أثر الألعاب الإلكترونية على مهارات حل المشكلات لدى عينة من الأطفال ضعاف السمع في مرحلة ما قبل المدرسة". مجلة الدراسات التربوية والنفسية. سلطنة عُمان. المجلد 10. العدد 2. ص ص 236-254.
5. حسن، أماني. (2017). "تأثير ممارسة الألعاب الإلكترونية على الذكاء اللغوي والاجتماعي لدى الأطفال: دراسة وصفية تحليلية على أطفال مرحلة الطفولة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية". مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. المجلد 25. العدد 3. ص ص 230-253.
6. حمدان، سارة. (2016). "إيجابيات الألعاب الإلكترونية التي يمارسها أطفال مرحلتي الطفولة المتأخرة والمراهقة وسلبياتها من وجهة نظر المعلمين والأطفال أنفسهم". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم التربوية. جامعة الشرق الأوسط. الأردن.
7. الدقيل، صفية. (2015). "أثر استخدام الألعاب التعليمية في تدريس مقرر التربية الاجتماعية والوطنية على التحصيل الدراسي لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمدينة مكة المكرمة". مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. العدد 63. ص ص 55-79.
8. زغلول، برهامي عبدالحميد.(2017). " استخدام الألعاب التعليمية الرقمية في تنمية مهارات حل المشكلات في مادة الرياضة المالية لدى طلاب المدارس الثانوية الفنية المتقدمة التجارية"، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا. كلية التربية. المجلد 66. العدد2. ص ص 356-371.
9. الشحروري، مها؛ الريماوي، محمد. (2011). "أثر الألعاب الإلكترونية على عمليات التذكر وحل المشكلات واتخاذ القرار لدى أطفال مرحلة الطفولة المتوسطة في الأردن". مجلة دراسات: العلوم التربوية. المجلد 38. العدد 2. ص ص 637-649.
10. شعبان، شريف. (2106). "توظيف الألعاب الإلكترونية القائمة على الموبيل في عمليتي التعليم والتعلم". مجلة التعليم الإلكتروني. العدد 1. أبريل 2106 متوفر بتاريخ 21/ 4/ 2018.

11. شهاب، عبدالعزيز. (2016). "الألعاب الرقمية التفاعلية ودورها في خدمة التعليم الإلكتروني". مجلة التعليم الإلكتروني. العدد 1. أبريل 2106 متوفر بتاريخ 21/ 4/ 2018.
12. عبدالرحيم، دعاء. (2015). "فعالية استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية في تدريس الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي – بينبع لتنمية مهارات التفكير البصري المكاني". مجلة مستقبل التربية العربية. المجلد 22. العدد 99. الجزء 10. ص ص 285–338.
13. العطار، أيمن. (2016). "التعلم النقال وتطبيقاته التشاركية نقلة نوعية في تنمية مهارات إنتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية لدى معلمات رياض الأطفال". مجلة التعليم الإلكتروني. العدد 1. أبريل 2106 متوفر بتاريخ 21/ 4/ 2018.
14. القريني، تركي. (2014). "العوامل المؤثرة في تدني مستوى استخدام التقنية المساعدة مع التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة واتجاهات معلميهم نحو استخدامها معهم". مجلة العلوم التربوية. كلية التربية. جامعة الملك سعود. المملكة العربية السعودية. المجلد 26. الملحق 3. ص ص 559–582.
15. القزاز، منذر.(2018)." فاعلية توظيف الألعاب الإلكترونية التعليمية القائمة على الهواتف النقالة الذكية في اكتساب المفاهيم التكنولوجية والاحتفاظ بها لدى طالب الصف العاشر الأساسي بغزة". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. الجامعة الإسلامية بغزة.
16. الملاح، تامر؛ فهيم، نورالهدى. (2016). "الألعاب التعليمية الرقمية والتنافسية". القاهرة. دار السحاب للنشر والتوزيع.
17. الموسوي، سارة؛ الهندال، هدى؛ الزغلول، عماد. (2017). "أثر برنامج تدريبي لتنمية الذاكرة العاملة باستخدام الألعاب الإلكترونية لدى المتفوقات عقلياً". مجلة الطفولة العربية. المجلد18. العدد71. ص ص55–70.
18. موقع منصة كاهوت.(2018). https://kahoot.com/.
19. المولا، علا؛ الشرع، إبراهيم. (2013). "أثر استخدام اللوح التفاعلي في تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي في الرياضيات وفي تفاعلهم اللفظي في أثناء التدريس في الأردن". مجلة دراسات العلوم التربوية. المجلد 40. الملحق3، ص ص 1119–1134.
20. النمر، خديجة. (2017). "أثر استخدام استراتيجية مدعمة بالألعاب الإلكترونية على تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي وخفض القلق الرياضي لديهم في الأردن". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم التربوية. جامعة آل البيت. الأردن.
21. والي، محمد. (2016). "استخدام برامج ومواقع الألعاب التعليمية الإلكترونية لتنمية مهارات التعلم الذاتي والتحصيل في مادة العلوم لدى طلاب المرحلة الإعدادية". مجلة كلية التربية. جامعة بنها. المجلد 27. العدد 106. الجزء الثاني. ص ص 1–50.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Alkahtani,K. (2013). Teachers' knowledge and use of assistive technology for students with special educational needs. *Journal of Studies in Education*, **3**(2): 65-86.
2. Becker, K. (2007). Digital game-based learning once removed: Teaching teachers. *British Journal of Educational Technology*, **38** (3): 478-488.

3. Bicen, Huseyin; Kocakoyun, Senay. (2018). "Perceptions of Students for Gamification Approach: Kahoot as a Case Study". *iJET*. **13** (2): 72-93.
4. Connolly, T.M., & Stansfield, M.H. (2007). From e-learning to games-based eLearning: Using interactive technologies in teaching an IS course. *International Journal of Information Technology Management*, **26** (2-4): 188-208.
5. Correia, Marisa; Santos, Raquel. (2017). "Game-based learning: The use of Kahoot in teacher education". *International Symposium on Computers in Education (SIIE)*, 11/2017. Pp. 1-4.
6. Garrison, D.R. (2003). Cognitive presence for effective asynchronous online learning: The role of reflective inquiry, self-direction and metacognition. In J. Bourne & J.C. Moore (Eds.), Elements of Quality Online Education: Practice and Direction (pp. 47-58). Needham, MA: Sloan Center for Online Education.
7. Garrison, D.R., Cleveland-Innes, M., Vaughan, N., & Akyol, Z. (2011). Community of Inquiry Model. Retrieved from: http://communitiesofinqu iry.com/model.
8. Garrison, D.R., & Cleveland-Innes, M. (2005). Facilitating cognitive presence in online learning: Interaction is not enough. *The American Journal of Distance Education*, 19 (3): 133-148.
9. Garrison, D.R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2 (2/3): 87-105.
10. Gunn, Cindy; Asa'd, Randa. (2018). "Improving problem solving skills in introductory physics using Kahoot!". 2018 *Phys. Educ.* **53**. Pp. 1–4.
11. Korkealehto, Kirsi. (2018). "Enhancing engagement, enjoyment and learning experiences through gamification on an English course for health care students". Seminar.net - *International Journal of Media, Technology and Lifelong Learning*. **14** (Issue 1 – 2018): Pp. 13 – 30.
12. Licorish, Sherlock and others. (2018). "Students' perception of Kahoot!'s influence on teaching and learning". *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 07/2018, Volume 13, Issue 1.
13. Prensky, M. (2001). Digital Game-Based Learning. New York, NY: McGraw-Hill.
14. Swan, K., Shea, P., Richardson, J., Ice, P., Garrison, D.R., Cleveland-Innes, M., & Arbaugh, J.B. (2008). Validating a measurement tool of presence in online communities of inquiry. *E-Mentor*, 2 (24), 1-12.
15. Sharples, M., Taylor, J., & Vavoula, G. (2007). A theory of learning for the mobile age. In R. Andrews & C. Haythornthwaite (Eds.), The Sage Handbook of E-Learning Research (pp. 221-247). London, UK: Sage Publications.
16. Seels, B., & Richey, R. (1994). Instructional technology: The definition and domains of the field. Association for Educational Communications and Technology.
17. Warren, S., Dondlinger, M., & Barab, S. (2008). A MUVE towards PBL writing: Effects of a digital learning environment designed to improve elementary student writing. *Journal of Research on Technology and Education*, **41**: 113-140.

Watson, W.R., Mong, C.J., & Harris, C.A. (2011). A case study of the in-class use of a video game for teaching high school. *Computers & Education*, **56**

مجلة العلوم التربوية
SUST Journal of Educational Sciences
Available at
www.Scientific-journal.sustech.edu

أثر توظيف المنصات التعليمية التفاعلية في تنمية مهارات التفكير البصري والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني عشر بمبحث التكنولوجيا في عصر الرقمنة

أحمد عبد المجيد المبحوح

مدير ضمان الجودة ، جامعة الأقصى– فلسطين

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر توظيف المنصات التعليمية التفاعلية في تنمية مهارات التفكير البصري والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني عشر بمبحث التكنولوجيا في عصر الرقمنة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي. تكونت عينة الدراسة من (60) طالبة من طالبات الصف 12 علمي، بمدرسة شهداء رفح في محافظة رفح، ممثلة بـ (30) طالبة للمجموعة التجريبية، و(30) طالبة للمجموعة الضابطة، توصلت الدراسة الى نتائج منها. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة، في اختبار التحصيل الدراسي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، كما بينت نتائج الدراسة أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة، في اختبار مهارات التفكير البصري، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية المنصات التعلمية – مهارات التفكير البصري– التحصيل الدراسي – عصر الرقمنة.

ABSTRACT:

The aim of this study was to find out the impact of using interactive educational platforms in developing visual thinking skills and academic achievement among 12th class graders in technology in light of the digitization era course. The Semi-experimental method was used for achieving the study goals. The study sample consisted of (60) female 12th class graders selected from the scientific department, at Shuhda' Rafah Secondary School in Rafah. and The participants were divided into two groups each of which included (30) students. Results confirmed, that there were statistical differences between the mean scores of the control group students and the mean scores of the experimental group students in the achievement test in experimental of the experimental group, There were statistically significant differences between the mean scores of the control group students in and the mean scores of the experimental group students in visual thinking skills in favor of the experimental one.

Keywords: Educational Platforms, Visual Thinking Skills, Educational Achievement, Digitization Era.

1- مشكلة الدراسة:

1-1 المقدمة:

يشهد العالم في عصرنا هذا تطوراً تكنولوجياً هائلاً في معظم مجالاتنا الحياتية، وأصبحت التكنولوجيا ذات أثرٍ كبيرٍ في تنمية الدول، وخاصة في النواحي التعليمية لتتناغم مع الطفرة التي يشهدها العالم.

ونتيجة ذلك، حرص المتخصصون في العلوم التربوية على اختيار أفضل الطرق والممارسات الحديثة لتكنولوجيا التعليم لكي تلبي الحاجات التعليمية بشتى الطرق المتاحة وجعلها تحاكي الواقع التعليمي من خلال استحداث وتطوير اساليب التعليم الإلكتروني.

ونتيجة لذلك ظهرت العديد من مؤسسات التعليم التي تعتمد على المنصات الإلكترونية التفاعلية في عملية تدريس مقرراتها، لما لها أثر فاعل في تلك المنظومة، ويتم اكتساب العديد من المهارات والاتجاهات والمعارف، في جو تسوده الإثارة والتحفيز، لتوفير واقع تعليمي افتراضي سهل التعامل للمستخدمين، ومتاح عبر المواقع العنكبوتية، محاكيه التطورات الحديثة.

إن أي اهتمام بمجال التفكير البصري في التعليم الإلكتروني أصبح مطلباً بالنسبة للتربويين، حيث أصبحت مهارات المعرفة والإتجاهات التي تكتسب عبر التواصل البصري، جزءً مهما في التعليم الإلكتروني حيث تهدف الى التحكم في تكوين وتنظيم تدفق المعلومات للتوصل إلى مهارات حديثة عبر المشاهدة والتخيل.

ويعرف Wileman (1993) التفكير البصري بأنه قدرة الفرد على التخليل والتصور وعرض فكرة أو معلومة مستخدماً الصور والرسوم والأشكال في الاتصال مع الآخرين. ويعتبر التفكير البصري من الأنشطة والمهارات العقلية التي تساعد المتعلم في الحصول على المعلومات وتمثيلها وتفسيرها وادراكها وحفظها، ثم التعبير عنها وعن أفكاره الخاصة بصرياً ولفظياً(عفانة،2001).

ويعرفه بدوي (2008) بانه عبارة عن ظاهرة تفكير من خلال معالجة بصرية، في حين يكون البديل الآخر هو التفكير عبر المعالجة اللغوية أو اللفظية، وغالباً ما يكون غير خطي وله صيغة محاكاة الكمبيوتر، بمعني إدخال الكثير من البيانات في عملية الانتاج نظرة عميقة الى نظم معقدة يصعب الحصول عليها من خلال اللغة وحدها.

وتسهم المواقع التفاعلية تسهم في توفير تعليم متطور مقارنة بالطرق الأخرى، حيث يشمل هذا التفاعل عدداً من الاتجاهات كتفاعل المعلم والمتعلم بشكل مباشر مع بعضهم ومع المعلومات المتوفرة عبر الأوعية الرقمية (عبد المجيد، 2008) ويؤكد الجهيمي (2015) أن ظهور التقنيات المعاصرة لعملية التعليم، تقل فيها درجة التشتت وعدم الإنتباه التي تحدث كثيرا أثناء التدريس التقليدي.

تعتبر مصادر التعلم الالكتروني المفتوحة أحد أساليب التعلم الذاتي حيث يتعلم الفرد عن طريق الحاسب أو الهاتف الذكي أو اللوح الحاسب والإنترنيت، وطالما امتلك الجهاز والانترنيت والرغبة في التعلم، فليس هنالك أي مانعٍ للتعلم الذاتي، و يعتبر التعلم الذاتي مفهوم وثقافة حديثة تسمى المقررات الإلكترونية المفتوحة حيث انه يعد أخر مراحل التحديث والتطور في مصادر التعليم المفتوح Massive Open .(الحمداني، والأمير،2017).

أن البوابة التعليمية تعتبر مدرسة افتراضية قائمة بحد ذاتها، حيث يتم التعلم فيها الكترونيا دون عائقي الزمان والمكان، مستغنية عن العديد من المكونات التعليمة المادية. كما يمكن أن تكون جزء من مدرسة إلكترونية واقعية

حقيقية يستفاد من الخدمات المتقدمة بها. ويمكن للمعلمين تصميم دروس إلكترونية لطلابهم بحيث يتم عرضها في البوابة (الحمداني،2010).

و توصلت دراسة العنيزي (2017) إلى فعالية استخدام المنصات التعليمية (edmode) لطلبة تخصص الرياضيات و الحاسوب بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت.

و توصلت نتائج الدراسة الى توفر امكانيات شخصية لدى الطلاب لاستخدامهم المنصات التعليمية، وامتلاكهم الدافعية لاستخدام مختبرات الحاسوب واجهزة العرض الخاصة بالطلاب، حيث أشارت أهم الصعوبات إلى تكدس أعداد الطلاب في مختبرات الحاسوب.

وحاولت دراسة الحربي، وأل مسعود (2017) التعرف على أثر استخدام الكتاب التفاعلي Interactive) Whiteboard) في تنمية تحصيل طلبة الصف الثالث المتوسط في مكونات المجال المعرفي(التذكر ,الفهم ,التطبيق , التحليل, ,التقويم) في سلسلة (Full Blast) لمادة اللغة الانجليزية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة ودرجات المجموعة التجريبية في مستويات(الفهم ,التذكر ,التقويم , التحليل,التطبيق) وكانت النتيجة لصالح المجموعة التجريبية.

أما دراسة هاونج و لاي (Hwang&Lai,2017) فهدفت إلى التعرف على تأثير كتاب تفاعلي إلكتروني يتم تقديمه وفق استراتيجية الصف المقلوب على التحصيل لدى طلبة المرحلة الابتدائية في مادة الرياضيات في تايوان, وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الكتاب التفاعلي الإلكتروني له تأثير لصالح المجموعة التجريبية.

اما دراسة الحماد، وآل مسعود (2017) فتطرقت الى معرفة واقع استخدام الكتاب التفاعلي في تعليم اللغة الانجليزية ومعوقات استخدامه، من وجهة نظر المعلمين والمعلمات والمشرفين التربويين والمشرفات التربويات في مدينة الرياض. وتوصلت نتائج الدراسة بتهيئة البيئة المدرسية تقنياً لاستخدام الكتب التفاعلية، وتوفيرها للمعلمين والمعلمات بطرق سهلة لتكون في متناولهم حيث ثبت تأثيرها في تحسين تعلم الطلبة للغة الإنجليزية.

وحاولت دراسة الرومي (2017) التعرف على واقع معوقات استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي لمقرر اللغة الانجليزية المطور لجميع مراحل التعليم العام من وجهة نظر المعلمين والمعلمات والحلول المقترحة لها في محافظة الزلفي. توصلت نتائج الدراسة موافقة بين أفراد عينة الدراسة على وجود قناعة بأهمية الكتاب التفاعلي في العلية التعليمية، وان استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي يزيد الدافعية لدة الطلاب، وتفاعل الطلبة عند استخدام الكتاب التفاعلي خلال الدرس.

اما دراسة كمبرلي (Kimberly,2014) فقد هدفت إلى التعرف على التأثير الذي قد تحدثه المميزات المصاحبة للكتاب التفاعلي الإلكتروني على مهارات القراءة والدافعية لدى طلاب التعليم العام في مدينة سيوكس الأمريكية, وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى أنه بالرغم من أن الطلاب يفضلون استخدام الكتب التفاعلية الإلكترونية في القراءة, إلا أنها لم تتوصل إلى ما يدل على أن هذه الكتب يمكن أن تؤثر على مهارة القراءة لدى الطلاب, أو تزيد من دافعيتهم نحوها، حيث أوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات حول الكتب التفاعلية والأثر الذي يمكن أن تحدثه في العملية التعليمية في جميع المراحل الدراسية المختلفة.

وحاولت دراسة سامسودين وآخرون(2014) التعرف على أثر برنامج تدريبي منخفض التكلفة يعتمد على تكنولوجيا الواقع الافتراضي على القدرة المكانية البصرية، حيث توصلت الدراسة بوجود تحسن ملحوظ على قدرات الطلبة في المجموعة التجريبية بعد التدريب.

اما دراسة عثمان (2010) فقد جاءت بعنوان البوابة التعليمية في سلطنة عمان نحو مجتمع متصل. حيث هدفت الى تحديد آليات تبادل المعلومات بين أفراد المجتمعات التعليمية المختلفة "الطلاب والمعلمين، والمسئولين، والآباء"، بالإضافة إلي تقويم مستوي الاستخدام والصعوبات التقنية من وجهة نظر مستخدمي البوابة التربوية، وتوصلت الدراسة الى وجود تباين كبير في نوع الخدمات المستخدمة، ودرجة استخدامها من قبل الفئات المختلفة في عينة الدراسة.

وتطرقت العديد من الدراسات السابقة لتنمية التفكير البصري عبر توظيف المنصات والكتب التفاعلية الإلكترونية ومنها

دراسة الأغا(2015) وقد هدفت إلى الكشف عن فاعلية تكنولوجيا الواقع الافتراضي في تنمية التفكير البصري لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار التفكير البصري البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وأظهرت النتائج فاعلية تكنولوجيا الواقع الافتراضي في تنمية التفكير البصري.

أما دراسة أبو درب، وعمار(2014) فهدفت إلى التعرف على أثر فاعلية استخدام موقع الكتروني تفاعلي لتنمية التحصيل المعرفي والتفكير البصري في الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير البصري، واتضح أن الموقع التفاعلي له درجة من الفعالية في تنمية مهارات التفكير البصري لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة أبو زايدة (2013) إلى التعرف على فاعلية استخدام كتاب تفاعلي محوسب في تنمية مهارات التفكير البصري في التكنولوجيا لدى طلبة الصف الخامس الأساسي بغزة, وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التفكير البصري, لصالح المجموعة التجريبية.

فتعتبر المنصات التعليمية بيئة تعليمة إلكترونية مرنة وسهلة الاستخدام تعمل على تعلم الطلاب وتواصلهم مع منظومة العملية التعليمية، بالإضافة إلى اكتساب ثقافة التعليم الإلكتروني، وذلك باستخدام شتى الوسائل التقنية التعليمية بالإضافة الى حوسبة المواد الدراسية. لقد تم الرجوع الى أهم المنصات التعلمية العالمية والعربية والمحلية، من أجل الطلاع على المحتوى الرقمي لكل منصة، وكيفية الاستفادة من هذه المنصات في عملية نشر ثقافة التعليم الإلكتروني.

المنصات التعليمية عبارة عن مواقع الكترونية تساعد المتعلمين والمعلمين على دراسة المواد التعليمية في أي وقت وأي مكان بشرط توفر اتصال بشبكة انترنت، عبر المنصات المبرمجة وتتيح للمعلم والمتعلم تحميل الكتب والمحاضرات المرئية المسجلة، والتواصل المستمر وفق استراتيجيات التعليم المعتمدة، بسهولة ويسر، في أي مكان وزمان.

1-2 مشكلة الدراسة

تعتبر وزارة التربية والتعليم الفلسطينية الجهة التي ترسم سياسات التعليم في فلسطين عبر الانظمة المعتمدة لديها، كما إنها تعد المناهج الدراسية لجميع المراحل، برؤية وطنية وتعليمية شاملة، وتسعى إلى تعزز استخدام التكنولوجيا في المحتوى الرقمي المعرفي في عمليه التعليم والتعلم، للوصول إلى الإنتقال من التعليم إلى التعلّم الفعال عبر شتى الوسائل المتاحة.

ولأنني باحث متخصص في مجال تكنولوجيا التعليم، ولاطلاعي على العديد من المنصات التعليمية الإلكترونية، تبين أن موقع ومنصة روافد التعليمية تحتوي على محتوى رقمي متكامل للمناهج الفلسطينية، وتعتبر من أهم المنصات في المواقع الفلسطينية التي تقدم بيئة تعليم إلكترونية للطلاب الملتحقين في مختلف البرامج الدراسية، والقائمين على العملية التعليمية، وذوي الاحتياجات الخاصة، والطلاب الملتحقين بالتعليم المهني، بطريقة مرنة وسهلة الاستخدام حيث تعمل على تحسين تعُلم الطلبة وتواصلهم مع القائمين على العملية التعليمية، بالإضافة إلى نشر ثقافة التعليم الإلكتروني في المجتمع المحلي، وذلك باستخدام أدوات التعليم الإلكتروني وحوسبة المناهج الدراسية، والأدوات التكنولوجية الحديثة، وتدريب جميع الفئات المستفيدة من هذه البيئة على استخدامها بما يحقق أهداف وزارة التربية والتعليم العالي بفلسطين، ويدعم عمليتي التعليم والتعلم النوعية.(موقع روافد التعليمي،2019).

وبعد اطلاع الباحث على المنصات التعليمية المتخصصة في المناهج التعليمية الفلسطينية، وجد أن نسبة رواد المنصات ضعيفة جداً وذلك بسبب عدم نشر ثقافة التعليم الإلكتروني على مستوى المعلم والمتعلم، برغم جاهزيتها للمحتوى الرقمي للمناهج الدراسية المختلفة، وسهولة الوصول والاستخدام.

من خلال العرض السابق تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر توظيف المنصات التعليمية التفاعلية في تنمية مهارات التفكير البصري والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني عشر بمبحث التكنولوجيا في عصر الرقمنة؟

1-3 أهداف الدراسة

1. التعرف على مهارات التفكير اللازمة طالبات الصف 12 علمي بمبحث التكنولوجيا في عصر الرقمنة.
2. التعرف على أثر توظيف المنصات التعليمية التفاعلية في تنمية مهارات التفكير البصري لدى طالبات الصف 12 علمي بمبحث التكنولوجيا في عصر الرقمنة.
3. التعرف على أثر توظيف المنصات التعليمية التفاعلية على التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف 12 علمي بمبحث التكنولوجيا في عصر الرقمنه.

1-4 أسئلة الدراسة

1. ما مهارات التفكير اللازمة لطالبات الصف 12 علمي بمبحث التكنولوجيا في عصر الرقمنة؟
2. ما أثر توظيف المنصات التعليمية التفاعلية على تنمية مهارات التفكير البصري لدى طالبات الصف 12 علمي بمبحث التكنولوجيا في عصر الرقمنة؟
3. ما أثر توظيف المنصات التعليمية التفاعلية على التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف 12 علمي بمبحث التكنولوجيا في عصر الرقمنة؟

1-5 أهمية الدراسة

1. مواكبة التطورات الحديثة في توظيف التعليم الإلكتروني في المجال التعليمي، للتغلب على المشاكل الناجمة في استخدام الطريقة التقليدية في العملية التعليمية .
2. الكشف عن فاعلية توظيف المنصات التعليمية التفاعلية في تنمية مهارات التفكير البصري والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف 12 علمي بمبحث التكنولوجيا في عصر الرقمنة.
3. لفت نظر القائمين على العملية التعلمية بضرورة تفعيل التعليم الإلكتروني عبر المنصات التعليمية.
4. قد تفيد المعلمين في تطوير استراتيجيات التدريس والتقييم المتبعة لديهم.

1-6 حدود الدراسة تقتصر حدود هذه الدراسة على

1-6-1 الحد الموضوعي

تهتم هذه الدراسة بقياس آثر توظيف المنصات التعليمية التفاعلية في تنمية مهارات التفكير البصري والتحصيل الدراسي بالوحدة الرابعة لدى طالبات الصف 12 علمي بمبحث التكنولوجيا في ضوء عصر الرقمنه.

1-6-2 الحد المكاني مدرسة شهداء رفح.

1-6-3 الحد البشري اقتصرت هذه الدراسة على طالبات الصف 12 علمي.

1-6-4 الحد الزمني تم تطبيق الدراسة في الفصل الثاني من العام 2019/2018م.

1-7 التعريفات الإجرائية للدراسة

1-7-1 المنصات التعليمية التفاعلية

محتوى رقمي خاص ببيئة تعليمية إلكترونية تفاعلية سهلة الاستخدام للمستخدمين والزائرين للمنصة، وتعتبر حلقة وصل مهمة بين الطالب والمعلم وولي الأمر والإدارة المدرسية والمادة التعليمية، وذلك باستخدام التقنيات التكنولوجية الخاصة بالتعليم الإلكتروني. وهي تحتوي على كتب تفاعلية وتحليل محتوى المناهج واختبارات الكترونية محوسبة، وملفات غنية بالمادة التعليمية وفيديوهات تفاعلية يستطيع الطالب مشاهدتها او تحميلها من الموقع في أي وقت وأي مكان، وهي تمكن المعلمين والمشرفين والطلاب وأولياء الأمور من التواصل عبر المنصة فيما يخص كل مادة من المواد الدراسية المختلفة.

1-7-2 موقع روافد التعليمي

هو موقعٌ تعليميٌ إلكتروني عبر الويب، خاص بالمناهج الفلسطينية، يعتبر حلقة الوصل بين المعلم والطالب والمادة التعليمية كاملة، التي يتم تنزيلها من خلال الموقع الإلكتروني الخاص بروافد علي شكل كتب تفاعلية واختبارات إلكترونية وفيديوهات تفاعلية وبرامج محوسبة وملفات متعلقة بكل مادة تعليميةٍ ويستطيع الطالب مشاهدتها او تحميلها من الموقع.

1-7-3 مهارات التفكير البصري

هي مجموعة من مهارات المعرفة العقلية والذهنية التي تكتسب عبر الاتصال البصري، وتهدف الى التحكم في تكوين وتنظيم تدفق المعلومات للتوصل الى كفايات حديثة عبر مشاهدة وتخيل الاشياء، ويستدل عليها من الدرجة التي يحصل عليه الطالب في نتائج اختبار التفكير البصري.

1-7-4 التحصيل الدراسي

القدرة على اكتساب طلبة الصف 12 علمي للمعارف والمفاهيم والمهارات اللازمة المضمنة في الوحدة الرابعة (شبكات الحاسوب)، بطريقة علمية منظمة، ويستدل عليها بالدرجة التي يحصلها الطالب.

3- إجراءات الدراسة

3-1 منهج الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي لتناسبه مع أهداف الدراسة والمتمثلة في معرفة آثر توظيف المنصات التعليمية التفاعلية في تنمية مهارات التفكير البصري والتحصيل الدراسي لدى طلبة 12 علمي بمبحث التكنولوجيا في ضوء عصر الرقمنه.

3-2 مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف 12 علمي المقيدين في العام الدراسي 2019/2018م، برفح، وقد بلغ عددهم **(3691)**، والجدول رقم (1) يوضح توزيع مجتمع الدراسة

جدول رقم (1): مجتمع الدراسة

م	الفرع	الجنس		
		ذكر	أنثى	المجموع
1	العلوم الإنسانية	1193	1440	2633
2	علمي	402	495	897
3	شرعي	70	38	108
4	ريادة	30	23	53
	المجموع	**1695**	**1996**	**3691**

3-3 عينة الدراسة

3-4 العينة الاستطلاعية حيث قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة على عينة مكونة من ثلاثين طالب مقيد بالصف 12 علمي، وذلك للتحقق من صدق وثبات أداة الدراسة.

3-5 العينة الفعلية تكونت من (60) طالبة مقيدة بالصف 12 علمي، (30) طالبة مثلن المجموعة الضابطة، و (30) طالبة مثلن المجموعة التجريبية، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من بين طالبات الصف 12 علمي في مدرسة بنات شهداء رفح الثانوية بمديرية التربية والتعليم بمحافظة رفح.

3-6 متغيرات الدراسة

3-6-1 المستقل ويتمثل في مواقع منصة روافد التعليمية.

3-6-2 التابع ويتمثل في كل من التفكير البصري والتحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة.

3-4 أدوات الدراسة

للتعرف على أثر توظيف المنصات التعليمية التفاعلية في تنمية مهارات التفكير البصري والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف 12 علمي بمبحث التكنولوجيا في عصر الرقمنة، قام الباحث بإعداد أدوات الدراسة التالية

1- تحليل المحتوى في الوحدة الرابعة من مبحث التكنولوجيا لطلاب الصف 12 علمي.

2- الإختبار الخاص بالتفكير البصري ويتمثل في المهارات التالية (التصور البصري، الترجمة البصرية، التمييز البصري، إدراك العلاقات المكانية، التتابع البصري، الإغلاق البصري).

3- الإختبار الخاص بالتحصيل الدراسي لطالبات الصف 12 علمي وتم إعداده حسب تصنيف بلوم للمستويات المعرفية (التذكر، الفهم، التطبيق، مهارات عليا).

4- دليل استرشادي: قام الباحث بإعداد دليل استرشادي يشرح فيه كيفية الدخول والتصفح في موقع منصة روافد التعليمية، ليعين أفراد العينة في دراسة الوحدة الرابعة من مبحث التكنولوجيا للصف الثاني عشر 12 علمي.

3-3-1 تحليل المحتوى

تم تحليل محتوى الوحدة رقم (4) في مبحث التكنولوجيا لطلاب الصف الثاني عشر علمي، بالمناهج الفلسطينية، لتحقيق إداه الدراسة في بناء إختبار التفكير البصري، وإختبار التحصيل الدراسي، للتعرف على أثر توظيف المنصات التعليمية التفاعلية في تنمية مهارات التفكير البصري والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف 12 علمي في مبحث التكنولوجيا في عصر الرقمنة.

3-3-2 الاختبار الخاص بالتفكير البصري في الوحدة رقم (4) من مبحث التكنولوجيا لطلبة الصف 12 علمي.

تم إعداد اختبار التفكر البصري لقياس أثر توظيف المنصات التعليمية التفاعلية في تنمية مهارات التفكير البصري والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف 12 علمي بمبحث التكنولوجيا في عصر الرقمنة، وقد بلغت فقرات الاختبار (20) فقرة، اتبع في إعدادها التالي:

- **التجربة لمهارة التفكير البصري للعينة الاستطلاعية**

تحليل فقرات الاختبار

- معامل الصعوبة والتمييز

جدول رقم (2): درجة الصعوبة والتميز في فقرات لاختبار مهارات التفكير البصري

س	م.ص	م . ت	س	م. ص	م. ت	س	م .ص	م . ت	س	م . ص	م . ت
1	0.70	0.60	6	0.43	0.70	11	0.43	0.50	16	0.47	0.70
2	0.53	0.70	7	0.57	0.60	12	0.60	0.60	17	0.60	0.50
3	0.57	0.60	8	0.47	0.80	13	0.53	0.70	18	0.63	0.60
4	0.43	0.70	9	0.60	0.70	14	0.57	0.60	19	0.50	0.40
5	0.53	0.60	10	0.53	0.70	15	0.57	0.50	20	0.53	0.60

يتضح أن جميع معاملات الصعوبة تتراوح بين (43-80) وهي نسبة مناسبة ومعقولة، وكانت جميع معاملات تميز فقرات الاختبار أكبر من (0.20) وهي مناسبة أيضاً.

-**صدق المقياس:** تم التأكد من صدق مقياس فقرات الاختبار عن طريق تطبيق :

-**صدق المحكمين:** تم عرض مقياس الإختبار على مجموعةٍ من ذوي الإختصاص للاسترشاد بآرائهم في مدى مناسبة أسئلة الاختبار، وكذلك للتأكد من دقة الصياغة اللغوية ووضوحها، وقد تم الأخذ بآراء المحكمين وفق ملاحظاتهم العلمية والمهنية، ليصبح مقياس الإختبار بصورته النهائية كما هو في الدراسة.

- **صدق الاتساق الداخلي:**

قام الباحث بحساب معامل الإرتباط بين كل فقرة من فقرات الإختبار مع الدرجة الكلية للإختبار، كما هو موضح في الجدول رقم (3)

جدول رقم (3): معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات اختبار التفكير البصري والدرجة الكلية للاختبار

م	معامل الارتباط	(sig)	م	معامل الارتباط	(sig)	م	معامل الارتباط	(sig)	م	معامل الارتباط	(sig)
1	0.557**	0.001	6	0.613**	0.000	11	0.554**	0.001	16	0.541**	0.002
2	0.673**	0.000	7	0.564**	0.001	12	0.525**	0.003	17	0.573**	0.001
3	0.575**	0.001	8	0.646**	0.000	13	0.696**	0.000	18	0.608**	0.000
4	0.601**	0.000	9	0.620**	0.000	14	0.587**	0.001	19	0.542**	0.002
5	0.581**	0.001	10	0.592**	0.001	15	0.540**	0.002	20	0.511**	0.004

يتضح أن جميع الفقرات السابقة مرتبطة مع الدرجة الكلية لمجالات الاختبار، وجمعيها دالة احصائياً، مما يدل أن الاختبار يمتاز بالاتساق الداخلي.

- **ثبات الاختبار**

تم حساب درجة الثبات باستخدام معادلة كودر– ريتشاردسون21، بلغ معامل كودر – ريتشاردسون 21 للاختبار (0.90) وهي قيمية قوية للاختبار.

- **الاختبار الخاص بالتحصيل الدراسي في الوحدة رقم (4) بمبحث التكنولوجيا طالبات الصف 12 علمي.**

تم بناء اختبار التحصيل الدراسي لقياس أثر توظيف المنصات التعليمية التفاعلية في تنمية مهارات التفكير البصري والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف 12 علمي في مبحث التكنولوجيا في عصر الرقمنة، وقد بلغت فقرات الاختبار (20) ، باتباع التالي

- **إجراء التجربة الاستطلاعية لإختبار التحصيل الدراسي**
  - **تحليل الفقرات الخاصة بالاختبار**
- معامل الصعوبة والتمييز

جدول رقم (4): يوضح معاملي الصعوبة والتميز في فقرات إختبار التحصيل الدراسي

س	م.ص	م . ت	س	م. ص	م. ت	س	م .ص	م . ت	س	م . ص	م . ت
1	0.47	0.60	6	0.43	0.70	11	0.67	0.60	16	0.57	0.70
2	0.57	0.60	7	0.63	0.60	12	0.53	0.60	17	0.33	0.80
3	0.53	0.70	8	0.57	0.70	13	0.53	0.60	18	0.70	0.60
4	0.57	0.60	9	0.60	0.80	14	0.50	0.70	19	0.53	0.60
5	0.53	0.50	10	0.50	0.40	15	0.60	0.60	20	0.47	0.80

يتضح أن جميع معاملات الصعوبة تتراوح بين (33–80) وهي نسبة مناسبة ومعقولة، وكانت جميع معاملات تميز فقرات الاختبار أكبر من (0.20) وهي مناسبة أيضاً.

– **صدق المقياس:** تم التأكد من صدق مقياس التحصيل الدراسي في الوحدة رقم (4) في مبحث التكنولوجيا لطلاب الصف 12 علمي، عن طريق تطبيق:

–**صدق المحكمين:** تم عرض مقياس التحصيل الدراسي على مجموعة من ذوي الاختصاص للإسترشاد بآرائهم في مدى مناسبة اسئلة الإختبار، وكذلك للتأكد من صحة الصياغة اللغوية ووضوحها، وقد تم الأخذ بآراء المحكمين وفق ملاحظاتهم العلمية والمهنية، ليصبح مقياس الإختبار بصورته النهائية كما هو في الدراسة.

–صدق الاتساق الداخلي:

قام الباحث بحساب معامل الإرتباط بين كل فقرة من فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للإختبار، كما هو موضح في الجدول رقم (5).

جدول رقم (5): معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات اختبار التحصيل الدراسي والدرجة الكلية للإختبار

م	معامل الارتباط	(sig)	م	معامل الارتباط	(sig)	م	معامل الارتباط	(sig)	م	معامل الارتباط	(sig)
1	0.552**	0.002	6	0.611**	0.000	11	0.548**	0.002	16	0.653**	0.000
2	0.561**	0.001	7	0.605**	0.000	12	0.601**	0.000	17	0.540**	0.002
3	0.601**	0.000	8	0.688**	0.000	13	0.624**	0.000	18	0.503**	0.005
4	0.550**	0.002	9	0.767**	0.000	14	0.689**	0.000	19	0.521**	0.003
5	0.635**	0.000	10	0.530**	0.003	15	0.593**	0.001	20	0.529**	0.003

يتضح أن جميع الفقرات مرتبطة مع الدرجة الكلية لمجالات الاختبار، وجمعيها دالةً احصائياً، مما يدلل بأن الاختبار يمتاز بالإتساق الداخلي.

–ثبات الاختبار

قام الباحث لحساب درجة الثبات باستخدام طريقة كودر– ريتشاردسون21، بلغ معامل كودر – ريتشاردسون 21 للاختبار (0.90) وهي قيمية قوية للاختبار(0.90) وهي قيمية قوية ..

–تكافؤ مجموعتي الدراسة

قام الباحث بالتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة من نتائج اختبار التحصيل الدراسي القبلي، ونتائج اختبار التفكير البصري القبلي، وأعمار الطالبات ودرجاتهن السابقة في نفس المبحث، حسب التالي:

جدول رقم (6): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) وقيمة (sig) ومستوى الدلالة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة sig	مستوى الدلالة

الاختبار التحصيلي الدراسي	ضابطة	30	4.76	.43018	1.787	0.079	غير دال
	تجريبية	30	4.53	.57135			
اختبار التفكير البصري	ضابطة	30	3.43	0.626	0.748	0.458	غير دال
	تجريبية	30	3.30	0.749			
العمر	ضابطة	30	17.29	.30439	0.617	0.540	غير دال
	تجريبية	30	17.35	.40063			
الدرجات السابقة للمبحث	ضابطة	30	39.13	1.10589	.1270	0.9000	غير دال
	تجريبية	30	39.10	.92289			

يتضح من الجدول السابق تكافؤ مجموعتي الدراسة حسب التالي

اولاً/الاختبار التحصيلي كان المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة يساوي (4.76)، وأن متوسط حساب المجموعة التجريبية يساوي (4.53)، و قيمة (T) المحسوبة بلغت (1.787) وهي غير دالة احصائياً، مما يدل على انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجات الطالبات في الاختبار التحصيلي القبلي للمجموعتينن الضابطة والتجريبية.

ثانياً/الاختبار الخاص بالتفكير البصري بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (3.43)، والمتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (3.30)، وكانت قيمة (T) المحسوبة تساوي(0.748) وهي غير دالة احصائياً، مما يدل على

عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجات الطالبات في اختبار التفكير البصري القبلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية.

العمر: بلغ متوسط عمر المجموعة الضابطة (17.29)، ومتوسط عمر المجموعة التجريبية (17.35)، وكانت قيمة (T) المحسوبة تساوي(0.617)، وهي غير دالة احصائياً، و يدل ذلك على أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط العمر الطالبات المجموعة الضابطة والتجريبية.

الدرجات السابقة للمبحث:

بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (39.13)، وأن والمتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية يساوي (39.10)، وكانت قيمة (T) المحسوبة تساوي(0.127)، وهي غير دالة احصائياً، ويعني ذلك أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط الدرجات السابقة للمبحث الطالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية.

4- عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

4-1 عرض نتائج السؤال الأول ومناقشتها الإجابة على السؤال الأول الذي نص على ما يأتي **ما مهارات التفكير اللازمة طالبات الصف 12 علمي بمبحث التكنولوجيا في عصر الرقمنة؟**

للإجابة عن السؤال السابق، ومن خلال الإطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بمهارات التفكير البصري من جميع ابعادها المختلفة كدراسة (عبد لجليل، وعباس (2016)، ودراسة منصور (2015)، ودراسة الأغا (2015)، ودراسة شحادة (2014)، ودراسة ابو درب، وعمار (2014)، ودراسة ابو دان (2013)، ودراسة مشتهى (2010)، وداسة طافش (2011) ودراسة مهدي (2006). تم تبني المهارات التالية حسب طبية الدراسة :

1. مهارة التصور البصري.
2. مهارة الترجمة البصرية.
3. مهارة التمييز البصري.
4. مهارة إدراك العلاقات المكانية.
5. مهارة التتابع البصري.
6. مهارة الإغلاق البصري.

4-2 عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشتها الإجابة على السؤال الثاني الذي نص على ما يأتي **ما أثر توظيف المنصات التعليمية التفاعلية على تنمية مهارات التفكير البصري لدى طالبات الصف 12 عملي بمبحث التكنولوجيا في عصر الرقمنة؟**

للإجابة عن السؤال السابق، استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار (ت) وقيمة **(sig)**، وحجم التأثير(مربع ايتا) للعينتين المستقلتين للتحقق من دلالة الفروق بين مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية عند قياس اثر توظيف المنصات التعليمية التفاعلية في تنمية مهارات التفكير البصري لدى طالبات الصف 12 عملي بمبحث التكنولوجيا في عصر الرقمنة والجدول رقم (7) يوضح ما يلي:

جدول رقم (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) وحجم الأثر للفروق في التطبيق البعدي بين مجموعتي الدراسة في اختبار مهارات التفكير البصري

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة	Sig	مستوى	معامل

		الحسابي	المعياري	اختبار (ت)		الدلالة	ايتا
ضابطة	30	13.80	1.88277	–	0.000	دالة	0.736
تجريبية	30	18.53	.77608	12.731			

يتبين أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة يساوي (13.80)، وأن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية يساوي (18.53)، وكانت قيمة (T) المحسوبة تساوي(12.731) وهي دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا يدل وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة، للاختبار مهارات التفكير البصري، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

وتم حساب حجم تأثير توظيف المنصات التعليمية التفاعلية في تنمية مهارات التفكير البصري والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف 12 علمي بمبحث التكنولوجيا في عصر الرقمنة باستخدام مربع إيتا لاختبار مهارات التفكير البصري، حيث بلغت (0.736)، وهذا يعني بانها قيمة مرتفعة، وأن نسبة التأثير عالية.

4-3 عرض نتائج السؤال الثالث ومناقشتها الإجابة على السؤال الثالث الذي نص على ما يأتي **ما أثر توظيف المنصات التعليمية التفاعلية على التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف 12 علمي بمبحث التكنولوجيا في عصر الرقمنة ؟**

للإجابة عن السؤال اعلاه، تم استخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) وقيمة (sig)، وحجم التأثير(مربع إيتا) للعينتين المستقلتين للتحقق من الدلالة الإحصائية للفروق بين مجموعتي الدراسة والضابطة والتجريبية، عند قياس أثر توظيف المنصات التعليمية التفاعلية على التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف 12 علمي بمبحث التكنولوجيا في عصر الرقمنة، والجدول رقم (8) يوضح ما يلي:

جدول رقم (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) وحجم الأثر للفروق في التطبيق البعدي لمجموعتي الدراسة للاختبار التحصيل الدراسي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار (ت)	sig	مستوى الدلالة	معامل ايتا	قيمة d
ضابطة	30	13.83 33	1.416 24	–2 0.	.00	دالة	0.8	2.6

تجريبية	30	19.40	.56	0	0	7	2
		40	32		0	3	7
		00	4		5		

يتبين أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة بلغ (13.83)، وأن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بلغ (19.40)، وكانت قيمة (T) المحسوبة تساوي(20.005−) وهي دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة، في إختبار التحصيل الدراسي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

وتم حساب حجم تأثير توظيف المنصات التعليمية التفاعلية في تنمية مهارات التفكير البصري والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف 12 علمي بمبحث التكنولوجيا في عصر الرقمنة باستخدام مربع إيتا لاختبار التحصيل الدراسي، وبلغت النتيجة (0.873)، وهذا يعني بانها قيمة مرتفعة، وأن نسبة التأثير عالية.

استنتاجات الدراسة:

يرى الباحث ان تدريس الوحدة الرابعة (شبكات الاتصال) لطالبات الصف 12 علمي في مبحث التكنولوجيا، عبر منصة روافد التعليمية، له دور فاعل وكبير في رفع درجة التنمية لمهارات التفكير البصري، ومهارة التحصيل الدراسي، بشكل أفضل من تطبيق الطريقة التقليدية العادية في عملية التدريس، وقد اتاحت لعينة الدراسة الإعتماد على انفسهم في العملية التعليمية، و نتج عن استخدام هذه الطريقة بناء المعرفة لعينة الدراسة من خلال طريقة التدريس عبر المنصات التفاعلية على المواقع الالكترونية، مما يجعل التعليم أكثر فاعلية، ويقوم على الفهم العميق للمفاهيم التعلمية، وتبين عند تطبيق الدراسة:

1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة، في إختبار التحصيل الدراسي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.
2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة، ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، في إختبار مهارات التفكير البصري، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

التوصيات المقترحة للدراسة

1- على وزارة التربية والتعليم تبني آلية لاستخدام المواقع والمنصات التعليمية في العملية التعليمية.
2- حوسبة كافة المباحث الدراسية ورفعها على المواقع التعليمية.
3- تطوير أدوات التقويم المتبعة في التعليم الإلكتروني.
4- ضرورة الاهتمام بتصميم جميع المباحث الدراسية.
5- تطوير البيئة التحتية للتعليم إلكتروني.
6- تهيئة بيئة تفاعلية إلكترونية مرنة وسهلة الاستخدام لتحسين عملية التعلم.
7- نشر ثقافة التعليم الإلكتروني بين أفراد المجتمع.

قائمة المراجع

1. أبو دان، مريم عبد (2013) أثر توظيف النماذج المحوسبة في تدريس وحدة الكسور على تنمية التحصيل ومهارات التفكير البصري لدى طالبات الصف الرابع الاساسي. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية –غزة.

2. أبو درب، علام علي محمد، وعمار، حارص عبد الجابر (2014) فاعلية استخدام موقع الكتروني تفاعلي لتنمية التحصيل المعرفي والتفكير البصري في الدراسات الإجتماعية لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية، مجلة الثقافة والتنمية، ع83، جمعية التنمية، جامعة سوهاج– مصر.

3. أبو زايدة، أحمد على (2013) فاعلية استخدام كتاب تفاعلي محوسب في تنمية مهارات التفكير البصري في التكنولوجيا لدى طلبة الصف الخامس الأساسي بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الإسلامية –غزة.

4. الأغا، منى مروان (2015) فاعلية تكنولوجيا الواقع الافتراضي في تنمية التفكير البصري بالعلوم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية –غزة.

5. بدوي، رمضان (2008) تضمين التفكير الرياضي في الرياضيات في برنامج الرياضيات المدرسية، ط1، دار الفكر– عمان.

6. الجهيمي، أحمد (2015) فاعلية استخدام السبورة الذكية التفاعلية في تدريس مقرر الفقه على التحصيل والاحتفاظ وإثارة الدافعية نحو التعلم لدى طلبة الصف الأول متوسط، مجلة العلوم التربوية والنفسية – جامعة القصيم – السعودية، مجلد 8– ع4– 1103 –1145.

7. الحربي، الحميدي بن سالم، و آل مسعد، أحمد بن زيد (2017) أثر استخدام الكتاب التفاعلي Interactive Whiteboard في تنمية تحصيل طلبة الصف الثالث المتوسط عند مستويات المجال المعرفي(التذكر ,الفهم , التطبيق ,التحليل, ,التقويم) في سلسلة Full Blast لمادة اللغة الانجليزية، مجلة العلوم التربوية، العدد الحادي عشر، المجلد الأول .

8. الحماد، توفيق بن عبد العزيز، و آل مسعد، احمد بن زيد (2017) دراسة واقع استخدام الكتاب التفاعلي في تعليم اللغة الإنجليزية ومعوقات استخدامه، مجلة كلية التربية جامعة اسيوط، المجلد 33، ع10.

9. الحمداني، داؤود (2010) الأنشطة التعليمية على المواقع الالكترونية والبوابات الإلكترونية. مجلة وزارة التربية والتعليم – عُمان، مجلد وزارة التربية والتعليم ع27.

10. الحمداني، رفاه، وعامر الأمير (2017) الكتيب الأول – المنصات التعليمية الإكترونية. الهيئة العراقية للحاسبات والمعلوماتية – معهد المعلوماتية للدارسات العليا، سلسلة كتيبات نحو تعليمٍ عالي أفضل في العراق من خلال التعليم الإلكتروني. RG.2.2.17872.20487/10.13140.

11. الرومي، عبد الرحمن بن عبد الله بن عبد العزيز (2017) معوقات استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي لمقرر اللغة الانجليزية المطور لجميع مراحل التعليم العام من وجهة نظر المعلمين والمعلمات والحلول المقترحة لها في محافظة الزلفي. مجلة البحث العلمي في التربية –جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ع18.

12. شحادة، محمد عبد المنعم عبد العزيز (2014). فاعلية برنامج إثرائي مقترح باستخدام الكمبيوتر لتنمية التحصيل والتفكير البصرى في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة رابطة التربويين العرب، المجلد 48، ج2.

13. طافش، ايمان اسعد (2011) أثر برنامج مقترح في مهارات التواصل الرياضي على تنمية التحصيل العلمي ومهارات التفكير البصري في الهندسة لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر – غزة.

14. عبد الجليل، نعمة حسن عبد الدايم، عباس، احمد محمد (2016) اعداد كتاب إلكتروني لتنمية مهارات التفكير البصري والوعي البيئي لدى أطفال الروضة، مجلة المنيا – كلية التربية النوعية، العدد7.

15. عبد المجيد، حذيفة مازن (2018) تطوير وتقييم نظام التعليم الإلكتروني التفاعلي للمواد الدراسية الهندسية والحاسوبية. رسالة ماجستير، الأكاديمية العربية، الدنمارك.

16. عثمان، محمد الطاهر (2010) البوابة التعليمية في سلطنة عمان نحو مجتمع متصل، الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا، المجلد 1، العدد 2.

17. عفانة، عزو (2001) أثر استخدام المدخل البصري في تنمية القدرة عل حل المسائل والاحتفاظ بها لدى طلية الصف الثامن الأساسي بغزة، المؤتمر الثالث عشر العلمي مناهج التعليم والثورة المعرفية.

18. العنيزي، يوسف عبد المجيد(2017) فعالية استخدام المنصات التعليمية (edmode) لطلبة تخصص الرياضيات والحاسوب بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت، المجلة العلمية لكلية التربية – جامعة اسيوط، المجلد 33،ع6.

19. مشتهى، أحمد مجدي (2010) فاعلية برنامج بالوسائط المتعددة لتنمية مهارات التفكير البصري في التربية الإسلامية لدى طلبة الصف الثامن الاساسي، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية –غزة.

20. منصور، اسلام زياد (2015) فاعلية برنامج يوظف السبورة التفاعلية في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري بالعلوم لدى طالبات الصف الثالث الأساسي، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية –غزة.

21. مهدي، حسن ربحي (2006) فاعلية استخدام برمجيات تعلمية على التفكير البصري والتحصيل في تكنولوجيا المعلومات لدى طالبات الصف الحادي عشر، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية –غزة.

22. وزارة التربية والتعليم العالي (2019) موقع رافد التعليمي،/http//rawafed.edu.ps/portal/elearning

23. Beimers, Kimberly D.,.(2014). "Correlation Between Interactive eBooks and Printed Text in Reading Achievement and Student Interest". Master of Education Program Theses. Paper 48.

24. Hwang, G.-J., & Lai, C.-L. (2017). Facilitating and Bridging Out-Of-Class and In-Class Learning An Interactive E-Book- Based Flipped Learning Approach for Math Courses. Educational Technology & Society, 20 (1), pp.184–197.

25. Samsudin, K., Rafi, A. Ali, A. and Rashi, N.(2014) "Enhancing a Low-Cost Virtual Reality Application through Constructivist Approach The Case of Spatial Training of Middle Graders". *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13 issue 3.

26. Wileman ,R-E-(1993)Visual Communicating, Englewood Cliffs, N-J-Educational Technology Publication, Ebisco Electronic.

مجلة العلوم التربوية
SUST Journal of Educational Sciences
Available at
www.Scientific-journal.sustech.edu

دور معلم المرحلة الثانوية في غرس قيم الهوية الإسلامية (الأخلاقية والاجتماعية) في نفوس الطلاب

(رؤى المعلمين بمدارس محلية شرق النيل، ولاية الخرطوم)

هناء حسن إبراهيم اسماعيل[1] و صباح الحاج محمد حامد[2]

1. مكتب تعليم محلية شرق النيل، ولاية الخرطوم
2. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية التربية.

المستخلص:

تهدف هذه الدراسة إلي التعرف على رؤى معلمى المرحلة الثانوية فيما يتعلق بدور معلم المرحلة الثانوية في غرس القيم الأخلاقية والإجتماعية في نفوس الطلاب. تمثل مجتمع الدراسة في معلمى المرحلة الثانوية بمحلية شرق النيل، بولاية الخرطوم، قطاع الحاج يوسف والبالغ عددهم (400 معلماً ومعلمة). أختيرت عينة عشوائية قوامها (100 معلماً ومعلمةً) بنسبة (25%) من مجتمع الدراسة. إتبعت الباحثتان المنهج الوصفي واستخدمتا الاستبانة كأداة لجمع البيانات، تم تحليل البيانات بإستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). توصلت الدراسة لنتائج، من أهمّها: أن أغلبية أفراد العينة يوافقون بشدة أو يوافقون على أن معلمى المرحلة الثانوية بمحلية شرق النيل بولاية الخرطوم يقومون بدورهم في تعزيز كل من القيم الأخلاقية والإجتماعية في نفوس الطلاب.

الكلمات المفتاحية: الهوية الإسلامية، القيم الروحية، المعتقدات.

ABSTRACT:

The aim of this study is to identify the visions of secondary school level teachers regarding of students acquiring social and ethical value. The targeted population of this study was the teachers in the secondary school level in Khartoum State sharq El- Neel Locality. The total community (400 teachers (male & female). A random sample was selected of (100) teacher (male & female) that represent (25%). The researchers followed the descriptive method and questionnaire as a tool for collecting data. Data were analyzed statistical by using the program of statically packages social science (SPSS). The main findings of the study as follow**:** the teachers in the secondary school level in Khartoum State Sharq El- Neel Locality success in promotion ethics values of students and social ethics values.

Keywords: The Islamic Identity- The Spiritual Values- Beliefs.

1. مشكلة الدراسة:

1.1. المقدمة: تعد مهنة التعليم أشرف المهن على الإطلاق, فقد كانت مهنة خير البشر – الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم– ومهنة الرسل من قبله, ومما يزيدها شرفا كونها تختص بإعداد وتنمية الإنسان وهو أكرم مخلوقات الله وهو من اختاره سبحانه وتعالى ليكون خليفتة على الأرض، فحري بالمعلم أن يعتز بمهنته ويعي الدور العظيم الملقى على عاتقه وهو إعداد الأجيال للمستقبل وتنميتهم التنمية الشاملة – الروحية والنفسية والفكرية – وتبصرتهم وإرشادهم

لما فيه صلاحهم وصلاح أممهم. وإذا نظرنا إلى العملية التعليمية بمكوناتها – المعلم والمتعلم والمادة العلمية – نجد أن مكانة المعلم هي مكانة القائد الذي يدير الدفة ويبحر بطلابه في بحر متلاطم من المعارف والعلوم والرؤى والأفكار والمعتقدات, فالمعلم إذاً هو أهمّ مكونات العملية التعليمية وتقع على عاتقه مسئولية إعداد الأجيال لحياتهم الحاضرة والمستقبلة, ولأن الحياة في حالة تجدد مستمر وتغير في الأفكار والمعارف والنظريات والتقنيات وحتى المعتقدات, وجب على المعلم أن يكون مواكباً لمستجدات العصر– عصر العولمة – فلا شك أن هنالك متغيرات كثيرة طرأت على حياتنا بعد ظهور مفهوم العولمة ومن هذه المتغيرات ماهو يتلاءم مع تعاليم ديننا الإسلامي وهويتنا الإسلامية, ومنها ما هو مغاير ومضاد لها بل ومحارب لها في بعض الأحيان, وقد يحتار طلابنا وأبناؤنا اليوم في إختيار مسارهم وتحديد أهدافهم وهنا يأتي دور المعلم في تبصير طلابه بالصالح منها المتماشي مع هويتنا الإسلامية, وبالفاسد منها المحارب لهويتنا وعقيدتنا حتى لا يكون الطالب فريسة للتخبط وضبابية التعاليم ولا يقتصر دور المعلم على تبصير طلابه فقط بل يمتد إلى حثّهم وإرشادهم إلى إتباع الطريق القويم, وتعزيز كل ما هو ملائم مع هويتنا الإسلامية.

2.1. مشكلة البحث: تأسست مشكلة البحث على ملاحظة الباحثتين للتغيير الذى حدث نتيجةً للتقدم التكنولوجي والإنفتاح المعرفي الذي يسود العالم أجمع المتمثل فيما يسمى بالعولمة، الأمر الذى يستدعى وجود معلم مواكب لهذا التسارع المعرفى، معلم يستطيع أن يرعى أبناءه الطلاب بالمراقبة والإرشاد والمتابعة، فالعولمة سلاح ذو حدين تجعل الطلاب في حالة تخبط بين ما هو صالح وما هو طالح وهو الأمر الذى ربما يؤدى بهم إلى الإنحراف الأخلاقى والبعد عن مصالح المجتمع. من هنا نبعت فكرة البحث لبيان دور المعلم في إرشاد طلابه لما يمكن أن ينتقوه مما يحيط بهم من معتقدات وسلوكيات وعادات وتقاليد, بحيث تراعى تعاليم الإسلام وتثبت قيم الهوية الإسلامية في نفوس الطلاب.

3.1. أهداف البحث: يهدف البحث إلى الآتى:

1. بيان دور المعلم في غرس وتعزيز القيم الأخلاقية في نفوس طلابه.
2. بيان دور المعلم في غرس وتعزيز القيم الاجتماعية في نفوس طلابه.

4.1. أسئلة البحث: تتمثل أسئلة البحث في السؤال الرئيس التالى:

ما الدور المنوط بمعلم المرحلة الثانوية بمحلية شرق النيل بولاية الخرطوم في غرس قيم الهوية الإسلامية (الأخلاقية والاجتماعية) في نفوس الطلاب؟

تتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

1. ما دور معلم المرحلة الثانوية بمحلية شرق النيل بولاية الخرطوم في تعزيز القيم الأخلاقية في نفوس طلابه؟
2. ما دور معلم المرحلة الثانوية بمحلية شرق النيل بولاية الخرطوم في تعزيز القيم الإجتماعية في نفوس طلابه؟

5.1. أهمية البحث:

تنبثق أهمية البحث من أهمية الموضوع نفسه إذ أنّه يسعى لوضع تصور للدور الذي يمكن أن يلعبه المعلم في غرس وتعزيز القيم الأخلاقية والإجتماعية في نفوس طلابه وذلك لأن طالب اليوم أصبح في صراع بين هويته الإسلامية التي تدعو للتمسك بالأخلاق الفاضلة والوئام الإجتماعى وبين ماهو وافد عليه من الحضارات الأخرى، كما تتمثل أهمية البحث من ناحية تطبيقية في لفت نظر المعلمين إلى ما يحيط بالطلاب من تخبط جراء ما تجلبه التكنولوجيا

والإنفتاح المعرفى، الأمر الذى يستدعى وقوف المعلمين إلى جانب طلابهم وإرشادهم إلى الصواب فيما يختلط عليهم بتثبيت دعائم الإسلام – المتمثلة في التمسك بالأخلاق الفاضلة والوئام الإجتماعى – في نفوسهم.

6.1. مصطلحات البحث:

1.6.1. الدور:

الدور مهمة ووظيفة، أما الدور في الإصطلاح: هو ما يقوم بفعله الفاعل خلال تفاعله مع الآخرين أو هو نموذج من السلوك المتوقع والمرتبط بموقع معين في مجتمع معين.(سليمان 2016، ص10).

2.6.1. المعلم:

أ. **تعريف المعلم اصطلاحاً:** هو القائد التربوي الذي يتصدى لعملية توصيل الخبرات والمعلومات التربوية وتوجيه السلوك لدى المتعلمين الذين يقوم بتعليمهم.(عبدالله العامري, 2009م, ص: 20)

ب. **تعريف المعلم إجرائياً:** تقصد به الباحثتان الشخص الحاصل على مؤهل علمي يتيح له العمل في التعليم العام، كمكلف رسمياً من قبل وزارة التعليم بممارسة مهنة التعليم، والمحددة واجباته وحقوقه المهنية في سياسة التعليم في المدارس الحكومية.

3.6.1. القيم:

أ. تعريف القيم إصطلاحاً:

تُعرّف القيم بأنها مجموعة من المعايير والأحكام، تتكون لدى الفرد من خلال تفاعله مع المواقف والخبرات الفردية والإجتماعية، بحيث تمكنه من إختيار أهداف وتوجهات لحياته يراها جديرة بتوظيف إمكانياته، وتتجسد خلالها الإهتمامات، أو الإتجاهات، أو السلوك العلمي أو اللفظى بطريقة مباشرة أو غير مباشرة (إبراهيم ناصر، 2001م، ص: 29)

ب. تعريف القيم إجرائياً:

تقصد بها الباحثتان مجموعة القوانين والمقاييس والأفكار التي تنشأ في جماعة ما، يتخذون منها معايير للحكم على الأعمال والأفعال المادية والمعنوية، وتكون لها من التأثير على الجماعة، بحيث يصبح لها صفة الإلزام ويُعد الخروج عليها خروجاً على مبدأ الجماعة، وأهدافها، ومُثلها العليا.

4.6.1. الهوية:

تعريف الهوية اصطلاحاً: شكّل تعريف الهوية جدل بين العلماء في التخصصات المختلفة فقدعُرفت في الفلسفة بأنها(حقيقة الشيء من حيث تميُزه عن غيره, وتسمى أيضاً وحدة الذات)، وفي علم النفس عُرفت الهوية على أنها (كون الشيء نفسه أو مثيله من كل الوجوه, والإستمرار والثبات وعدم التغير) (خليل نور مسهير, 2009, ص: 42)

ويمكن تعريف الهوية الثقافية والحضارية لأمة من الأمم بأنها (القدر الثابت و الجوهري والمشترك من السمات والقسمات العامة التي تُميز حضارة الأمة عن غيرها من الحضارات, والتي تجعل للشخصية طابعاً تتميز به عن الشخصيات الأخرى) (عبير راشد, 2013م, ص: 9)

2. الإطار النظرى والدراسات السابقة:

1.2. الإطار النظرى:

1.1.2. المعلم:

1.1.2.أ. مفهوم المعلم: "انه شخص مستقل تتوفر لديه نوعية متخصصة تقوم على قاعدة المعارف العقلانية المسلم بصحتها، الآتية من العلم والمستمدة مشروعيتها من المؤسسة الجامعية أو من معارف صريحة نابعة من الممارسات. وعندما تتأتى تلك المعارف من الممارسات التي تقترب بسياقات محددة تكتسب ذاتيتها وتدرس أي توضح شفوياً وبكيفية عقلانية بحيث يتقن المعلم عرضها" (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: 1998م، صـ20).

1.1.2.ب. فضل المعلم وأهميته: نُظِرَ إلى المعلم على أنه صاحب رسالة مقدسة وشريفة على مر العصور والأجيال، وذلك لأنه يحمل رأية العلم والتعليم وقد كرم الله تعالى العلم ورفع درجة العلماء كما جاء في محكم تنزيله " **يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ** "(المجادلة: 11).

ولأن من يمتهن هذه المهنة يصبح وريث الأنبياء عليهم السلام , كما جاء عن النبي الكريم صلى الله عليه وسلم:" إن الأنبياء لم يورثوا ديناراً ولا درهماً وإنما ورثوا العلم، فمن أخذ به أخذ بحظ وافر" (الترمذي، 1975م, ص:48)

وقال تعالى: "**هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ** " (الجمعة: 11).

ينظر علماء التنمية البشرية للمعلم على أنه يشكل المصدر الأول للبناء الحضاري الإقتصادي الإجتماعي للأمم, من خلال إسهاماته الحقيقية في بناء البشر, وعبرت عنه نظرية (رأس المال البشري) بأنه كلما نجح المعلم في زيادة المستويات التعليمية لأبناء الأمم كلما إرتفعت معها مستويات المعرفة ومن ثم ترتفع مستويات الإنتاج القومي العام, و الذي بدوره ينعكس على زيادة مستويات دخل أبناء الأمم و تتحقق الرفاهية الإجتماعية. (السيد محمد أبو هاشم حسن، د. ت، ص: 3).

1.1.2.ت. واجب المعلم تجاه طلابه: يعتبر الطالب هو المستفيد الأول من العملية التعليمية, فكل الجهود التي تبذل في هذه العملية تكون من أجل تربية الطلاب وتنميتهم في كافة الجوانب وإعدادهم للمستقبل, والمعلم هو المسؤول عن تربية الطلاب بصورة تحقق سياسة التعليم وأهدافه في البلاد. وتشمل مسؤوليات المعلم وواجباته تجاه طلابه الجوانب الأتية: (خالد بن محمد الشهري, د. ت، ص: 15).

1.1.2.ت.1. غرس القيم والأخلاق الحميدة في نفوس طلابه, وتقديم النصح لهم وإرشادهم لما فيه صلاحهم وصلاح مجتمعاتهم, لأن (دور المعلم لا يقف عند حشو أذهان طلابه بالمعلومات الغزيرة, ولكن لابد أن تُعزز هذه المعلومات والمعارف بالعمل الصالح. فإعداد الأجيال يكون بالعلم والعمل والأخلاق والسلوك وبناء الدين في القلوب, و رسم الحق في العقول, و تكوين الإنسان السوي في تفكيره ومشاعره وأقواله وأعماله).

1.1.2.ت.2. البحث العلمي الصحيح عن المعلومات من مصادرها الأصلية الصحيحة, حتى يبنى المتعلم معارفه على قاعدة متينة.

1.1.2.ت.3. تصحيح المعتقدات المغلوطة وتعزيز ما هو ملائم مع تعاليم ديننا الحنيف وهويتنا الإسلامية وتوضيح حقيقة المعتقدات المغلوطة والرؤى والأفكار الجديدة للطلاب حتى لا يقعوا فريسة التخبط والإنحراف عن المسار الصحيح الذي خطه سبحانه وتعالى لنا.

1.1.2.ت.4. القيام بدور القدوة الحسنة للطلاب, فإن للمعلم أثر كبير على طلابه, فهم يرصدون كل تصرف يصدر منه ويقلدونه في كثير من الأحيان و يعتبرونه المرجع للتصرف السليم والسلوك القويم. لذا علي المعلم أن يكون حذراً في سلوكه مهتماً بكلامه ومظهره وألا يصدر منه شئ أمام طلابه إلا وهو في غاية الحسن.

1.1.2.ت.5. إحترام المعلم طلابه, ومعاملتهم معاملة تربوية طيبة تشعرهم بقيمتهم وتنمي شخصياتهم وتغرس فيهم الثقة في النفس وتكسبهم السلوك الحميد وتؤصل فيهم الإستقامة على الطريق الصحيح.

1.1.2.ت.6. الرفق والرحمة في التربية, إن من أهم معالم النهج النبوي في التربية, الرفق والرحمة وقد وردت أحاديث كثيرة تحث على الرفق والرحمة منها: "**عَنْ عَائِشَةَ زَوْجِ النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، أَنَّ رَسُولَ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ: يَا عَائِشَةُ إِنَّ اللهَ رَفِيقٌ يُحِبُّ الرِّفْقَ، وَيُعْطِي عَلَى الرِّفْقِ مَا لَا يُعْطِي عَلَى الْعُنْفِ، وَمَا لَا يُعْطِي عَلَى مَا سِوَاهُ**"»(محمد بن إسماعيل البخاري, 1422هـ , ص: 7).

والرفق والرحمة من المبادئ الإسلامية الأصيلة, فقد كان صلى الله عليه و سلم رفيقاً رحيماً بأصحابه وبغيرهم من المشركين والمعادين له.

2.1.2. القيم:

1.2.1.2. مفهوم القيم: القيم أحكام مكتسبة من الظروف الإجتماعية، يتشربها الفرد، ويُحكم بها، وتحدد مجالات تفكيره، كما تحدد سلوكه، وتؤثر في عمله وتعلُمه، فالصدق، والأمانة، والشجاعة الأدبية، وتحمُل المسؤولية، كلها قيم يكتسبها الفرد من المجتمع الذى يعيش فيه، وتختلف شدةً وحدةً، ويختلف مطلب القيمة باختلاف المجتمعات، لأن القيمة عبارة عن إهتمام، أو إختيار، أو تفضيل، يصوره الإنسان على شئ مستعيناً بالمبادئ والمعايير التي وضعها المجتمع لتحديد المرغوب فيه واللا مرغوب فيه، أو هدف ينبغى نواله، أو توازن تسعى إلى تحقيقه. (إبراهيم ناصر، 2001م، ص: 29).

2.2.1.2. أنواع القيم: القيم مجموعات لا حصر لها من حيث الشكل والمحتوى والمقصد، فهنالك قيم أخلاقية وقيم إجتماعية وقيم جمالية وأخرى عقلية أو منطقية، وجميعها يجب على الكبار والمسئولين في كل مجال التشجيع على تبنيها (أحمد سعد مسعود، 2010م، ص: 19).

3.2.1.2. مصادر القيم: للقيم ثلاثة مصادر فقد يكون المصدر دينى أو إنسانى أو إجتماعى، كما أن للقيم صلة عميقة بالتربية، حيث يستخدم المعلمون القيم في كثير من المجالات التربوية فيقيمون التلاميذ، ويقيم التلاميذ المعلمين، كما يقيم المجتمع مقررات الدراسة، وبرامج المدرسة وكفاءة التدريس، والقيم هنا مادية ومعنوية (إبراهيم ناصر، 2001م، ص: 29).

3.1.2 الهوية الإسلامية:

1.3.1.2. مفهوم الهوية الإسلامية: تُعرف الهوية الإسلامية بأنها: السمات والسلوكيات والمقومات التي تميز المسلمين عن غيرهم, وتكوّن ذاتهم و ترتبط إرتباطاً واضحاً بالوطنية والقومية المنبثقة من الإسلام (كمال عجمي حامد، 2002م, ص: 8)

وعرّفت الهوية الإسلامية بأنها: (الإيمان بعقيدة هذه الأمة, والإعتزاز بالإنتماء إليها, واحترام قيمها الثقافية والحضارية , وإبراز الشعائر الإسلامية والإعتزاز والتمسك بها, والشعور بالتميز والإستقلالية الفردية, والقيام بحق الرسالة وواجب البلاغ والشهادة على الناس وهي أيضا محصلة ونتاج التجربة التاريخية لأمة من الأمم وهي تحاول إثبات نجاحها في هذه الحياة) (خليل نور مسهير, 2009, ص: 45).

2.3.1.2. سمات الهوية الإسلامية: من أهم سمات الهوية الإسلامية:

2.3.1.2. 1. أنها هوية متميزة عن غيرها من الهويات تحمل خصائص واضحة للجماعة التي تضمها.

2.3.1.2. 2. تستوعب كل حياة المسلم, وكل مظاهر شخصيته, فهي واضحة الملامح, تحدد لحاملها بكل دقة وظيفته وهدفه وغايته في هذه الحياة. فوظيفة المسلم نجدها في قوله تعالى: " **وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ**"(الذاريات: 56).

أما هدف المسلم فهو حمل الأمانة وعمارة الأرض ونجد ذلك في قوله تعالى: " **وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً** " (البقرة: 30).

وغاية المسلم من كل ذلك هو الفوز برضاء الله سبحانه و تعالى و ثواب الأخرة , قال تعالى: " **لِيُدْخِلَ الْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا وَيُكَفِّرَ عَنْهُمْ سَيِّئَاتِهِمْ وَكَانَ ذَلِكَ عِنْدَ اللَّهِ فَوْزًا عَظِيمًا**" (الفتح: 5).

3. من سمات الهوية الإسلامية عنايتها بكافة الطوائف والأعراق وكل من ينضوي تحت لواءها, قال تعالى: " **إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ** " (الحجرات: 10).

3.3.1.2. الأدلة الشرعية على فرضية التمسك بالهوية الإسلامية: يقول الرسول الكريم صلى الله عليه و سلم موجها كلامه الى الأمة الإسلامية :" **إِنِّي قَدْ تَرَكْتُ فِيكُمْ شَيْئَيْنِ لَنْ تَضِلُّوا بَعْدَهُمَا: كِتَابَ اللَّهِ وَسُنَّتِي، وَلَنْ يَتَفَرَّقَا حَتَّى يَرِدَا عَلَيَّ الْحَوْضَ**" (أبو عبدالله الحاكم , 1990م, ص: 172)

فقد جاء الإسلام خاتما للأديان السماوية, وجاء القرآن الكريم خاتماً للكتب السماوية كذلك وقد فصلّ فيه سبحانه وتعالى ما فيه صلاح ونفع للأمة الإسلامية وللإنسانية قاطبة, وكانت السنة المطهرة مبينة وموضحة ومفصّلة للقرآن, فالقرآن الكريم والسنة المطهرة هما المصدران الأساسيان للتشريع الإسلامي. وإذا بحثنا في القرآن الكريم و السنة المشرفة سنجد الكثير من الأدلة على ضرورة التمسك والإعتزاز بخصوصية الأمة الإسلامية وهويتها, فقد تناولت سورة البقرة موضوع تحويل القبلة من بيت المقدس الى الكعبة المشرفة قال تعالى: " **قَدْ نَرَى تَقَلُّبَ وَجْهِكَ فِي السَّمَاءِ فَلَنُوَلِّيَنَّكَ قِبْلَةً تَرْضَاهَا فَوَلِّ وَجْهَكَ شَطْرَ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ وَحَيْثُ مَا كُنْتُمْ فَوَلُّوا وُجُوهَكُمْ شَطْرَهُ** " (البقرة: 44).

وتحويل القبلة من أهم الأدلة على عناية الله سبحانه وتعالى على إعطاء هذه الأمة خصوصية تميزها عن باقي الأمم, و لأن إتباع القبلة مظهر إيماني, أراد الله أن يميز الأمة الإسلامية بقبلة خاصة بهم مختلفة عن قبلة أهل الكتاب. (خليل نور مسهير, 2009,ص: 53)

وإذا إنتقلنا لدليل آخر من الكتاب على ضرورة التمسك بخصوصية الأمة فقد قال سبحانه تعالى: "**وَأَنْزَلْنَا إِلَيْكَ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ مُصَدِّقًا لِمَا بَيْنَ يَدَيْهِ مِنَ الْكِتَابِ وَمُهَيْمِنًا عَلَيْهِ فَاحْكُمْ بَيْنَهُمْ بِمَا أَنْزَلَ اللَّهُ وَلَا تَتَّبِعْ أَهْوَاءَهُمْ عَمَّا جَاءَكَ مِنَ الْحَقِّ لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا**" (المائدة: 48)

إذاً فلكل أمة شرعةً و منسكاً ومنهاجاً خاصاً بها, والأمة التي تريد المحافظة على وجودها يتوجب عليها التمسك بمنهجها وشرعتها, سيما إذا كانت خير أمة أخرجت للناس.

أما في السنة المطهرة فهنالك الكثير من الأحاديث التي تدعوا المسلمين الى إتباع منهجهم وشرعتهم والتميز عن بقية الأمم وخاصة في الأمور التعبدية, أما في بقية مناحي الحياة المعيشية فالحكمة ضالة المؤمن فحيث وجدها فهو أحق بها. ويتضح حرص الإسلام على خصوصية المسلمين بصورة أكثر في قصة الآذان, فقبل أن يشرع الآذان كانت طريقة النداء للصلاة أن يسير رجل بين المسلمين ينادي بالصلاة, و قد وردت هذه الرواية في صحيح بن خزيمة " **وَقَدْ كَانَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ حِينَ قَدِمَهَا إِنَّمَا يَجْتَمِعُ النَّاسُ إِلَيْهِ لِلصَّلَاةِ بِحِينِ مَوَاقِيتِهَا بِغَيْرِ دَعْوَةٍ، فَهَمَّ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ أَنْ يَجْعَلَ بُوقًا كَبُوقِ الْيَهُودِ الَّذِي يَدْعُونَ بِهِ لِصَلَوَاتِهِمْ، ثُمَّ كَرِهَهُ، ثُمَّ أَمَرَ بِالنَّاقُوسِ فَنُحِتَ ليكون وسيلةِ لدعوة اِلْمُسْلِمِينَ إِلَى الصَّلَاةِ، فَبَيْنَمَا هُمْ عَلَى ذَلِكَ أُرِيَ عَبْدُ اللَّهِ بْنُ زَيْدِ بْنِ عَبْدِ رَبِّهِ أَخُو الْحَارِثِ بْنِ الْخَزْرَجِ النِّدَاءَ، فَأَتَى رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فَقَالَ: لَهُ يَا رَسُولَ اللَّهِ، إِنَّهُ طَافَ بِي هَذِهِ اللَّيْلَةَ طَائِفٌ مَرَّ فيه رَجُلٌ عَلَيْهِ ثَوْبَانِ أَخْضَرَانِ يَحْمِلُ نَاقُوسًا فِي يَدِهِ، فَقُلْتُ: يَا عَبْدَ اللَّهِ أَتَبِيعُ هَذَا النَّاقُوسَ؟ فَقَالَ: وَمَا تَصْنَعُ بِهِ؟ قُلْتُ نَدْعُو بِهِ إِلَى الصَّلَاةِ، فَقَالَ: أَلَا أَدُلُّكَ عَلَى خَيْرٍ مِنْ ذَلِكَ؟ قُلْتُ: وَمَا هُوَ؟ قَالَ: تَقُولُ اللَّهُ أَكْبَرُ، اللَّهُ أَكْبَرُ...،فَلَمَّا خَبَّرْتُهَا رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ:إِنَّهَا لَرُؤْيَا حَقٌّ إِنْ شَاءَ اللَّهُ، فَقُمْ مَعَ بِلَالٍ فَأَلْقِهَا عَلَيْهِ فَإِنَّهُ أَنْدَى صَوْتًا مِنْكَ**" (أبو بكر بن خزيمة, د. ت، ص: 191)

من الأدلة السابقة نخرج بنتيجة مفادها أن الإسلام حريص على عزة هذه الأمة, وقد أختارها الله عزّ وجلّ لتكون خير أمة أخرجت للناس وأن تشهد على باقي الأمم, ولا تستطيع الأمة القيام بهذا الواجب إلا إذا كانت لها شخصيتها المستقلة وهويتها الخاصة, حتى تؤثر في الآخرين فبدون إعتزاز الأمة بمقدراتها لن تستطيع بلوغ هذه المكانة الرفيعة بأن تكون خير أمة أخرجت للناس.

2.2. الدراسات السابقة:

1.2.2. دراسة الأنوار خضر عثمان، (2014م): بعنوان توظيف القيم التربوية الإسلامية في العملية التعليمية, قُدمت الدراسة لنيل درجة الدكتوراة في الفلسفة وأصول التربية من جامعة الزعيم الأزهري, إستخدمت الباحثة المنهج الوصفي والتاريخي وإستعانت بالاستبانة والملاحظة في إثبات فروض الدراسة. توصلت للنتائج الأتية: القدوة هي الركيزة الأساسية لترسيخ وغرس القيم التربوية الإسلامية في المتعلم. غفلة المتعلم عن توظيف القيم التربوية الإسلامية يضر بالمعلم والمتعلم. كل القيم قيم تعبدية قائمة على أمر أو نهي الله عزّ وجلّ وبتوظيفها في العملية التعليمية تنتقل من خدمة إجتماعية إلى عبادة ترضي الله عزّ وجلّ. القيم التربوية منظومة فإذا أخذت مجزأة يحدث خلل تربوي, و بتوظيفها مجتمعة يُصنع الفرد الصالح.

2.2.2. دراسة عبد الكريم منصور ناصر، (2010م): بعنوان دور معلمي المرحلة الثانوية في تعزيز القيم الإسلامية لدى طلابهم قُدمت لنيل درجة الماجستير في أصول التربية في جامعة الأزهر بغزة, واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي واستعان بالإستبانة في إثبات فروض الدراسة, وطبقت الاستبانة على عينة عشوائية من مجتمع البحث المكون من طلاب المدارس الحكومية بمحافظة غزة البالغ عددهم (29273) طالباً, وتتمثل العينة العشوائية في (624) طالباً، وقد توصلت الدراسة للنتائج التالية: أن دور معلمي المرحلة الثانوية في تعزيز القيم الإسلامية لدى طلابهم من وجهة نظر طلابهم أنفسهم بلغت (67%) وقد حصلت القيم الخلقية على الترتيب الأول

تليها قيم العلم ثم القيم الإجتماعية ثم القيم الوجدانية وأخيرا القيم الشخصية. توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى دور معلم المرحلة الثانوية في تعزيز القيم الشخصية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة غزة. لم تثبت فروق ذات دلالة إحصائية حول دور معلم الثانوي في تعزيز القيم الخلقية والإجتماعية والوجدانية والشخصية وقيم العلم لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علوم إنسانية, علمي). توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول دور معلم الثانوي في تعزيز القيم الإسلامية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظات غزة تعزى للمنطقة التعليمية.

3.2.2. مدى استفادة الباحثتين من الدراسات السابقة: استفادت الباحثتان من الدراسات السابقة في عدة جوانب منها: صياغة مشكلة الدراسة وتحديدها تحديداً دقيقاً، تكوين تصور شامل لموضوع الدراسة الحالية وذلك من خلال ما إتبعته الدراسات السابقة من مناهج وطرق عرض للنتائج وما توصلت إليه من توصيات، وما تقدمت به من مقترحات، كما استفادت الباحثتان من الدراسات السابقة في تصميم دراستهما وشكلها العام، ساعدت الدراسات السابقة الباحثتين في مقارنة نتائج هذه الدراسة بنتائج تلك الدراسات للوصول إلى تصور واضح عن دور المعلم في غرس الهوية الإسلامية في نفوس الطلاب.

3. إجراءات الدراسة الميدانية:

1.3. منهج الدراسة: إتبعت الباحثتان المنهج الوصفي الذي يبحث الحاضر ويهدف لتجهيز بيانات لإثبات فروض معينة أو تمهيداً للإجابة عن تساؤلات محددة تتعلق بالظواهر الحالية والأحداث الراهنة ويمكن جمع المعلومات عنها في زمان إجراء البحث وذلك باستخدام أدوات مناسبة، إذ تحدد الدراسة الوصفية الوضع الحالي للظاهرة المراد دراستها وهو منهج يستخدم المعطيات في جمع البيانات على أن تكون على درجة من الموضوعية والثبات (سليمان 2006، ص: 113).

ولذلك رأت الباحثتان أن المنهج الوصفى يتناسب مع طبيعة ونوع دراستيهما وتفسيره يتماشى مع المعطيات الفعلية للظاهرة موضوع الدراسة.

2.3. مجتمع الدراسة: يضم مجتمع الدراسة المعلمين والمعلمات بمدارس المرحلة الثانوية بمحلية شرق النيل، ولاية الخرطوم، قطاع الحاج يوسف حيث يبلغ عددهم (400) معلماً و معلمةً تقريباً منهم (215) معلماً و (185) معلمةً بنسبة (43%) : (57%) على التوالى من المجتمع الكلى (بحسب آخر إحصائية من مكتب التعليم بالمحلية، 2017).

3.3. عينة الدراسة: تمّ إختيار عينة عشوائية بلغت (100 معلماً ومعلمةً) بنسبة (25%) من مجتمع الدراسة منهم (37 معلماً) و (63 معلمةً)، أما من حيث المؤهل العلمي فمنهم (2) من حملة الدكتوراة و(17) من حملة الماجستير و(15) من حملة الدبلوم العالي و(65) من حملة البكالوريوس و(1) من حملة الدبلوم الوسيط ، أما من حيث سنوات الخبرة فان منهم (14) تتراوح سنوات خبرتهم بين (1– 5 سنة)، و(21) تتراوح سنوات خبرتهم بين (6– 10 سنة)، و(22) تتراوح سنوات خبرتهم بين (11– 15 سنة)، و(43) تتراوح سنوات خبرتهم (أكثر من 15 سنة).

4.3. أداة الدراسة: إعتمدت الباحثتان علي الاستبانة أداةً لجمع البيانات، تهدف الاستبانة إلى معرفة آراء المبحوثين حول دور المعلم في غرس القيم الأخلاقية والإجتماعية في نفوس الطلاب وذلك من وجهة نظر معلمى المرحلة

الثانوية بمحلية شرق النيل, ولاية الخرطوم، وقد تكونت الاستبانة من جزءين الجزء الأول عبارة عن البيانات الأولية للمبحوثين, أما الجزء الثاني فيحتوي على أسئلة تتعلق بمحاور الدراسة التي تدور حول دور معلم المرحلة الثانوية في غرس القيم الأخلاقية والإجتماعية في نفوس الطلاب.

1.4.3. صدق أداة الدراسة وثباتها: قامت الباحثتان بالتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال:

1.4.3.أ. الصدق الظاهري: تم تصميم الاستبانة في صورتها المبدئية، بعدها قامت الباحثتان بعرضها علي الزملاء من هيئة التدريس والإستفادة من توجيهاتهم، ثم تمَ عرضها علي المُحكمين والمختصين في هذا المجال فأبدوا ملاحظاتهم عليها ودونوا توجيهاتهم بها، وقد تطابقت معظم آرائهم فيما يتعلق بتصويب صياغة بعض عبارات الاستبانة بالحذف والإضافة والتعديل، أو كلها مجتمعة وتباينت في بعض العبارات، وعليه قامت الباحثتان بمراعاة كل تلك التوجيهات ونتجت عن كل ذلك الاستبانة في صورتها النهائية التي وُزعت علي أفراد عينة الدراسة وقد قامت الباحثتان بتوزيع (100) استبانة لمعلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمحلية شرق النيل، ولاية الخرطوم وقد تمّ استردادها جميعاً وقد كانت صالحة للتحليل.

1.4.3.ب. صدق الاتساق الداخلي: بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت الباحثتان بتطبيقها ميدانياً، وعلى بيانات العينة قامت الباحثتان بحساب معامل إرتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة حيث تم حساب معامل الإرتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة ويعتمد ذلك على طريقة التجزئة النصفية (Split- Half) " التى تقوم أساساً على فصل إجابات أفراد عينة الدراسة على الفقرات ذات الأرقام الفردية عن إجاباتهم عن الفقرات الزوجية ومن ثم يُحسب معامل إرتباط بيرسون بين إجاباتهم على الفقرات الفردية والزوجية وفق الصيغة الآتية:

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

ويحسب معامل الثبات وفق معادلة سبيرمان – براون بالصيغة الآتية :

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{ح X ر}}{\text{1+ ر}}$$

" (سعد عبدالرحمن، 1998م ، ص:. 149).

1.4.3.ج. ثبات أداة الدراسة: لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) إستخدمت الباحثتان (معادلة ألفا كرونباخCronbach'a Alpha) للتأكد من ثبات أداة الدراسة , حيث طبقت المعادلة على عدد (105) استبانة لقياس الصدق البنائي والمعادلة هى:

$$\text{معامل ألفاكرونباخ} = \frac{\text{ن}}{\text{ن} - 1} \left(\frac{\text{ع}^2 - \text{مج ع}^2 \text{ كل عبارة}}{\text{ع}^2} \right)$$

حيث:

ن = عدد عبارات القائمة.

$ع^2$ = تباين القائمة ككل.

مـج $ع^2$ = المجمـوع الكلـي لتباين كل عبارة من عبارات القائمة.

1.4.3.ح. صدق الاستبانة: = $\sqrt{\text{الثبات}}$ (سعد عبدالرحمن، 1998م ، ص:. 149)

5.3. أساليب المعالجة الإحصائية: لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها, فقد تم إستخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة بإستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية Statistical Package For Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS). بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي, ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة, تم حساب المدى (5−1=4) ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (5/4=0.80) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية, وهكذا أصبح طول الخلايا كما يلي:

1.5.3. من 1 إلى 1.79 تمثل (لا أوافق إطلاقا).

2.5.3. من 1.80 إلى 2.59 تمثل (لا أوافق).

3.5.3. من 2.60 إلى 3.39 تمثل (أوافق إلى حد ما).

4.5.3. من 3.40 إلى 4.19 تمثل (أوافق).

5.5.3. من 4.20 إلى 5 تمثل (أوافق بشدة).

حيث تم حساب التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لمفردات عينة الدراسة وتحديد إستجابات مفرداتها تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة، وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية:

5.3. أ. المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) "Weighted Mean " وذلك لمعرفة مدى إرتفاع أو إنخفاض إستجابات مفردات عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الأساسية, مع العلم بأنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.

5.3. ب. تم إستخدام الإنحراف المعياري " Standard Deviation " للتعرف على مدى إنحراف إستجابات مفردات عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات الدراسة عن متوسطها الحسابي. ويلاحظ أن الإنحراف المعياري يوضح التشتت عبارة من عبارات الدراسة, فكلما إقتربت قيمته من الصفر تركزت الإستجابات وإنخفض تشتتها بين المقياس.

5.3. ج. وتم حساب مربع كاي الذي يعتمد على مقارنة القيم المشاهدة مع القيم المتوقعة.

4. عرض البيانات وتحليلها ومناقشة النتائج:

ستقوم الباحثتان بتحليل البيانات ومناقشة النتائج فى ضوء تساؤلات البحث. بعد تبويب وتحليل البيانات الخاصة بسؤال البحث الأول والذى يقرأ (ما دور معلم المرحلة الثانوية بمحلية شرق النيل بولاية الخرطوم في تعزيز القيم الأخلاقية في نفوس طلابه؟) بدت النتائج على النحو الذى تشير به بيانات الجدول التالى:

جدول رقم (1): تحليل العبارات التي تجيب على سؤال الدراسة الأول:

ما دور معلم المرحلة الثانوية بمحلية شرق النيل بولاية الخرطوم في تعزيز القيم الأخلاقية في نفوس طلابه؟

الرقم	العبارة: معلم المرحلة الثانوية يعزيز القيم الأخلاقية في نفوس الطلاب	التكرارات و النسب المئوية					الوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	مربع كاي	القيمة الإحتمالية
		موافق بشدة	موافق	لا إدرى	لا أوافق	لا أوافق				

	كما يشير إليها:					بشدة				
1	الإلتزام بتعاليم الإسلام.	86 %86	12 %12	2 %2	–	–	1.16	.4192	126.3	.000
2	بر الوالدين.	86 %86	13 %13	1 %1	–	–	1.15	.3859	127.0	.000
3	قول الصدق.	89 %89	8 % 8	2 %2	1 %1		1.16	.5453	219.6	.000
4	الوفاء بالعهد.	87 %87	10 %10	3 %3	–	–	1.16	.4431	130.4	.000
5	اللباس المحتشم.	77 %77	17 %17	4 %4	1 %1	1 %1	1.32	.6947	211.8	.000
6	الحياء.	73 %73	22 %22	3 % 3	2 %2	–	1.36	.7319	133.0	.000
7	الصبر.	69 %69	25 %25	2 %2	4 %4	–	1.45	.8804	116.3	.000
8	سعة الصدر.	69 %69	24 %24	2 %2	4 %4	1 %1	1.47	.9151	167.9	.000
9	التسامح في التعامل مع الآخرين.	77 %77	20 %20	3 %3	–	–	1.26	.5049	90.2	.000
10	إحترام آراء الآخرين .	69 %69	27 %27	2 %2	1 %1	1 %1	1.38	.6783	174.8	.000

من الجدول رقم (1) ومن وجهة نظر أفراد العينة حول دور معلم المرحلة الثانوية بمحلية شرق النيل بولاية الخرطوم في تعزيز القيم الأخلاقية في نفوس طلابه، تبين من إستجاباتهم حسب ما جاء في التحليل الإحصائي أنهم راضون عن ما يقوم به معلم المرحلة الثانوية بمحلية شرق النيل بولاية الخرطوم في تعزيز القيم الأخلاقية في نفوس الطلاب، وذلك يظهر من خلال جميع عبارات المحور التي تراوحت نسب الموافقة عليها ما بين (99 –93%) وذلك إذا ما قمنا بجمع نسب الموافقة في عمودى (أوافق بشدة وأوافق). ففي نظر الباحثتين هذه محمدة تدل علي قيام المعلمين بدورهم تجاه غرس القيم الأخلاقية في نفوس الطلاب بصورة تؤدى إلى سير الطلاب علي النهج الصحيح والحفاظ على هويتهم الإسلامية عبر التحلى بقيم الالتزام بتعاليم الإسلام وبر الوالدين، قول الصدق، الوفاء بالعهد، اللباس المحتشم، الحياء، الصبر، سعة الصدر، والتسامح في التعامل مع الآخرين وكذلك إحترام آراء الآخرين. وهذا ما دلّ عليه – إلى جانب النسب المئوية المرتفعة – والوسط الحسابي الذى يقع في المرتبة الأولى حسب مقياس كورنباخ وقيم الإنحراف المعياري للعبارات التي تقترب من الصفر مما يدل على عدم التشتت في إجابات المبحوثين، كذلك دلت على موافقة المبحوثين قيم مربع كاى للعبارات التي جميعها تقترب من الصفر فكلما إقتربت قيم مربع كاى من الصفر كلما كانت الموافقة بدرجة كبيرة، وهذا كله بمثابة إجابة على سؤال الدراسة رقم (1) والذي نصه: ما دور معلم المرحلة الثانوية بمحلية شرق النيل بولاية الخرطوم في تعزيز القيم الأخلاقية في نفوس طلابه؟، لا غرابة في تحقيق معلمى محلية شرق النيل للدور المنوط بهم تجاه الحفاظ على قيم الهوية الإسلامية وغرسها في نفوس طلابهم فإذا ما

رجعنا إلى خصائص عينة الدراسة نجد أن معظم أفراد العينة من ذوى الخبرة الطويلة في مجال التدريس كما أن معظمهم تتراوح مؤهلاتهم العلمية بين الدكتوراة والماجستير والبكلاريوس.

إتفقت الدراسة الحالية مع دراسة **الأنوار خضر عثمان، (2014م) ضمنياً** فيما أشارت إليه نتائج **دراسة الأنوار** فى أن القدوة هي الركيزة الأساسية لترسيخ وغرس القيم التربوية الإسلامية في المتعلم، وهذا ما فعلة معلمو محلية شرق النيل في أن يكونوا قدوة حسنة لطلابهم، كذلك إتفقت معها ضمنياً فيما جاء في جزئية من الإطار النظرى للدراسة الحالية ينص على أن القيم التربوية منظومة يحدث خلل تربوي اذا أخذت مجزأة, وبتوظيفها مجتمعة يُصنع الفرد الصالح، كما إتفقت الدراسة الحالية مع دراسة **عبد الكريم منصور ناصر، (2010م)** في أن دور معلمي المرحلة الثانوية في تعزيز القيم الإسلامية لدى الطلاب مرضى عنه بنسبة كبيرة وقد حصلت القيم الخلقية على الترتيب الأول تليها قيم العلم ثم القيم الإجتماعية. من كل ماسبق من عرض وتحليل ومناقشة بيانات المحور الأول للدراسة نستخلص أن المعلم يقوم بدوره في تعزيز القيم الأخلاقية في نفوس الطلاب بنسبة موافقة كبيرة جداً من قبل المعلمين وذلك بحثهم للطلاب على الإلتزام بتعاليم الإسلام التي تتمثل في برالوالدين وقول الصدق والوفاء بالعهد واللباس المحتشم والحياء والصبر وسعة الصدر التسامح في التعامل مع الآخرين وإحترام آراء الآخرين. كل ذلك بمثابة الإجابة على سؤال الدراسة الفرعى الأول الذى نصه: ما دور معلم المرحلة الثانوية بمحلية شرق النيل بولاية الخرطوم في تعزيز القيم الأخلاقية في نفوس طلابه؟

بعد تبويب وتحليل البيانات الخاصة بسؤال البحث الثانى والذى يقرأ (ما دور معلم المرحلة الثانوية بمحلية شرق النيل بولاية الخرطوم في تعزيز القيم الإجتماعية في نفوس طلابه؟) بدت النتائج على النحو الذى تشير به بيانات الجدول التالى:

جدول رقم (2): تحليل العبارات التي تجيب على سؤال الدراسة الثاني:

ما دور معلم المرحلة الثانوية بمحلية شرق النيل بولاية الخرطوم في تعزيز القيم الإجتماعية في نفوس طلابه؟

الرقم	العبارة:معلم المرحلة الثانوية يعزيز القيم الإجتماعية في نفوس طلابه بحثهم على:	التكرارات و النسب المئوية					الوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	مربع كاي	القيمة الإحتمالية
		موافق بشدة	موافق	لا إدرى	لا أوافق	لا أوافق بشدة				
1	التعاون فيما بينهم.	72 %72	27 27%	1 %1	–	–	1.29	.477	77.4	.000
2	نصرة المظلوم.	58 %58	40 40%	2 %2	–	–	1.44	.537	49.1	.000
3	مساعدة المحتاج.	62 %62	36 36%	1 %1	1 %1	–	1.41	.570	105.7	.000
4	المشاركة في المناسبات الاجتماعية.	46 %46	49 49%	1 % 1	1 %1	–	1.61	.665	81.4	.000
5	تغليب المصلحة العامة على المصلحة الخاصة.	57 %57	34 %34	5 %5	1 %1	3 %3	1.59	.877	122.0	.000
6	الإهتمام بحسن الجوار.	67	29	2	–	2	1.41	.726	113.5	.000

		%67	%29	%2		%2				
7	الإصلاح بين المتخاصمين.	64 %64	34 %34	2 %2	–	–	1.38	.527	57.7	.000
8	التعامل بمبدأ الشورى.	53 %53	42 %42	2 %2	1 %1	2 %2	1.57	.768	113.5	.000
9	التراحم فيما بينهم.	70 %70	26 %26	3 %3	–	1 %1	1.36	.643	57.7	.000

من الجدول رقم (2) ومن وجهة نظر أفراد العينة حول دور معلم المرحلة الثانوية بمحلية شرق النيل بولاية الخرطوم في تعزيز القيم الإجتماعية في نفوس طلابه، تبين من إستجاباتهم حسب ما جاء في التحليل الإحصائي أنهم راضون عن ما يقوم به معلم المرحلة الثانوية بمحلية شرق النيل بولاية الخرطوم في تعزيز القيم الإجتماعية في نفوس طلابه، و يظهر ذلك من خلال جميع عبارات المحور التي تراوحت نسب الموافقة عليها ما بين (99 – 91%) وذلك إذا ما قمنا بجمع نسب الموافقة في عمودى (أوافق بشدة وأوافق). ففي نظر الباحثتين هذه مجدة تدل علي قيام المعلمين بدورهم تجاه غرس القيم الإجتماعية في نفوس طلابهم بصورة تؤدى إلى سير الطلاب علي النهج الصحيح والحفاظ على هويتهم الإسلامية عبر التحلى بقيم التعاون فيما بينهم ونصرة المظلوم ومساعدة المحتاج والمشاركة في المناسبات الإجتماعية وتغليب المصلحة العامة على المصلحة الخاصة والإهتمام بحسن الجوار والإصلاح بين المتخاصمين والتعامل بمبدأ الشورى والتراحم فيما بينهم. وهذا ما دلّ عليه – إلى جانب النسب المئوية المرتفعة – والوسط الحسابي الذى يقع في المرتبة الأولى حسب مقياس كورنباخ وقيم الإنحراف المعياري للعبارات التي تقترب من الصفر. وهذا كله بمثابة إجابة على سؤال الدراسة رقم (2) والذي نصه ما دور معلم المرحلة الثانوية بمحلية شرق النيل بولاية الخرطوم في تعزيز القيم الإجتماعية في نفوس طلابه؟، أما في مجال الدراسات السابقة فقد إتفقت الدراسة الحالية مع كل من دراسة **الأنوار خضر عثمان، (2014م)** ودراسة **عبد الكريم منصور ناصر، (2010م)** ضمنياً في أن دور معلمي المرحلة الثانوية في تعزيز القيم الإجتماعية لدى طلابهم مرضى عنه بنسبة كبيرة جداً.

5. خاتمة الدراسة:

1.5. استنتاجات الدراسة: توصلت الدراسة إلى الإستنتاجات التالية:

1.1.5. أغلبية أفراد العينة يوافقون بشدة أو يوافقون على أن معلمى المرحلة الثانوية بمحلية شرق النيل بولاية الخرطوم يقومون بدورهم في تعزيز القيم الأخلاقية في نفوس الطلاب.

2.1.5. أغلبية أفراد العينة يوافقون بشدة أو يوافقون على أن معلمى المرحلة الثانوية بمحلية شرق النيل بولاية الخرطوم يقومون بدورهم في تعزيز القيم الإجتماعية في نفوس الطلاب.

2.5. توصيات الدراسة: من خلال ما جاء في نتائج الدراسة توصى الباحثتان بالآتى:

1.2.5. على وزارة التربية والتعليم أن تثرى الأنشطة اللاصفية بالجلسات الإيمانية والمحاضرات الدينية.

2.2.5 على وزارة التربية والتعليم أن تتبنى مشروع لتأصيل مناهج المرحلة الثانوية كأحد الأولويات التي لا تحتمل التأجيل.

3.5 مقترحات الدراسة: تقترح الباحثتان ما يلى:

1.3.5. برنامج مقترح لتأصيل مناهج المرحلة الثانوية بالسودان.

2.3.5. البحث فى مدى اسهام منهج التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في غرس الهوية الإسلامية في نفوس الطلاب.

المصادر والمراجع:

أ. المصادر:

1. القرآن الكريم.

2. أبو بكر بن خزيمة"صحيح بن خزيمة "تحقيق محمد مصطفى الأعظمي, المكتب الإسلامي, بيروت, ج1.

3. أبو عبد الله الحاكم, 1990م, المستدرك على الصحيحين, تحقيق مصطفى عبد القادر عطا, ط 1، ج1، دار الكتب العلمية, بيروت,.

4. الترمذي " سنن الترمذي, 1395 هـ – 1975م، ج5, ط2, شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي.

5. عبدالقاهر الجرجاني , 1983م التعريفات " ط1, بيروت , دار الكتب العلمية.

6. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1998م، إدارة التربية، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر بدمشق.

7. محمد بن إسماعيل البخاري, 1422هـ, صحيح البخاري, ج8,ط1, دار طوق النجاة.

ب. المراجع:

1. إبراهيم ناصر، 2001م، فلسفات التربية، الطبعة الأولى، دار وائل للطباعة والنش، عمان، الأردن.

2. أحمد سعد مسعود، 2010م، فلسفة التربية مطبوعات جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، الخرطوم.

3. السيد محمد أبو هاشم حسن " أدوار المعلم بين الواقع و المأمول" www.Gulfkids.com.

4. خالد بن محمد الشهري " المعلم الناجح– دليل عملي للمعلم " www.qassimy.com

5. خليل نور مسهير, 2009م، الهوية الإسلامية في زمن العولمة الثقافية "ط1, مركز البحوث و الدراسات الإسلامية، العراق.

6. سعد عبدالرحمن، 1998م، القياس النفسي، (النظرية والتطبيق) – ط3، دار الفكر العربي، القاهرة.

7. عبدالله العامري, 2009م. المعلم الناجح ط1, دار أسامة عمان الأردن.

8. محمد بن ناصر الخليف، أسس "ومهارات المعلم الناجح, www.kenanaonline.com.

ج. الرسائل العلمية:

1. الأنوار خضر عثمان، (2014م): بعنوان توظيف القيم التربوية الاسلامية في العملية التعليمية, قُدمت الدراسة لنيل درجة الدكتوراة في الفلسفة وأصول التربية من جامعة الزعيم الأزهري.

2. سليمان، دار السلام أحمد محمد سليمان (2016)، دور برامج الخدمة الاجتماعية المدرسية (البرامج خارج الصف) في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلاب المدارس الثانوية، رسالة دكتوراه في الخدمة الاجتماعية غير منشورة، جامعة النيلين، الخرطوم، السودان.

3. عبدالكريم منصور ناصر، (2010م): بعنوان دور معلمي المرحلة الثانوية في تعزيز القيم الإسلامية لدى طلابهم قُدمت لنيل درجة الماجستير في أصول التربية في جامعة الأزهر بغزة.

4. عبير راشد وعطية اسماعيل أبوالشيخ, 2013م, منهج مقترح لمقرر الثقافة الإسلامية لطلاب الجامعات الأردنية, رسالة دكتوراة منشورة, جامعة البلقاء التطبيقية, الأردن.

5. كمال عجمي حامد, 2002م، الهوية الإسلامية ومتطلباتها التربوية في ضوء التحديات المعاصرة، رسالة دكتوراة منشورة، جامعة الأزهر، القاهرة.

مجلة العلوم التربوية
SUST Journal of Educational Sciences
Available at
www.Scientific-journal.sustech.edu

مدى توافر واستخدام مدرسي التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة للوسائل التعليمية في مدارس تربية الكرخ الثانية

عمر عطيه عبد الله

وزارة التربية، المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الثانية، قسم الاعداد والتدريب، شعبة البحوث والدراسات، العراق

عنوان المراسلة: asas8183@yahoo.com هاتف: 009647822660597

المستخلص:

تهدف الدراسة إلى الكشف عن درجة توافر الوسائل التعليمية التي تستخدم في تدريس مادة التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة في المدارس التابعة لمديرية تربية بغداد الكرخ الثانية في العراق، ومدى استخدام مدرسي التربية الإسلامية للوسائل التعليمية ، وعلاقة ذلك بالجنس والموقع الجغرافي ولتحقيق أهداف الدراسة أعدّ الباحث استبانة للكشف عن درجة توافر الوسائل التعليمية ومدى استخدامها، تم استخدام .برنامج(spss) للتحليل الاحصائي، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة، وللكشف عن الفروق بين هذه المتوسطات، استخدم تحليل التباين المصاحب الأحادي. من أهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة: اولاً: إنخفاض في درجة توافر الوسائل التعليمية بدرجة كبيرة وتدني مدى استخدامها بدرجة كبيرة جداً. ثانياً: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين المتوسطات. في مدى استخدام مدرسي ومدرسات مادة التربية الإسلامية للوسائل التعليمية، يعزى لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور، إناث). ثالثاً: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسط استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مادة التربية الإسلامية، يعزى لمتغير الموقع الجغرافي (مدينة ، قضاء ناحية، ريف نائية) بصورة عامة.

الكلمات المفتاحية: مدى استخدام، التربية الإسلامية، الوسائل التعليمية.

The availability and use of teachers of Islamic education in the intermediate stage of the Educational Media, in the schools of education Karkh II

ABSTRACT:

The study aims to reveal the degree of availability of educational tools that are used in the teaching of Islamic education at the intermediate level in the Directorate of Education schools second Karkh Baghdad in Iraq, and the extent of the use of teachers of Islamic education for educational means, in relation to sex and geographical location. To achieve the objectives of the study, the researcher developed a questionnaire for the detection of the degree of availability of teaching aids and the extent of their use, have been used (spss) program For statistical analysis, calculated the averages and standard deviations of the responses of the study sample, and detect differences between these averages, use the

variation associated with single analysis. Of the most important findings of the study: First: decrease in the availability of educational tools very much and low over the use of a very large degree. Second: There were no statistically significant differences at the level of significance ((0,05 ≥α)) between the averages. The extent to which teachers of Islamic education material for educational means, due to the variable gender (male, female). Third: There were no statistically significant differences at the level of significance ((0,05 ≥α)) between the average use of teaching aids in the teaching of Islamic Education , due to the variable geographical location (city, spend hand , Reeve remote) In general.

Keywords: the extent of use, Islamic education, teaching aids

المقدمة:

جاءت الثورة التكنولوجية المتسارعة في عصر التطور والتقدم العلمي الحديث، بأساليب وطرق ووسائل متعددة في مجال التعليم، ولم تقتصر أهميتها على خدمة الإنسان، وممارساته الوظيفية فحسب، بل لها دور فاعل في زيادة معلوماته، ومعارفه، ورفع مستوى قدراته وكفاياته ومهاراته ومسايرته تطورات العلم والتكنولوجيا، لذلك ذهب القائمون على التعليم بالبحث عن أساليب ونماذج تعليمية جديدة لمواجهة التحديات، ومن هذا المنطلق ظهرت الحاجة إلى استخدام الوسائل التعليمية الحديثة في التعليم، وجاءت الخطوة التالية التي يتم التطلع إليها، هي استخدام الوسائل التعليمية التي تعتمد على الأجهزة الالكترونية المختلفة مثل: الحاسوب وجهاز اللوح الالكتروني وأجهزة العرض المختلفة، حيث يستطيع الطالب الدخول إليها في أي زمان ومكان وبتكاليف أقل.

وفي العراق توجد توجهات للاستفادة من الوسائل التعليمية الحديثة ومنها الحاسوب وأجهزة العرض المختلفة وتوظيفها لخدمة العملية التعليمية، حيث قامت وزارة التربية بإدخال عدد من أجهزة الحاسوب في بعض المدارس الثانوية. إلا أن العملية لم تنفذ كما خطط لها القائمون عليها، وإنما اقتصرت على تدريب مديري المدارس على استخدام أجهزة الحاسوب دون غيرهم من الكوادر التعليمية.

و من الجدير بالذكر أن للتربية الإسلامية أهمية بالغة في جميع مراحل التعليم، لذلك فإن الاهتمام بتدريسها والعمل على تحقيق أهدافها من الأمور الأساسية للوصول إلى مجتمع واعٍ ومثقف، ولقد أبرز القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف مكانة الوسائل التعليمية التعلمية والتقنيات التربوية السمعية والبصرية، فقد ذكر القرآن الكريم أهمية السمع والبصر والفؤاد في تكوين المعرفة الإنسانية، قال تعالى: **((قُلْ هُوَ الَّذِي أَنشَأَكُمْ وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالأَبْصَارَ وَالأَفْئِدَةَ قَلِيلاً مَا تَشْكُرُونَ))** (الملك: اية 23) كما أشارت السنة النبوية إلى أهمية البصر في التعلم، فعن طريق المشاهدة شاهد المسلمون أفعال رسول الله صلى الله عليه وسلم وتعلموها.

إن استخدام الوسائل التعليمية في تدريس جميع المواد الدراسية أمر مهم وضروري، لذلك فإن استخدامها في مناهج التربية الإسلامية يكون أكثر أهمية وأشد ضرورة، نظراً لطبيعة تلك المواد المعنوية في كثير من موضوعاتها، ولحاجة الطلبة إلى التعمق في فهمها واستيعابها حتى تؤثر في سلوكهم التأثير السليم. وللوقوف على مدى استخدامها، تعزز اقتناع الباحث بأهمية إجراء هذه الدراسة التي تبحث في واقع استخدام مدرسي التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة للوسائل التعليمية ودرجة توافرها في مدارس تربية بغداد الكرخ الثانية، وللوقوف على مدى استخدام هذه الوسائل في

تدريس مادة التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة في تربية الكرخ الثانية، والكشف عن درجة توفرها، والخروج بالتوصيات التي ترقى بمستوى عنايتنا بالوسائل التعليمية كان ضروريا إجراء الدراسة.

مشكلة الدراسة:

بالإضافة لما سبق، فإن الحاجة تبدو ملحة وضرورية للتأكد من مدى استخدام الوسائل التعليمية في تدريس التربية الإسلامية وتبدو الحاجة أكثر إلحاحاً في دولة كالعراق، والتي تعيد بناء نظامها التربوي. وعليه يمكن أن تحديد مشكلة الدراسة بالكشف عن **(مدى استخدام مدرسي التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة للوسائل التعليمية في مديرية تربية بغداد الكرخ الثانية)**. وبالتحديد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1-ما درجة توافر الوسائل التعليمية التي تستخدم في تدريس التربية الإسلامية من وجهة نظر المدرسين والمشرفين في مدارس تربية الكرخ الثانية؟

2-ما مدى استخدام مدرسي التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة للوسائل التعليمية في تدريس مادة التربية الإسلامية في تربية الكرخ الثانية؟

3-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $((\alpha \leq 0,05))$ في مدى استخدام مدرسي التربية الإسلامية للوسائل التعليمية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي الموقع الجغرافي، في مدارس تربية بغدد الكرخ الثانية؟

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها من خلال الآتي:

1-انسجامها مع التوجهات التربوية الحديثة في تطوير التعليم والتعلم، ويزيد من أهميتها الاهتمام المتزايد باستخدام الوسائل والطرق الحديثة المستخدمة في العملية التعليمية. وبالأخص في تدريس مقرر التربية الإسلامية.

2-تساعد هذه الدراسة في تحديد المستوى الحالي لاستخدام الوسائل التعليمية من قبل المدرسين في تخصص التربية الإسلامية لكي تستفيد منها الجهات المشرفة والداعمة لهذا المشروع في تحسين ذلك الواقع وتطويره.

3-تسهم الدراسة الحالية في تقديم التغذية الراجعة للمسؤولين في وزارة التربية والتعليم في العراق حول تأليف المناهج وإنتاج وتصنيع وتوفير الوسائل التعليمية الحديثة التي تستخدم في تدريس التربية الإسلامية لصفوف الدراسية كافة.

4-تفتح الدراسة الحالية المجال لإجراء المزيد من الدراسات حول استخدام الوسائل التعليمية في تدريس التربية الإسلامية في المراحل الدراسية كافة والمواد الدراسية كافة.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

1-الكشف عن مدى استخدام مدرسي التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة للوسائل التعليمية في مدارس تربية بغداد الكرخ الثانية.

2-الكشف عن درجة توافر الوسائل التعليمية التي تستخدم في تدريس مادة التربية الإسلامية في مدارس تربية بغداد الكرخ الثانية.

3-الكشف عن مدى استخدام مدرسي التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة للوسائل التعليمية في مدارس تربية بغداد الكرخ الثانية، وعلاقة مدى الاستخدام بمتغيري الجنس والموقع الجغرافي.

أسئلة الدراسة:

بالتحديد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1-ما درجة توافر الوسائل التعليمية التي تستخدم في تدريس التربية الإسلامية من وجهة نظر المدرسين والمشرفين في مدارس تربية الكرخ الثانية؟

2-ما مدى استخدام مدرسي التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة للوسائل التعليمية في تدريس مادة التربية الإسلامية في تربية الكرخ الثانية؟

3-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) في مدى استخدام مدرسي التربية الإسلامية للوسائل التعليمية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، الموقع الجغرافي، في مدارس تربية بغدد الكرخ الثانية؟

حدود الدراسة ومحدداتها:

1-الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على مدرسي ومدرسات ومشرفي التربية الإسلامية في تربية بغداد الكرخ الثانية.

2-الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على مدى توافر الوسائل التعليمية التي تستخدم في تدريس مادة التربية الإسلامية ومدى استخدامها في المدارس المتوسطة التابعة لمديرية تربية بغداد الكرخ الثانية.

3-الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام 2018/2017م في المدارس المتوسطة التابعة لمديرية تربية بغداد الكرخ الثانية.

4-الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على عينة من المدارس المتوسطة التابعة لمديرية تربية بغداد الكرخ الثانية خلال العام الدراسي 2018/2017م.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

ورد في هذه الدراسة عدد من المصطلحات، تم تعريفها اجرائياً كما يأتي:

1-مدرسو التربية الإسلامية: وهم جميع المدرسين والمدرسات في تخصص التربية الإسلامية أو الذين يقومون بتدريسها ممن هم مدرسون في وزارة التربية في العراق.

2-الوسائل التعليمية: جميع المواد والأجهزة والآلات والمنهجية المنظمة التي يستخدمها المعلم أو المتعلم في غرفة الصف وخارجها بهدف تحقيق التعلم وبلوغ أهدافه للوصول إلى تعلم اعلى فاعلية.

3-التربية الإسلامية: المقرر الذي يتم تدريسه في العراق المعتمد من قبل وزارة التربية قسم المناهج والتدريس، حيث يحتوي على سور من القران الكريم أو آيات منها، وجزء من احكام التلاوة والتجويد، وأحاديث نبوية شريفة وسير الصحابة والتابعين وبعض الاحكام الشرعية في الإسلام، في المعاملات والبيوع والديون واحكام أخرى.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

1- الإطار النظري:

الوسائل التعليمية والتعليم:

ازداد الاهتمام بوسائل التعليم في الوطن العربي؛ نظراً لازدياد المعرفة وتسارعها، وزيادة أعداد المتعلمين، وللدور الكبير الذي تلعبه الوسائل التعليمية في تطوير عملية التعليم، وتسهيل التعلم واكتسابه بأقل وقت ممكن، وديمومته إلى أقصى ما يمكن، لذلك أخذت المدارس والجامعات، وكليات العلوم التربوية، بتعليم طلبتها، وتدريبهم على كيفية توظيف ما جاءت به التكنولوجيا في المواقف التعليمية التعلمية. (الحيلة،2014م أ)

"إنّ أهم ما تعنى به التربية الحديثة في الوقت الحاضر هو التوافق ما بين طبيعة التلميذ واحتياجاته في مراحل نموه المختلفة وبين مجتمعه ومطالبه في مراحل تغيره المستمرة"(عبيد،2001م،32).

و يرى الباحث ان التوافق هنا يعني أن يكتسب التلميذ خبرات ومهارات تعينه على شق طريقه في المجتمع حتى يصبح مواطناً إيجابياً يسهم في خدمة وطنه، ولا يمكن للخبرات والمهارات أن تتحقق بصفة مثمرة ومفيدة للفرد إلا إذا كانت واقعية وحقيقية وكانت نتيجة تطبيق فعلي ومشاهدة أو سماع أو تذوق أو لمس بحيث يحدث في نفسه وعقله وتفكيره أثرٌ وتفاعلٌ يوجهانه تبعاً لمقتضيات الظروف المحيطة به، وعلى هذا الأساس تعتبر الوسائل التعليمية من أهم أركان العملية التعليمية التربوية.

كما إن التطورات الهائلة التي طرأت على عملية التربية والتعليم قد كشفت عن قدرات معينة للبناء لم تستثمر أولم تستخدم على النحو المتوقع، وإن هناك العديد من الفرص التي ما كان لها أن تضيع لو كان الإعداد على أفضل قدر ممكن، كما إن الأساليب المعتادة في التربية والتعليم لن تؤدي إلى التطور المنشود إلا إذا استخدمت الوسائل التعليمية الحديثة في مختلف مجالات التعليم. (اللقاني ،2009م).

كما إن برامج المؤسسات التعليمية بحاجة إلى إعادة النظر والتطوير لتواكب هذه التغيرات في مجال التكنولوجيا من أجل العيش بتناغم وتناسق مع التطور العلمي الحديث. ولقد لمس التربويون في الأونة الأخيرة هذه الأهمية، لذا تعالت الدعوات من هنا وهناك لإعادة النظر في محتوى العملية التربوية وأهدافها ووسائلها بما يُتيح للطالب اكتساب المعرفة المتصلة بجديد التكنولوجيا.

أهمية استخدام الوسائل التعليمية في التدريس:

إن أهمية الوسائل التعليمية، تكمن في التخطيط الفعال لتعليم الطلبة، كما ينبغي أن يكون نشاطاً علمياً منظماً، وفق أسس منطقية ونفسية مدروسة، تقوم على التحدي والإثارة والمتعة، منطلقاً من احتياجات الطلبة، ومتمشياً مع استعداداتهم وقدراتهم. فالمخرجات المثالية للخطة التعليمية الفعالة، يجب ألا تكون لتعليم الطلبة ما يجب أن يعرفوه لمسايرة الحياة المعاصرة فحسب، بل يجب أن تخدم احتياجاتهم الخاصة كأفراد، لذا فالتخطيط الفعال يتطلب مادة تعليمية مصممة بطريقة تقلل من القلق، والإحباط، والانحراف الذي يتعرض له هؤلاء الطلبة، وتقليل ما يكمن فيهم من قصور، وكذلك الاحتفاظ بما لديهم من مصادر معلوماتية.

كما يأتي استخدام الوسائل التعليمية لجعل الخدمة التعليمية عالية الجودة وتقدم تعلم قائم على التفاعلية لمحتوي ثرى وقوى من مصادر تعلم مبدعة ومبتكرة، وهنا صار للتطور العلمي والتكنولوجي أثر على مختلف ميادين الحياة ومنها التربية، الأمر الذي وضع على التربويين ضرورة استخدام الوسائل التعليمية الحديثة، وصار دخول التكنولوجيا في مجال التعليم بمستحدثاتها من أجهزة ومواد تعليمية من ضرورات مسايرة التطور العلمي في مجال الوسائل التعليمية، بهدف الارتقاء بالعملية التعليمية، والرفع من كفاءتها وزيادة فعاليتها، وتقديم طرق وأساليب حديثة في التعليم تتناسب مع الفروق الفردية للمتعلمين وتدعم دور المدرس وترفع كفاءته.

إن الوسائل التعليمية المستخدمة في العملية التعليمية إذا ما أحسن المدرس استخدامها فإنها تساهم مساهمة فعالة في التغلب على الكثير من الصعوبات والمعوقات التي قد توجد في بعض البيئات التعليمية مثل زيادة حجم الكتب، وما ينتج من ذلك من زيادة العبء على كاهل المدرسين والطلبة، وكثرة أعداد الدارسين داخل الفصل الدراسي. (الوكيل،1999م)

كما إن الوسائل التعليمية هي اسلوب منهجي في تصميم وتطبيق عملية التعليم والتعلم الكاملة وتقييمها، مع الأخذ بالاعتبار المصادر الفنية والإنسانية والتفاعل بينها للحصول على شكل أكثر فاعلية للتربية.

إن تأكيد مؤسسات المجتمع المدني العربي في المؤتمر الإقليمي العربي بأن تكنولوجيا المعلومات والاتصال وما يرتبط بها تعدُّ من المفاهيم الحديثة نسبياً غير أن استخدامها انتشر بشكل مذهل وسريع وخاصة الحاسوب والإنترنت، ولم تشهد البشرية وسائل للاتصال فيما بينها تتسم بالسرعة والفعالية وتؤثر في حياة الناس أينما كانوا اجتماعياً، واقتصادياً، وثقافياً، وتنموياً كما فعلت هذه الوسائل. (حسين،2010م).

أما المدرسون فلا يزال كثير منهم يعتقدون أنهم في غنى عن استخدام الوسائل التربوية الحديثة وأنه إذا كان المدرس متمكناً من مادته العلمية، واضح الشرح والبيان، كثير الأمثلة، فإنه سوف يجعل جميع طلابه يفهمون مادته الدراسية، فلا داعي لإضاعة الوقت في استخدام مثل هذه الوسائل. وقد يستعمل بعض المدرسين الحاسوب في أعمال إدارية مثل حفظ ملفات التلاميذ وبعض الإحصائيات المتعلقة بالعلامات وتجهيز بعض المواد والواجبات لتلاميذهم وإعداد الاختبارات وتحليل نتائجها وتوفير المعلومات المتعلقة بالأنشطة التعليمية، إلا أنه لا يمكن الاستفادة من هذه التقنية بالصورة الصحيحة إن لم يتم استخدامها في الفصل الدراسي، وتأكيد إبداعات المدرسين من خلالها.

إن ما يواجه الطلبة من مشكلات تحصيلية، وعدم قدرتهم على نقل أثر التعلم إلى مواقف جديدة، وأعدادهم المتزايدة، والانفجار المعرفي، والتكنولوجي المتسارع، وغير ذلك من تعقيدات هذا العصر، يضع مخططي المنهاج، ومصممي التعليم، ومنفذيه أمام تحديات كبيرة، فكيف لهم في ضوء ذلك أن يحددوا الأهداف التعليمية العامة والخاصة، ويتعرفوا إلى خصائص الطلبة، وإلى احتياجاتهم وقدراتهم، ويحللوا المحتوى التعليمي، ويبنوا الاختبارات المحكية، وينظموا المحتوى التعليمي، ويطوروا استراتيجيات التعليم، ويستثمروا التطورات التكنولوجية الحديثة لمواجهة احتياجات الأفراد، والمجتمع على أكمل صورة ممكنة، دون المعرفة المتعمقة بتصميم المنهاج والكتب المدرسية، والوسائل اللازمة لتحقيق الاهداف، بطريقة تتمشى وروح العصر، وبما جاءت به الدراسات التربوية والنفسية.(الحيلة,2014م ب).

الوسائل التعليمية التي يمكن استخدامها في تدريس التربية الإسلامية:

لقد تعددت التقنيات التي يمكن استخدامها وتوظيفها في التربية الإسلامية فهناك الأشرطة المسجلة والأفلام التعليمية واللوحات والمجسمات والخرائط والصور والحاسوب، والهدف الأسمى لها لا يتوقف على مجرد ما يلم به المتعلم من معلومات، ولا على ما يمتلكه من مهارات، ولا على ما يكتسبه من اتجاهات فقط، ولكن لابد إلى جانب ذلك أن تساعد هذه التربية على ربط المتعلم بخالقه تبارك وتعالى وتحقيق العبودية له وحده لا شريك له.

كما أنه مع انتشار الحاسوب في كل بلاد العالم، حيث وصل انتشاره وامتداده إلى الدول العربية، حتى إن بعضها وضعت خططاً لاستعماله في مدارسها وخصصت الميزانيات الكبيرة سعياً لوصوله إلى كل مدرسة، إلا إنه ربما تكون الحواسيب مودعة في المخازن، وقد تجد من يفضلون كل قديم ويرفضون الحديث، ولكن يظل المعلم هو القوة القادرة على استثمار الحاسوب. (اللقاني، 2009م).

هذا وعلى الرغم من أهمية الحاسوب واستخدامه في المجالات المختلفة، إلا إنه لا يوجد الحماس الكبير لاستخدامه، فكما ذكرت فودة(2003) "أن الناس في هذا العصر ينقسمون إلى قسمين في موقفهم تجاه الحاسوب: القسم الأول أولئك الذين يستمتعون باستخدام الحاسوب ويطورون معرفتهم بتطوره، أما القسم الثاني فهم أولئك الذين لا يرغبون في

الحاسوب ولا يريدون التعامل معه ولا التعرف إليه". وأرجعت ذلك إلى أن تقنية الحاسوب لها دور في جذب الناس إليها أو النفور عنها، فهي تشعر البعض بالعجز أو الجهل وتشعر البعض الأخر بالإغراء والإثارة وزيادة الرغبة في التعليم. (الحيلة، 2009م،23).

فوائد استخدام الوسائل التعليمية في التدريس:

إن الوسائل التعليمية تساعد المتعلمين على تكوين وبناء كثير من المفاهيم والمدركات العلمية، وتزيد من فترة الاحتفاظ بالمعلومات، وتنمي قدراتهم على التأمل، ودقة الملاحظة. فقد أدرك المربون مزايا استعمال الوسائل التعليمية وفوائدها في عملية التعلم والتعليم، إذ أن فوائدها تبرز من خلال تأثيرها العميق في العناصر الرئيسة الثلاثة في العملية التعليمية وهي المعلم والطالب والمادة التعليمية من خلال ما يأتي:

1-اشباع الادراك الحسي لدى المتعلم، فاستعمال الصور المرئية مع، الألفاظ يساعد على إدراك المفاهيم والافكار.

2-"تنمية حب الاستطلاع لدى المتعلم، وإثارة رغبته في التعلم من خلال إثارة حب الاستطلاع فيه لفهم وإدراك المعارف والخبرات والأفكار في خارج المدرسة". (الحيلة,2015م أ،24).

3-"يؤدي تنويع الوسائل التعليمية إلى تكوين وبناء المفاهيم السليمة بناءً صحيحاً، حتى يصل إلى التعميمات، فالتقنية التعليمية تحقق ذلك". (الحيلة،2015م ب،57)؛ فالمفاهيم في حقيقتها معانٍ للأفكار التي يدركها العقل وتصور لها واقعاً محسوساً أو مدركاً في الذهن وما يدل على المحسوسات يكون أسهل، تعلماً من المفاهيم الدالة على الامور المعنوية.

4-"تؤدي الوسائل التعليمية دوراً كبيراً في مساعدة المعلم على أداء واجبه على نحو جيد، من خلال إعادة المادة على نحو جيد وتوزيع الوقت وتيسير الشرح بالصورة بدلاً عن اللفظ وتقليل جهده، وكذلك تساعد الطلبة على التشويق والقضاء على الروتين والملل". (عبيد،2001،39).

5-تعمل بعض الوسائل التعليمية كالأفلام السينمائية على تخطي أبعاد الزمان والمكان فيصور المعارك التي حدثت في الماضي أو ظواهر تحدث في مكان بعيد، تعمل على تقريب الظواهر والأحداث وإدخالها إلى الصف الدراسي وما يرافقها من ملخص لتلك الأحداث فتقدم الحرب التي دامت سنوات عدة في خمس عشرة دقيقة من دون إخلال بحجمها.

6-إن استعمال الوسيلة التعليمية يضيف إلى المادة العلمية حيوية ويجعلها ذات قيمة تطبيقية عملية يستطيع الطالب الإفادة منها في فعالياته المختلفة وفي الحياة العلمية نفسها.

7-يؤدي استعمال الوسيلة التعليمية إلى تعديل السلوك، وتكوين الاتجاهات الجديدة. (الحيلة، 2002).

والمقصود بالاتجاه: هو الاستعداد العقلي الذي يتكون عند المتعلم نتيجة الخبرات السابقة له، مما يجعله يسلك سلوكاً معيناً ذا طابع خاص إزاء الأشخاص أو الأشياء أو الأداء. وباستعمال بعض الوسائل التعليمية كالملصقات أو التلفاز أو الأفلام بكثرة يساعد على تعديل سلوك الأفراد وتكوين أنماطٍ جديدة من السلوك المطلوب. (السعدي ،2004).

8-تعزز العلاقة بين المعلم والمتعلم وتحقق عدالة في فرص التعلم، إذ تتيح لأكبر عدد من الطلبة فرصاً تعليمية، وبذلك يمكن التغلب على مشكلة قلة المدرسين.

9-تنقذ المدرس من بعض مواقف الضعف وتظهر هذه لدى المبتدئين في الخدمة الضعاف بمادتهم، وحتى القدامى فقد يشتت ذهن المدرس، أو ينسى بعض عناصر درسه، فتنقذه الوسيلة وتذكره وتعينه على شرح درسه.

10–تساعد على بلورة الفكر العلمي المنظم لدى المتعلم وتعينه على حل مشكلاته خطوة خطوة بعد تحديدها، وتساعد على ربط الأجزاء ببعضها والأجزاء بالكل ومعرفة نسبة الأشياء.

11–تساعد على الطلاقة اللفظية من خلال تقليد الحوار (الحيلة, 2015م أ).

مقرر التربية الإسلامية والوسائل التعليمية:

إن التربية الإسلامية في أسمى معانيها، وأبلغ غايتها، وأعمق وسائلها وأساليبها، تربية ممتدة واسعة الأرجاء، تتعدى فواصل الزمان والمكان، وترتقي بالمتعلم إلى معالي الأمور، وتساعده على الرقى بمستواه الفكري والعاطفي والاجتماعي، والوصول به إلى أعماق ما يهدف التعليم الوصول إليه، فإنه من المهم أن يصل تدريس التربية الإسلامية في التعليم إلى أرقى المستويات، وتستخدم أدق الوسائل والتقنيّات التي تساعد على تفعيل مواقف التعليم والتعلم.

و إذا كانت التربية الإسلامية بهذه الأهمية، فإن الوسائل التعليمية تمثل إحدى القنوات المهمة التي تساعد مدرس التربية الإسلامية على تحقيق أهدافها، من هنا جاء إهتمام التربويين بضرورة استخدام الوسائل التعليمية في التعليم نتيجةً للتطور العلمي وما واكبه من ظهور تقنيّات حديثة تساعد المدرس في عملية التدريس دون الاعتماد على الألفاظ وحدها. لذلك يتطلب من مدرس التربية الإسلامية اتقان المهارات اللازمة لاستخدام الوسائل التعليمية، ومبادئ التعامل معها حتى يعطي النتاجات التعليمية التعلمية المطلوبة فالتحديات التي يواجهّا العالَم اليوم والتغير السريع الذي طرأ على جميع نواحي الحياة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية يجعل من الضروري على المؤسسات التعليمية أن تأخذ بالتقنيّات التعليمية الحديثة لتحقيق أهدافها ومواجهة هذه التحديات. (عفانة واخرون, 2015م)

2– الدراسات السابقة:

هناك دراسات كثيرة بحثت في مجال الوسائل التعليمية منها دراسة، عبد الكاظم(2011م). حيث هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استعمال التقنيات التعليمية المتمثلة بجهاز العرض العلوي والفيديو التعليمي في تحصيل طالبات الخامس العلمي في مادة التربية الإسلامية، قامت الباحثة باختيار عينة قصدية، بلغت (73) طالبة بواقع (24) طالبة في كل مجموعة، وقد أظهرت الدراسة نتائج من أهمها: تفوق المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستعمال جهاز العرض العلوي والفيديو التعليمي على المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستعمال الملصقات، و على المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي الذي تم تطبيقه بعد انهاء التجربة.

و أجرى بني دومي، حسين ودرادكة، حمزة (2013م). دراسة هدفت إلى الكشف عن واقع استخدام معلمي المرحلة الأساسية للسبورة الالكترونية في مملكة البحرين من وجهة نظرهم واتجاهاتهم نحوها، في ضوء متغير الجنس والخبرة في التدريس، قام الباحث بتصميم استبيانين، كانت عينة الدراسة (94) معلماً ومعلمة، توصلت الدراسة الى نتائج منها، استخدام السبورة الالكترونية عالي، واتجاهاتهم نحوا استخدامها إيجابية، كما توصلت الدراسة الى عدم توفر البرمجيات التعليمية، كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية في استخدام السبورة الالكترونية تعزى لمتغير الجنس والخبرة في التدريس .

كما أجرى الفيفي(2013م). دراسة هدفت إلى الكشف عن واقع توفر تقنيات التعليم في المدارس الثانوية الحكومية في مدينة الرياض ومعرفة واقع استخدام معلمي القرآن الكريم في المرحلة الثانوية للتقنيات التعليمية أثناء تدريسهم والتعرف إلى المعوقات التي يواجها المعلمون ، تم تطبيق الدراسة من خلال الاستبانة المعدة لها وبطاقة الملاحظة،

توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها، ان تقنيات التعليم المتوفرة، السبورة البيضاء العادية، مسجل واشرطة مسجل، أجهزة حاسب آلي، جهاز عرض البيانات(داتا شوب)، السبورة التفاعلية، وكذلك أظهرت النتائج قلة توافر التقنيات التربوية في المدارس ، وخرجت الدراسة بتوصيات منها التأكيد على ضرورة تزويد المدارس بتقنيات التعليم التي يحتاجها المعلم في التدريس.

و أجرى الحاج (2014م). دراسة هدفت إلى إيضاح أثر إدارة واستخدام الوسائط التعليمية الإلكترونية في التعليم بجامعة الجوف "كلية العلوم والآداب بطبرجل "وإلى تسليط الضوء على صعوبات توظيف التقنيات في خدمة التعليم بجامعة الجوف، أجرى الباحث مقابلات مع بعض أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، ومن استبيان استند إلى عينة عشوائية مكونة من (13) عضو هيئة تدريس، ومن (60) طالبا وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة عدداً من النتائج من أهمها وعي أعضاء هيئة التدريس بأهمية استخدام الوسائل التعليمية بشكل مستمر كما أظهرت نتائج بعض الاستجابات الخاصة بواقع استخدام التقنيات الحديثة بالجامعة سلبية إذ يجب أخذها بعين الاعتبار، وعدم توفر الدورات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس التي تدربهم على كيفية إنتاج المواد التعليمية وتطويرها.

بعد استعراض الدراسات السابقة، يمكن استخلاص أنه بالرغم من تنوع الدراسات السابقة التي بحث بعضها في واقع استخدام الوسائل التربوية الحديثة، وهدف قسم منها إلى معرفة مدى تمكن المدرسين من استخدام التقنيات التربوية الحديثة، والقسم الآخر هدف الكشف عن مدى توفر الوسائل التربوية الحديثة (تكنولوجيا التعليم) في مناهج مختلفة وفي بيئات مختلفة كذلك. إلا إن ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، مجتمعها وبالتالي عينتها، حيث لم يجد الباحث – في حدود علمه واطلاعه–إيه دراسة تناولت مدى استخدام مدرسي التربية الإسلامية للوسائل التعليمية في تربية بغداد الكرخ الثانية بصفة عامة، وكذلك تعتبر هذه الدراسة الأولى من نوعها – في حدود علم الباحث واطلاعه– من حيث إنها تجمع بين مدى استخدام الوسائل التعليمية ودرجة توفرها الوسائل التعليمية التي تستخدم في تدريس التربية الإسلامية في تربية بغداد الكرخ الثانية وعلاقة مدى استخدامها بمتغير الجنس والموقع الجغرافي للمدرسة.

و من خلال ما تقدم يرى الباحث بانه تتجلى أهمية البحث في:

1–أهمية مادة التربية الإسلامية بوصفها ركيزة رئيسية في حياة الطالب الدينية، والعلمية، والعملية، الفكرية، والاجتماعية، والاخلاقية.

2–أهمية الوسائل التعليمية بوصفها طريقة علمية ثبت أثرها في مواد دراسية أخرى ويمكن قياس أثرها تجريبياً إذ تسهم في استبقاء المعلومات لدى الطلبة والتأكد على نحو ميداني خاضع للتجريب من تأثير الفيديو والملصقات الجدارية في تدريس مادة التربية الإسلامية.

3–إنصراف معظم الباحثين ولاسيما في مادة التربية الإسلامية إلى دراسة مواضيع القرآن الكريم وتلاوته أو أحاديث النبي محمد (صلى الله عليه واله وسلم) وقلة اهتمامهم بدروس السيرة النبوية المشرفة وحياة الصحابة (رضوان الله عليهم أجمعين) وهي مادة نوعاً ما جافة بالنسبة للطالب إذ لم تلق اهتماماً بالبحث والتدريس، مع أنها تأخذ نسبة لا بأس بها في المادة الدراسية فضلاً عن كونها مادة فكرية متصلة بجوهر العقيدة.

و عليه تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية الوسائل التعليمية في التعليم، وخاصة مع زيادة اعتماد المجتمعات على هذه التقنية وزيادة الحاجة إلى بناء مجتمع معلوماتي قادر على التعامل مع مقتضيات العصر، الأمر الذي يتطلب

تأهيل الأفراد ليكونوا معدين لمجابهة متغيرات المستقبل والتفاعل مع التطور المستمر في عالم التقنية. كما أن قياس اتجاه المدرسين نحو استخدم الوسائل التعليمية يساعد على التعرف والتنبؤ بسلوكهم في المستقبل إلى جانب إمكانية تنمية وتطوير هذه الاتجاهات لتكوين اتجاهات إيجابية، ومساعدة المسئولين على فهم الواقع وبناء السياسة اللازمة لاستخدام الوسائل التعليمية.

إجراءات الدراسة:

بعد أن تم تحديد مجتمع الدراسة قام الباحث بتوزيع الاستبانة على أفراد عينة الدراسة من المدرسين والمدرسات الذين يدرسون مادة التربية الإسلامية في مديرية تربية بغداد الكرخ الثانية، ثم جمعت الاستبانات وفرغت البيانات الواردة في جداول خاصة ثم أدخلت في جهاز الحاسوب من أجل التحليل الإحصائي.

منهج الدراسة:

من اجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، من خلال تحليل استجابات مدرسي التربية الإسلامية ومشرفي التربية الإسلامية في العراق لمعرفة مدى استخدام الوسائل التعليمية ودرجة توافرها في المدارس المتوسطة التابعة لتربية بغداد الكرخ الثانية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مدرسي ومدرسات ومشرفي التربية الإسلامية في المدارس المتوسطة التابعة لتربية بغداد الكرخ الثانية والتي بلغ عددها (229) مدرسة متوسطة حيث كان عدد المدرسين والمدرسات والمشرفين فيها (310) بواقع (150) ذكور و (160) إناث حيث تم اختيار عينة عشوائية من كل منطقة تابعة لمديرية تربية بغداد الكرخ الثانية حيث بلغ عدد العينة التي تم تطبيق الدراسة عليها (31) مدرسة متوسطة بواقع (15) مدرس و (16) مدرسة ممن يدرسون مادة التربية الإسلامية في المدارس المتوسطة التابعة لتربية بغداد الكرخ الثانية. كما هو مبين في الجدول (1).

جدول رقم (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس(النوع الاجتماعي) والموقع الجغرافي

المتغيرات		ذكر	أنثى	المجموع الكلي
الموقع الجغرافي	مدينة	5	7	**12**
	قضاء ناحية	3	5	8
	ريف نائية	7	4	11
		15	16	31

أداة جمع البيانات:

استخدم في هذه الدراسة استبانة تم إعدادها من قبل الباحث، من خلال الرجوع للأدب التربوي وللدراسات ذات الصلة. قام الباحث بتجهيز أداة الدراسة بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات الخاصة بموضوع الدراسة وتكونت أداة الدراسة من ثلاثة أجزاء رئيسة وهي:

الجزء الأول: تضمن معلومات عامة حول متغيرات الدراسة المستقلة من حيث النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى)، والموقع الجغرافي للمدرسة (مدينة، قضاء ناحية، ريف نائية).

الجزء الثاني: تكون من (28) فقرة حول الوسائل واللوحات والأجهزة التعليمية التي تستخدم في تدريس مادة التربية الإسلامية، ومدى استخدام المدرسين والمدرسات لهذه الوسائل، وعلى المجيب في هذا الجزء من الاستبانة أن يحدد مدى توافر الوسائل التعليمية وفق مقياس ذي مستويين (متوافرة، غير متوافرة)، وأن يحدد درجة الاستخدام وفق مقياس ذي مستويين (تستخدم، لا تستخدم)، وتمثل رقمياً (2، 1).

صدق الأداة:

الصدق هو شرط ضروري ينبغي توافره في الأداة التي تعتمدها إية دراسة، وتكون أداة البحث صادقة إذا كان بمقدورها أن تقيس فعلاً ما وضعت لقياسه. وللتحقق من صدق فقرات الاستبانة وصلاحيتها من حيث الصياغة والوضوح، وشمولها للجوانب المتعلقة بمدى استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مادة التربية الإسلامية ومدى توافر الوسائل في مدارس تربية بغداد الكرخ الثانية. قام الباحث بعرض الصورة الأولية من هذه الاستبانة على لجنة من المحكمين والمتخصصين في المناهج وطرائق التدريس وتقنيات التعليم والقياس والتقويم بلغ عددهم (10) خبيراً، طلب إليهم إبداء آرائهم حول صلاحية فقرات الاستبانة ومجالاتها في قياس ما وضعت لقياسه، ومن حيث الصياغة والوضوح والترتيب والإضافة والحذف. فقد اختيرت الفقرات التي أيد صلاحيتها بنسبة (80%) في حين استبعدت الفقرات التي حظيت بنسبة أقل من هذه النسبة، وفي ضوء آراء المحكمين أعيدت صياغة الفقرات التي تحتاج إلى صياغة، وحذف الفقرات غير الصالحة وبهذا أصبحت الاستبانة مشتملة في صورتها النهائية (28) جهازاً ولوحة.

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات الأداة قام الباحث باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Restest) وذلك بتوزيعها على عينة مكونة من (20) مدرسا ومدرسة من خارج عينة الدراسة بفارق ثلاثة أسابيع بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني ثم استخرج معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Person) فبلغت قيمة معامل الثبات كما هو مبين في الجدول (2).

جدول رقم (2):معاملات الثبات للاستبانة حسب الموضوعات

الموضوع	معامل الثبات
وفرة الأجهزة واللوحات	0.91
استخدام الأجهزة واللوحات	0.91

المعالجة الإحصائية المستخدمة في استخراج النتائج:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الأداة وترتيبها تنازلياً. واستخدم اختبار (ت) وتحليل التباين لمعرفة أثر كل من النوع الاجتماعي، والموقع الجغرافي كما استخدم اختبار شافية للمقارنات البعدية لاكتشاف دلالة الفروق بين المتوسطات حسب مستويات المتغيرات.

تطبيق الدراسة:

اتبع الباحث الإجراءات الآتية لتطبيق الدراسة:

1-تم إعداد استبانة للكشف عن مدى استخدام الوسائل التعليمية ودرجة توفرها والمعيقات لدى عينة الدراسة المستهدفة من خلال الرجوع للدراسات والأدب التربوي المتعلق بالوسائل التعليمية عموماً، والتربية الإسلامية خصوصاً، كذلك الاستعانة بالمتخصصين في هذا المجال.

2-تم تطوير أداة الدراسة بصورتها الأولية.

3-تم القيام بإجراءات الصدق (من خلال عرضها على لجنة محكمين) والثبات لأداة الدراسة (من خلال حساب معامل الثبات حسب معادلة كوبر وتطبيقها على عينة استطلاعية).

4-تم تجهيز الأداة بصورتها النهائية.

5-تم استصدار كتب الموافقات الرسمية من الأطراف كافة لتسهيل عمل الباحث.

6-تم تطبيق الدراسة على أفراد الدراسة في العام الدراسي 2018/2017م.

المعالجات الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وتحليل التباين الأحادي One way ANOVA. والمقارنات البعدية بطريقة شافيه واختبار (t،test).

عرض ومناقشة النتائج:

فيما يلي عرض شامل لنتائج الدراسة ومناقشتها حسب ترتيب الأسئلة:

أولاً: نتائج سؤال الدراسة الأول: ما درجة توافر الوسائل التعليمية التي تستخدم في تدريس التربية الإسلامية من وجهة نظر المدرسين والمشرفين في مدارس تربية الكرخ الثانية؟

بعد تبويب وتحليل البيانات الخاصة بسؤال الدراسة الأول بدت النتائج على النحو الذي تشير به بيانات الجدول رقم (3) التالي:

جدول رقم (3): يوضح مدى توافر الوسائل التعليمية في التي تستخدم في تدريس التربية الاسلامية بالمدارس عينة البحث كما تشير اليه النسب المئوية

ت	الوسيلة التعليمة	نسبة الوفرة		المجموع
		متوفره	غير متوفره	
1	السبورة البيضاء (العادية)	%100	%0	%100
2	أجهزة حاسوب	%22	%78	%100
3	جهاز مشغل mp3	%13	%87	%100
4	جهاز استنساخ (طابعة)	%16	%84	%100
5	المصورات (صحائف حائطية)	%16	%84	%100
6	جهاز مشغل اقراص CD	%13	%87	%100
7	لوحة العرض (النشرات)	%13	%87	%100
8	الورق المقوى	%13	%87	%100
9	البطاقات (الملصقات)	%13	%87	%100
10	لوحة الجيوب	%10	%90	%100

11	الخرائط	%10	%90	%100
12	جهاز التسجيل واشرطة التسجيل	%6	%94	%100
13	المجسمات	%6	%94	%100
14	جهاز التلفاز	%6	%94	%100
15	مكبرات الصوت (سماعات)	%6	%94	%100
16	الشبكة العنكبوتية(الانترنيت)	%3	%97	%100
17	جهاز عرض الصور الشفافة الثابتة(السلايدات) وشفافيات	%3	%97	%100
18	السبورة المغناطيسية	%3	%97	%100
19	السبورة التفاعلية (الاضافية)	%3	%97	%100
20	جهاز عرض الفيديو واشرطة الفيديو	%3	%97	%100
21	السبورة الوبرية	%0	%100	%100
22	جهاز لوحي (ايباد)	%0	%100	%100
23	السبورة الضوئية	%0	%100	%100
24	جهاز عرض المعلومات (data show)	%0	%100	%100
25	جهاز تحكم DBS وكامرات مراقبة الطلبة	%0	%100	%100
26	جهاز عرض الصور المعتمة (الفانوس السحري)	%0	%100	%100
27	جهاز العرض السينمائي	%0	%100	%100
28	العينات	%0	%100	%100

يبين الجدول (3) النسب المئوية والمتوسطات الحسابية لدرجة توافر الوسائل التعليمية التي تستخدم في تدريس مادة التربية الإسلامية من وجه نظر المدرسين والمدرسات والمشرفين، أظهرت نتائج الدراسة نسب توافر الوسائل التعليمية ،حيث أظهرت النتائج توافر السبورة الاعتيادية (البيضاء) بنسبة بلغت (100%) فهي تمثل النسبة العليا من جميع الوسائل الأخرى، كما قد أظهرت النتائج نسبة توافر أجهزة الحاسوب بنسبة بلغت(22%) ،كما أظهرت النتائج نسبة توافر كل من المصورات والصحائف الحائطية وجهاز الاستنساخ بنسبة بلغت (16%) كما أظهرت النتائج نسبة توافر كل من لوحة العرض(النشرات) و الورق المقوى والبطاقات والملصقات وجهاز مشغل mp3 وجهاز مشغل الأقراص CD بنسبة بلغت (13%)، كما قد أظهرت النتائج نسبة توافر كل من المجسمات وجهاز تسجيل الأشرطة ومكبرات الصوت و وجهاز التلفاز بنسبة بلغت(10%)، كما أظهرت النتائج نسبة توافر لوحة الجيوب والخرائط المعتمه بنسبة بلغت(6%)، كما أظهرت النتائج نسبة توافر كل من السبورة التفاعلية والسبورة المغناطيسية وجهاز عرض الصور الشفافة وجهاز عرض الفيديو والشبكة العنكبوتية بنسبة بلغت (3%) كما أظهرت النتائج نسبة توافر كل من السبورة الوبرية والسبورة الضوئية والعينات وجهاز العرض السينمائي وجهاز عرض الصور و جهاز لوحي إيباد وجهاز عارض البيانات وجهاز والبرمجيات التعليمية وجهاز التحكم بنسبة بلغت (0%) علما أن قسماً من هذه

الوسائل هي ملك شخصي للمدرس حسب ما جاء في إجابات المدرسين، وهذه النسب جميعها نسب قليلة جداً ، فقد أظهرت النتائج إنخفاض في درجة توافر الوسائل التعليمية بدرجة كبيرة جداً، مما يستدعي القائمين والمتخصصين في وزارة التربية العراقية إلى العمل على توفير الوسائل التعليمية بصورة عامة والخاصة بتدريس التربية الإسلامية بصورة خاصة، والجدول(3) أظهر هذه النتائج ونسب توافرها في المدارس التابعة لمديرية تربية بغداد الكرخ الثانية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

سؤال الدراسة الثاني: ما مدى استخدام مدرسي التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة للوسائل التعليمية في تدريس مادة التربية الإسلامية في تربية الكرخ الثانية؟

بعد تبويب وتحليل البيانات الخاصة بسؤال الدراسة الثاني بدت النتائج على النحو الذي تشير به بيانات الجدولان رقم (4 أ) و(4 ب) التاليين:

جدول رقم (4 أ): يوضح مدى استخدام مدرسي التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة للوسائل التعليمية في تدريس مادة التربية الإسلامية عينة البحث كما تشير اليه النسب المئوية

ت	الوسيلة التعليمية	مدينة ذكور		مدينة إناث		قضاء ذكور		قضاء إناث	
		ت*	لا*	ت	لا	ت	لا	ت	لا
1	السبورة البيضاء (العادية)	%100	%0	%100	%0	%100	%0	%100	%0
2	السبورة التفاعلية (الاضافية)	%20	%80	%0	%100	%0	%100	%20	%80
3	السبورة الوبرية	%0	%100	%0	%100	%0	%100	%0	%100
4	السبورة الضوئية	%0	%100	%0	%100	%0	%100	%0	%100
5	السبورة المغناطيسية	%0	%100	%0	%100	%0	%100	%0	%100
6	لوحة العرض (النشرات)	%0	%100	%0	%100	%0	%100	%20	%80
7	لوحة الجيوب	%0	%100	%0	%100	%0	%100	%0	%100
8	الورق المقوى	%20	%80	%0	%100	%0	%100	%0	%100
9	البطاقات (الملصقات)	%20	%80	%0	%100	%0	%100	%20	%80
10	المصورات (صحائف حائطية)	%20	%80	%0	%100	%0	%100	%20	%80
11	الخرائط	%0	%100	%0	%100	%0	%100	%0	%100
12	العينات	%0	%100	%0	%100	%0	%100	%0	%100
13	المجسمات	%0	%100	%0	%100	%0	%100	%20	%80
14	جهاز العرض السينمائي	%0	%100	%0	%100	%0	%100	%0	%100
15	جهاز عرض الصور الشفافة الثابتة	%0	%100	%0	%100	%0	%100	%0	%100
16	جهاز عرض الصور المعتمة	%0	%100	%0	%100	%0	%100	%0	%100
17	جهاز مشغل **mp3**	%0	%100	%0	%100	%50	%50	%0	%100
18	جهاز مشغل اقراص **CD**	%0	%100	%0	%100	%50	%50	%20	%80
19	جهاز التسجيل واشرطة	%0	%100	%14	%86	%50	%50	%0	%100
20	جهاز عرض الفيديو واشرطة	%0	%100	%0	%100	%0	%100	%0	%100
21	أجهزة حاسوب	%0	%100	%0	%100	%0	%100	%20	%80
22	جهاز لوحي (ايباد)	%0	%100	%0	%100	%0	%100	%0	%100
23	جهاز الاستنساخ (الطابعة)	%0	%100	%14	%86	%0	%100	%0	%100
24	جهاز عرض البيانات (**data**	%0	%100	%0	%100	%0	%100	%0	%100
25	مكبرات الصوت (سماعات)	%0	%100	%0	%100	%0	%100	%20	%80
26	جهاز تلفاز	%0	%100	%14	%86	%0	%100	%0	%100

27	الشبكة العنكبوتية(الانترنيت)	%0	%100	%0	%100	%0	%100	%0	%100	%0	%100
28	برمجيات تعليمية (المصحف)	%0	%100	%0	%100	%0	%100	%20	%80		

*ت (تستخدم) *لا (لا تستخدم)

يبين الجدولان رقم (4 أ) و رقم (4 ب) النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني، حيث أظهرت النتائج نسبة استخدام السبورة الاعتيادية البيضاء (97%) فهي تمثل النسبة العليا من جميع الوسائل الآخرى، كما قد أظهرت النتائج نسبة استخدام كل من البطاقات والملصقات والمصورات والصحائف الحائطية وجهاز مشغل الأقراص بنسبة بلغت (13%) كما أظهرت النتائج نسبة استخدام كل من الورق المقوى وجهاز تسجيل الأشرطة وجهاز الاستنساخ والبرمجيات التعليمية بنسبة بلغت (10%)، كما قد أظهرت النتائج نسبة استخدام كل من السبورة التفاعلية والسبورة المغناطيسية والمجسمات وجهاز مشغل mp3 ومكبرات الصوت وجهاز التلفاز بنسبة بلغت(6%)، كما أظهرت النتائج نسبة استخدام كل من السبورة الضوئية وجهاز عرض الصور الشفافة وجهاز لوحي ايباد الشبكة العنكبوتية بنسبة بلغت (3%) علماً أن قسماً من هذه الوسائل هي ملك شخصي للمدرس حسب ما جاء في إجابات المدرسين، كما أظهرت النتائج نسبة استخدام كل من السبورة الوبرية ولوحة الجيوب والخرائط والعينات وجهاز العرض السينمائي وجهاز عرض الصور المعتمه وجهاز عارض البيانات فقد جاءت بنسبة استخدام بلغت (0%)، وهذه النسب جميعها نسب قليلة جداً ، فقد أظهرت النتائج تدني مدى استخدام الوسائل التعليمية بدرجة كبيرة جداً من قبل المدرسين في تدريس مادة التربية الإسلامية ، والجدولان رقم (4 أ) و رقم (4 ب) يبينان هذه النتائج ونسب الاستخدام حسب متغيرات الدراسة النوع الاجتماعي (ذكر أنثى) والموقع الجغرافي(مدينة ، قضاء ناحية، ريف نائية).

جدول رقم (4 ب): يوضح مدى استخدام مدرسي التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة للوسائل التعليمية في تدريس مادة التربية الإسلامية عينة البحث كما تشير اليه النسب المئوية

		ريف ذكور		ريف إناث		كلي ذكور		كلي إناث		كلي	
ت	الوسيلة التعليمية	ت*	لا*	ت	لا	ت	لا	ت	لا	ت	لا
1	السبورة البيضاء (العادية)	%100	%0	%75	%25	%100	%0	%94	%6	%97	%3
2	السبورة التفاعلية (الاضافية)	%0	%100	%0	%100	%7	%93	%6	%94	%6	%94
3	السبورة الوبرية	%0	%100	%0	%100	%0	%100	%0	%100	%0	%100
4	السبورة الضوئية	%0	%100	%0	%100	%7	%93	%0	%100	%3	%97
5	السبورة المغناطيسية	%14	%86	%0	%100	%7	%93	%6	%94	%6	%94
6	لوحة العرض (النشرات)	%14	%86	%0	%100	%7	%93	%6	%94	%6	%94
7	لوحة الجيوب	%0	%100	%0	%100	%0	%100	%0	%100	%0	%100
8	الورق المقوى	%28	%72	%0	%100	%21	%79	%0	%100	%10	%90
9	البطاقات (الملصقات)	%28	%72	%0	%100	%21	%79	%6	%94	%13	%87
10	المصورات (صحائف حائطية)	%28	%72	%0	%100	%21	%79	%6	%94	%13	%87
11	الخرائط	%0	%100	%0	%100	%0	%100	%0	%100	%0	%100
12	العينات	%0	%100	%0	%100	%0	%100	%0	%100	%0	%100
13	المجسمات	%14	%86	%0	%100	%7	%93	%6	%94	%6	%94
14	جهاز العرض السينمائي	%0	%100	%0	%100	%0	%100	%0	%100	%0	%100
15	جهاز عرض الصور الشفافة الثابتة	%14	%86	%0	%100	%7	%93	%0	%100	%7	%93
16	جهاز عرض الصور المعتمة	%0	%100	%0	%100	%0	%100	%0	%100	%0	%100
17	جهاز مشغل **mp3**	%14	%86	%0	%100	%14	%86	%0	%100	%6	%94

18	جهاز مشغل اقراص **CD**	%28	%72	%0	%100	%21	%79	%6	%94	%13	%87
19	جهاز التسجيل واشرطة	%14	%86	%0	%100	%14	%86	%6	%94	%10	%90
20	جهاز عرض الفيديو واشرطة	%14	%86	%0	%100	%7	%93	%0	%100	%3	%93
21	أجهزة حاسوب	%28	%72	%0	%100	%14	%86	%6	%94	%10	%90
22	جهاز لوحي (ايباد)	%14	%86	%0	%100	%7	%93	%0	%100	%7	%93
23	جهاز الاستنساخ (الطابعة)	%28	%72	%0	%100	%14	%86	%6	%94	%10	%90
24	جهاز عرض البيانات (**data**	%0	%100	%0	%100	%0	%100	%0	%100	%0	%100
25	مكبرات الصوت (سماعات)	%14	%86	%0	%100	%7	%93	%6	%94	%6	%94
26	جهاز تلفاز	%14	%86	%0	%100	%7	%93	%6	%94	%6	%94
27	الشبكة العنكبوتية(الانترنيت)	%14	%86	%0	%100	%7	%93	%0	%100	%3	%97
28	برمجيات تعليمية (المصحف)	%28	%72	%0	%100	%14	%86	%6	%94	%10	%90

*ت (تستخدم) *لا (لا تستخدم)

ثالثاً: نتائج المتعلقة بالسؤال الثالث للدراسة:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (($\alpha \leq$ 0,05)) في مدى استخدام مدرسي التربية الإسلامية للوسائل التعليمية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي الموقع الجغرافي، في مدارس تربية بغدد الكرخ الثانية؟

للإجابة على سؤال الدراسة، هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (($\alpha \leq$ 0,05)) في مدى استخدام مدرسي التربية الإسلامية للوسائل التعليمية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي الموقع الجغرافي، في مدارس تربية بغدد الكرخ الثانية؟ تم استخدام تحليل التباين في مدى استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مادة التربية الإسلامية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي (ذكر، انثى)، وبعد تبويب وتحليل البيانات الخاصة بسؤال الدراسة الثالث والخاص بمتغير الجنس بدت النتائج على النحو الذي تشير به البيانات في الجدول (5) التالي:

جدول رقم (5): جدول (5) جدول تحليل التباين للكشف عن علاقة متغير الجنس في مدى استخدام مدرسي التربية الإسلامية للوسائل التعليمية في تدريسهم

مصدر الاختلاف	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المجموعات	F قيمة	Sig
التباين بين المجموعات	57.7	7	.005	3	.004
التباين داخل المجموعات	594.5	216	2.8		
التباين الكلي	652.2	223			

من الجدول (5) يلاحظ أن قيمة F (3). وSig يسأوي (0.004) مقارنة مع مستوى المعنوية بين 0.005 فهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (($\alpha \leq$ 0,05)) بين المتوسطات، في مدى استخدام مدرسي و مدرسات مادة التربية الإسلامية للوسائل التعليمية في تدريس التربية الإسلامية في مدارس تربية بغداد الكرخ الثانية، يعزى لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور، إناث) وللوقوف على مدى الاستخدام بالنسبة لمتغير الموقع الجغرافي بواسطة اختبار (t,test) ، فقد تم تبويب وتحليل البيانات الخاصة بسؤال الدراسة الثالث والخاص بمتغير الموقع الجغرافي فقد بدت النتائج على النحو الذي تشير به البيانات في الجدول (6) التالي :

جدول رقم (6): الخاص باختبار (t,test) للكشف عن أثر متغير الموقع الجغرافي في مدى استخدام مدرسي التربية الاسلامية للوسائل التعليمية في تدريسهم

	قيمة (t)	Sig
متوسط استخدام الذكور مقارنة بمتوسط استخدام الإناث في المدينة	0	1.00
متوسط استخدام الذكور مقارنة بمتوسط استخدام الإناث في القضاء	1.5	0.13
متوسط استخدام الذكور مقارنة بمتوسط استخدام الإناث في الريف	2.2	0.03
متوسط استخدام الذكور مقارنة بمتوسط استخدام الإناث بصورة عامة	1.08	0.30

تظهر النتائج في الجدول رقم (6) عدم وجود فروق معنوية بين متوسط استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مادة التربية الإسلامية تعزى لمتغير الموقع الجغرافي ولكلا الجنسين(الذكور والإناث) في المدينة بقيمة t(0) وSig (1)، كما يظهر الجدول نفسه إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مادة التربية الإسلامية تعزى لمتغير الموقع الجغرافي ولكلا الجنسين (الذكور والإناث) في القضاء بقيمة t (1.5) وSig(0.13)، ويظهر الجدول (6) أنه توجد فروق بين متوسط استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مادة التربية الإسلامية تعزى لمتغير الموقع الجغرافي ولكلا الجنسين (الذكور والإناث) في الريف بقيمة t(2.2) و Sig (0.03). ، كما يوضح الجدول (6) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (($\alpha \leq 0,05$)) بين متوسط استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مادة التربية الإسلامية تعزى لمتغير الموقع الجغرافي (مدينة ، قضاء ناحية، ريف نائية) ولكلا الجنسين (الذكور والإناث) بصورة عامة بقيمة(t,test) و(sig) (1.08) (0.30).

مناقشة نتائج الدراسة:

سؤال الدراسة الأول:

ما درجة توافر الوسائل التعليمية التي تستخدم في تدريس التربية الإسلامية من وجهة نظر المدرسين والمشرفين في مدارس تربية الكرخ الثانية؟ أظهرت النتائج انخفاض في درجة توافر الوسائل التعليمية بدرجة كبيرة جداً، يعزو الباحث هذه النتيجة الى عدم اهتمام وزارة التربية والتعليم في العراق بشكل عام ومديرية تربية بغداد الكرخ الثانية بشكل خاص بتوفير وتجهيز المدارس بالوسائل التعليمية التي يحتاج إليها المدرس ليتمكن من تحقيق الأهداف المنشودة للتدريس، وكذلك عدم اهتمام المدرسين بتوفير الوسائل التعليمة أو المطالبة بتوفيرها من المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الثانية. اتفقت نتيجة الدراسة مع دراسة، بني دومة، حسين و درادكة، حمزة (2013م) حيث جاء فيها قلة توفر الوسائل التعليمية، كما قد اتفقت مع دراسة، الفيفي(2013م) حيث توصلت الى قلة توفر الوسائل التعليمية.

سؤال الدراسة الثاني:

ما مدى استخدام مدرسي التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة للوسائل التعليمية في تدريس مادة التربية الإسلامية في تربية الكرخ الثانية؟ أظهرت النتائج تدني مدى استخدام الوسائل التعليمية بدرجة كبيرة جدا من قبل المدرسين في تدريس مادة التربية الإسلامية حتى الوسائل التقليدية القديمة، يعزو الباحث هذه النتيجة إلى عدم الاهتمام من قبل المشرفين التربويين لحث المدرسين على استخدام الوسائل التعليمية في التدريس، فقد أظهرت النتائج تدني الاستخدام حتى في الوسائل المتوفرة في المدارس وكما يعزوها الباحث الى عدم الاهتمام من قبل الإدارات المدرسية والمدرسين أنفسهم في استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مادة التربية الإسلامية، حيث كان قسم من المدرسين لا يستخدمون السبورة الاعتيادية. علماً انها متوفرة بدرجة 100% في جميع المدارس. اتفقت نتيجة الدراسة مع دراسة،

الحاج(2014م) حيث جاء فيها أن واقع استخدام الوسائل التعليمية سلبي، كما قد اختلفت نتيجة الدراسة مع دراسة، بني دومة، حسين و درادكة، حمزة (2013م) حيث جاء فيها نسبة الاستخدام بدرجة عالية.

سؤال الدراسة الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (($\alpha \leq 0,05$)) في مدى استخدام مدرسي التربية الإسلامية للوسائل التعليمية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي الموقع الجغرافي، في مدارس تربية بغدد الكرخ الثانية؟

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق معنوية بين متوسط استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مادة التربية الإسلامية تعزى لمتغير الموقع الجغرافي ولكلا الجنسين (الذكور والإناث) في المدينة، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مادة التربية الإسلامية يعزى لمتغير الموقع الجغرافي ولكلا الجنسين (الذكور والإناث) في القضاء، توجد فروق بين متوسط استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مادة التربية الإسلامية تعزى لمتغير الموقع الجغرافي ولكلا الجنسين (الذكور والإناث) في الريف ، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (($\alpha \leq 0,05$)) بين متوسط استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مادة التربية الإسلامية تعزى لمتغير الموقع الجغرافي (مدينة ، قضاء ناحية، ريف نائية) ولكلا الجنسين (الذكور والإناث) بصورة عامة. اتفقت نتيجة الدراسة مع دراسة، بني دومة، حسين و درادكة، حمزة (2013م) حيث توصلت الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (($\alpha \leq 0,05$)) في مستوى استخدام الوسائل التعليمية تعزى لمتغير الجنس (الذكور، الإناث).

استنتاجات الدراسة:

من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1. انخفاض في درجة توافر الوسائل التعليمية بدرجة كبيرة جداً.
2. تدني مدى استخدام الوسائل التعليمية بدرجة كبيرة جدا من قبل المدرسين في تدريس مادة التربية الإسلامية.
3. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (($\alpha \leq 0,05$)) بين المتوسطات. في مدى استخدام مدرسي ومدرسات مادة التربية الإسلامية للوسائل التعليمية في تدريس التربية الإسلامية في مدارس تربية بغداد الكرخ الثانية، يعزى لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور، إناث).
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (($\alpha \leq 0,05$)) بين متوسط استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مادة التربية الإسلامية تعزى لمتغير الموقع الجغرافي (مدينة ، قضاء ناحية، ريف نائية) بصورة عامة.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

1- ضرورة قيام الإدارة المدرسية بتصميم الوسائل التعليمية.
2- تشجيع المدرسين على استعمال الوسائل التعليمية.
3- التوجيه الفاعل لزيادة الميزانية المخصصة للوسائل التعليمية.
4- تخصيص مكان لعرض الوسائل التعليمية وحفظها.
5- تزويد المدرسين بمعلومات حديثة عن الوسائل التعليمية ومصادر الحصول عليها.

المقترحات:

1-إجراء دراسات مماثلة وعلى عينات أكبر ومواد دراسية أخرى ومراحل تعليمية مختلفة.

2-إجراء دراسة بالعنوان نفسه على المرحلة الثانوية.

3-إجراء دراسة حول أثر استخدام الحاسب الآلي في تدريس التربية الإسلامية ولمراحل دراسية مختلفة.

قائمة المراجع والمصادر:

اولاً: القران الكريم:

ثانياً: المصادر:

1.الحيلة، محمد (2002) **تكنولوجيا التعليم من اجل تنمية التفكير**، ط1 عمان، الأردن، دار المسيرة للطباعة والنشر.

2.الحيلة، محمد (2009) **تكنولوجيا التعليم من اجل تنمية التفكير**. ط2، عمان، الأردن، دار المسيرة للطباعة والنشر.

3.الحيلة، محمد (2014م أ) **تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق**. ط9، عمان، الأردن، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

4.الحيلة، محمد (2014م ب) **تصميم التعليم نظرية وممارسة**. ط 5، عمان، الأردن، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

5.الحيلة، محمد (2015م أ) **الألعاب التربوية وتقنيات انتاجها**. ط8، عمان، الأردن، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

6.الحيلة، محمد (2015م ب) **تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية التعلمية**. ط8، عمان، الأردن، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

7.السعدي، ساهرة (2004م) **مهارات التدريس والتدريب عليها – نماذج تدريبية-على المهارات**، ط1: عمان، الأردن، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

8.عبيد، ماجدة (2001م) **تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية**. ط 1، عمان، الأردن، دار صفاء للنشر والطباعة.

9.عفانة، عزو والخز ندار، نائلة ومهدي، ربحي والكحلوت، نصر (2015م) **طرق تدريس الحاسوب**. ط 5، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع.

10.الوكيل، حلمي (1999م) **تطوير المناهج أسسه أساليبه خطواته معوقاته**. ط1، القاهرة، مصر، دار الفكر العربي للنشر والطباعة والتوزيع.

ثالثاً: الدراسات والرسائل العلمية:

1. بني دومي، حسين ودرادكة، حمزة (2013م) واقع استخدام معلمين المرحلة الأساسية (نظام الفصل) للسبورة الالكترونية في مدارس مشروع جلاله الملك حمد في مملكة البحرين من وجهة نظرهم واتجاهاتهم نحوها. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين، 14(3)،275-306.

2.الحاج، أكرم محمد (2014م) أثر إدارة واستخدام الوسائط التعليمية الالكترونية في التعليم بجامعة الجوف (دراسة احصائية). **مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية**، جامعة الوادي، جانفي، المملكة العربية السعودية، 13، (4)،3-33.

3.عبد الكاظم، نغم (2011م) أثر استعمال الفيديو التعليمي والملصقات الجدارية في تحصيل طالبات الصف الخامس الاعدادي في مادة التربية الإسلامية، **دراسات تربوية**، 14، 123-162.

4.الفيفي، عيسى(2013م) **واقع استخدام تقنيات التعليم في تدريس القران الكريم في المرحلة الثانوية في مدينة الرياض ومعوقات استخدامها**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

5.اللقاني، عبد الحميد (2009م) **واقع تطوير المشرف التربوي لأداء معلمي التربية الإسلامية في مجال استخدام تقنيات التعليم**. رسالة ماجستير غير منشوره، جامعة ام القرى، مكة، المملكة العربية السعودية.

مجلة العلوم التربوية
SUST Journal of Educational Sciences
Available at
www.Scientific-journal.sustech.edu

التعرف على الصعوبات التي تواجه معلمي التربية البدنية بمحلية بحري في إستخدام طرق وأساليب التدريس الحديثة في مدارس المرحلة الثانوية

سمية جعفر حميدي سليمان و تهاني عيسى محمد داوؤد

كلية التربية البدنية و الرياضية، جامعة السودان للعلوم و التكنولوجيا

عنوان المراسلة: هاتف: 0912898268

المستخلص :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه معلمي التربية البدنية في إستخدام الطرق والأساليب الحديثة في التدريس بالمرحلة الثانوية. إستخدم الباحثان المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الدراسة. تكون مجتمع االدراسة من معلمى ومعلمات التربية البدنية بالمرحلة الثانوية بمحافظة بحرى . تم إختيار العينة بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة وقد بلغ عدد أفرادها (30) معلما" ومعلمة . أستخدمت الإستبانة كأداة لجمع البيأنات. تم جمع البيانات و معالجتها إحصائيا بإستخدام الوسيط والإنحراف المعياري والنسبة المئوية . وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها التحسن في قناعة ورغبة المعلم في تطوير مهاراته وكفاياته المهنيه وتكامل ثقافته وإطلاعه الخارجي مما يساعده في إختيار الطرق والأساليب الحديثة في التدريس. ويعتبر توفر الإمكانات المادية بالمدارس من إحدى الصعوبات التي تواجه معلم التربية البدنية في إستخدام الطرق والأساليب الحديثة في التدريس بالمرحلة الثانوية. أوصت الدراسة بتشجيع المعلمين وتحفيزهم على تطوير مهاراتهم وكفاياتهم المهنيه مع ضرورة عقد دورات تدريبية تأهيلية للتعرف على أحدث الوسائل وطرق التدريس في المجال.

الكلمات المفتاحية : التعلم التعاوني ، التعلم البرامجي ، التعلم الذاتي ، التعلم المفتوح .

Identifying the difficulties that face Physical education teachers at Bahry Locality in using modern methods and styles of teaching Physical education in secondary schools

ABSTRACT:

This study aimed to identify the difficulties that the teachers of physical education face in the use of modern methods and styles of teaching in secondary schools. The study used the descriptive method. The study population consisted of physical education teachers at the secondary level. The sample was randomly selected from the study population. It included (30) male and female teachers. The questionnaire was used as a data collection tool. Data was collected and processed statistically using mean, standard deviation and percentage. The study found that the most important results were that there is a decrease in teacher's desire to develop their professional skills and expand their overall knowledge base and horizon, also the limited availability of resources in secondary schools is an obstacle that teacher face as they try to implement the modern techniques of teaching. The study recommended encouraging and motivating teachers to develop their skills and professional competencies with the need of and participate in organizing training courses

to know the latest means and methods of teaching.
Keywords: collaborative learning, program learning, self-learning, open learning.

1- مشكلة الدراسة

1-1 مقدمة الدراسة :

إهتمت الشعوب والأمم منذ فجر التاريخ بتعليم أفرادها مبادئ العلوم المختلفة يقينا" منها أنه لا سبيل للرقي والإزدهار إلا عن طريق العلم فأهتمت بالمعلم والمادة التعليمية ثم أمتد الإهتمام الكبير إلى الوسائل التعليمية والأدوات المستخدمه. ومع التطور الكبير الذي عرفه علم النفس التربوي الذي أكد على ضرورة الإهتمام بالمتعلم وجعله محور العملية التربوية أدرك القائمون على شئون التربية والتعليم أنه لم يعد كافيا" أن يتقن المعلم المادة العلمية ليقوم بمهمته بفعالية ونجاح لم يعد المعلم مجرد ملقن للمعرفة بل أصبح من مهامه أن يركز عمله على تحفيز وتشجيع المتعلمين وأن يتمتع بشخصية متكاملة علميا" وثقافيا" ومهاريا" وقدرة" على فهم احتياجات المتعلمين وخصائصهم. لذلك لا بد للمعلم أن يولي إهتماما" كبيرا" لفن وطرائق وأساليب التدريس الحديثة، وذلك لأهميتها في عملية التدريس الفعالة والمؤثرة في سلوك المتعلم. فقد أورد (أحمد زكي صالح 1992م ص17) إن الإهتمام بالمعلمين وتدريبهم على الإستخدام الصحيح لتكنولوجيا التعليم يساعد في إعداد جيل جديد من المتعلمين يستطيع أن يتعامل مع التكنولوجيا الحديثة .

1-2 مشكلة الدراسة

من خلال الخبرة العملية للباحثتين في مجال تدريس التربية البدنية وعملهما في المرحلة الثانوية لاحظا أن بعض معلمي التربية البدنية يستخدمون الطرق والأساليب التقليدية في التدريس و التى تعتمد على الشرح والإلقاء، مما يجعل حصة التربية البدنية مملة ولا تحقق الأهداف المرجوة مثل الإبداع والتفاعل بين المعلم والمتعلم ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين. وقد أورد (عمر2004م ص34) بأن طرق التدريس الحديثة تركز على المتعلم وجعله المحور الأساسي والهدف الرئيس لعملية التعلم، بحيث يتم التبادل الفكري بين المعلم وطلابه وذلك بمشاركة الحواس الاخرى، مما يؤدي إلى توفير الوقت والجهد الذي يبذله المعلم. كما لمسا بحكم عملهما المرتبط بالتربية البدنية في مرحلة التعليم الثانوي واحتكاكهما مع بعض المعلمين وجود بعض الصعوبات التي تواجه معلمي التربية البدنية في إستخدام الأساليب الحديثة في التدريس. فالكثير من البرامج تفشل في تحقيق أهدافها لوجود بعض الصعوبات التي تواجه أغلبية المعلمين في القيام بالتنويع في طرق و أساليب التدريس في حصص التربية البدنية وقد تكمن الصعوبات في بعض الجوانب الفنية أو الإدارية أو المادية أو الإشرافية التي تحول دون إستخدام المعلم لطرائق وأساليب التدريس الحديثة في المواقف التعليمية المختلفة . فربما يرجع السبب إلى المعلم نفسه من حيث إعداده ونموه المهني أو عدم رغبة المعلم في تطوير مهاراته وكفاءاته المهنية ، أو قد تكمن المشكلة في قلة الدورات التطويرية للمعلمين والتي تعينهم في معرفة طرق التدريس الحديثة والتنويع في إستخدامها، أو عدم توفر الإمكانات المادية بالمدرسة. لذا رأى الباحثان ضرورة دراسة هذه المشكلة للوقوف على الصعوبات التي تواجه معلمي التربية البدنية في إستخدام الأساليب الحديثة في تدريس التربية البدنية بالمرحلة الثانوية.

1-3 أهدف الدراسة:

- هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه معلمي التربية البدنية في إستخدام الطرق والأساليب الحديثة في التدريس بالمرحلة الثانوية .

– التعرف على مدى توفر الإمكانات المادية لإستخدام الطرق والأساليب الحديثة في تدريس التربية البدنية بالمرحلة الثانوية .

1-4 تساؤلات الدراسة :

– ما الصعوبات التي تواجه معلمي التربية البدنية عند إستخدام الطرق و الأساليب الحديثة في التدريس بالمرحلة الثانوية.؟

– مامدى توفر الإمكانات المادية الضرورية لإستخدام الطرق والأساليب الحديثة فى التدريس بالمرحلة الثانوية.؟

1-5 أهمية الدراسة :

– قد تسهم هذه الدراسة في التعرف على الصعوبات التي تواجه معلمي التربية البدنية في إستخدام الطرق والأساليب الحديثة في تدريس المرحلة الثانوية

– قد تسهم هذه الدراسة في تطوير طرق وأساليب التدريس في مجال التربية البدنية.

1-6 حدود الدراسة :

الحدود الزمانية : للعام الدراسي 2017م –2018 م

الحدود المكانية : مدارس المرحلة الثانوية بمحلية بحري– ولاية الخرطوم.

الحدود البشرية : معلمي ومعلمات التربية البدنية لمرحلة الثانوي بمحلية بحري .

الحدود الموضوعية :

تنحصر هذه الدراسة على معرفة الصعوبات التي تواجه معلمي التربية البدنية بالمرحلة الثانوية بمحلية بحري عند إستخدام الطرق و الأساليب الحديثة في التدريس ومدى توفر الإمكانات الخاصة بالتربية البدنية في المدارس الثانوية بتلك المحلية .

1-7 مصطلحات الدراسة :

التربية البدنية :

هي مادة دراسية تربوية أساسية تعمل على تحقيق التكامل التربوي للمتعلم، بحيث تنفذ من خلال دروس داخل الجدول الدراسي، وأنشطة خارج الجدول (داخلية وخارجية)، يمكن تقويم نتائجها على المستوى السلوكي (الحركي والمعرفي والوجداني). (ناهد محمود سعد و نيلي رمزي فهيم2004 م ص22)

الأساليب:

أسلوب التدريس هو الكيفية التي يتناول بها المعلم المادة التعليمية اثناء قيامه بعملية التدريس بصورة تميزه عن غيره من المعلمين الذين يستخدمون نفس الطريقة. (عبد الغني ابراهيم محمد2006م ص11).

التدريس: (التدريس هو عملية اجتماعية يتم خلالها نقل مادة التعليم سواء كأنت معلومات او قيمة او حركة او خبرة، من مرسل نطلق عليه عادة اسم ويكون(المعلم) المستقبل هو التلميذ. (غادة جلال عبد الحكم 2008 م ص 114).

2-الإطار النظري والدراسات السابقة

2-1 الإطار النظري :

2-1-1 طرق التدريس : أوردت (فاطمة عوض ابراهيم صابر2006م ص6) أن طرق التدريس الحديثة تتنوع تبعاً لتغير النظرة إلي طبيعة عملية التعليم التي كانت تعتمد على اللفظ والتسميع ثم إتسعت لتشمل المستويات الإدراكية المعرفية مما يتطلب إيجابية المتعلم في التعليم بهدف إظهار قدرات المتعلمين الكامنة والإرتقاء بها .

2-1-1-1 العوامل التي يتوقف عليها إختيار طريقة التدريس :

- الأهداف المنشودة .
- مستوي المتعلمين .
- المحتوي العلمي للدرس.
- دوافع التلاميذ.
- الإمكانات المادية المتاحة.
- التقويم .(غادة عبدالحكيم2008 م ص 12).

2-1-1-2 **تصنيف طرق التدريس:** تصنف هذه الطرق بناءً على معيار جهد المعلم والمتعلم كما يلي:

1- **طرق التدريس القائمه على جهد المعلم وتتضمن :**

أ- طريقة المحاضرة.

ب- الطريقة الإلقائية.

ج- طريقة التعليم ذي المعنى لديفيد أوزوبل.

2- **طرق التدريس القائمة على جهد المعلم والمتعلم وتتضمن :**

أ – التعلم التعاوني.

ب- التدريس المصغر.

ج – العروض العلمية.

د – المشروع.

3- **طرق التدريس القائمة على جهد المتعلم وتتضمن :**

أ – الحقائب التعليمية.

ب- التعليم المبرمج.

ج – المجمعات التعليمية.

د – التعلم بإستخدام الحاسوب.

هـ- التعلم الإلقائي. (العرب حمد عبد العزيز وعبد الرحمن عبد الفتاح ص40-41)

المهم هو أن يختار المعلم طريقة التدريس المناسبة التي تؤدي إلى إطلاق طاقات المتعلمين، وتثير دافعيتهم للتعلم، وتتناسب مع مستوياتهم ومع متتطلبات العصر الحديث الذي يعيشون فيه، في عالم تسوده ثورة المعلومات وتكنولوجيا التعليم والتقنيات التربوية.

2-1-1-3 أنواع طرق تدريس التربية البدنية : الطريقة الأمرية – الطريقة الإلقائية او المحاضرة – الطريقة الاستجوابية – الطريقة النقاشية – الطريقة الاستنباطية – الطريقة التعاونية – طريقة العصف الذهني – طريقة حل المشكلات – طريقة الاكتشاف الموجه – طريقة التدريس الذاتي. (التعليم المبرمج-الحقائب التعليمية-الحاسب الالي

–الفيديو التفاعلي–الوسائط المتعددة–الوسائط من خلال الكمبيوتر– شبكة المعلومات والاتصالات الدولية (الأنترنت). (زيتون كمال عبد الحميد1423هـ ص311).

2-1-1-3-1 بعض طرق تدريس التربية البدنية الحديثة :

2-1-1-3-1-1 التعلم التعاوني : أوردت (ناهد محمود سعد و نيللي رمزي فهيم 2004 م ص75) عن مفهوم التعلم التعاوني أنه يعنى (تقسيم طلاب الفصل إلي مجموعات صغيرة يتراوح عدد أفراد المجموعة الواحدة ما بين(2 – 6) أفراد وتعطي كل مجموعة مهمة تعليمية واحدة (واجباً تعليمياً) ويعمل كل عضو في المجموعة وفق الدور الذي كلف به، وتتم الاستفادة من نتائج عمل المجموعات بتعميمها على كافة التلاميذ).

2-1-1-3-1-1-1 المبادئ الأساسية للتعلم التعاوني : يمكن إيجازها في الآتي :

التعـلم : ويتضمن عنصرين هامين هما :

أ – تعلم الفرد لنفسه. ب – التأكد من أن جميع الأفراد قد تعلموا.

هذا يعنى أن مجموعة العمل التعاوني متكافلة ومتضامنة، فكل فرد تقع عليه مسؤولية تعليم نفسه، كما تقع عليه مسئولية التأكد من تعلم الآخرين في مجموعته وحثهم على التعلم أو تعليمهم وذلك للوصول بجميع أفراد المجموعة إلي مستوي الإتقان

التعزيـز : ويعني تشجيع المتعلمين لتعليم بعضهم البعض خاصة عندما ينجز أحدهم المهمة الموكلة إليه بنجاح أو عندما يتقن أحدهم تعلم المادة أو النشاط الذي كلف به أو عندما يوضح أحد الطلاب للآخرين مفاهيم المادة الجديدة .

تقويم الأفراد : وتعني أن يسأل كل فرد عن إسهاماته، وأن يعرف مستوي كل فرد، وهل هو بحاجة إلي مساعدة أو تشجيع وذلك لأن الهدف الأساسي من العمل التعاوني هو جعل كل فرد أقوي مقارنة بما لو عمل بشكل فردي وذلك من خلال العمل التعاوني. لذلك لا يجوز ترك الأفراد دون تقويم وذلك للتعرف على مدى التعلم الذي وصل إليه كل منهم وكذلك التعرف على إنتاج الطالب وذلك لتقويمه وتقديم المساعدة له أن كان بحاجة لها.

مهارة الإتصال : بمعني أن على كل فرد أن يتدرب على كيفية التواصل مع الآخرين والعمل معهم وتشجيع أفراد المجموعة وهي أمور أساسية لإتمام العمل التعاوني مما يتطلب بناء الثقة المتبادلة بين أفراد المجموعة، والتعاون فيما بينهم والتحلي بالصبر والأناة في حل المشكلات التي تواجه المجموعة.

التقويـم الجمعـي : يعنى تقويم عمل المجموعة ككل وعمل كل فرد مستقل، والتعرف على أعمال الأفراد التي كانت مساعدة في التقدم نحو الهدف وأي الأعمال كان عائقا في التقدم نحو الهدف، وبالتالي فأن المجموعة تكون قادرة على اتخاذ قرار حول أي عمل تبغيه تلك المجموعة و العمل الذي يتوجب التخلي عنه لأنه لا يوصل إلي الهدف الأساسي.

تشكيل مجموعات العمل التعاوني : يختلف تشكيل المجموعة بإختلاف المعايير التي يحددها المعلم كما يعتمد تشكيل المجموعة على الأهداف أو المحتوي الدراسي، فقد يشكل المعلم مجموعة العمل التعاوني مجموعة من العمل بحيث تكون متجانسة أوغير متجانسة. مجموعة العمل غير المتجانسة هي مجموعة العمل التي يختلف فيها الأفراد في القدرة المعرفية والمهارية والميول والرغبات. أما مجموعة العمل المتجانسة فهي المجموعة التي تضم أفراد متماثلين تقريباً في المستوي المعرفي والمهاري والميول والرغبات.

2-1-1-3-1-1-2 خطوات تنفيذ التعلم التعاوني :

- تحديد الوحدة الدراسية التي سينفذها المعلم بأسلوب العمل التعاوني.
- تقسيم الوحدة التعليمية إلي وحدات جزئية توزع على مجموعات العمل التعاوني.
- تقسيم الطلاب إلي مجموعات العمل التعاوني وتحديد دور كل فرد في المجموعة مثل قائد المجموعة، والقارئ، والملخص والمقوّم والمسجل و كل فرد من أفراد المجموعة له عمل مهم ولا يمكن أن يستغنى عنه بقية أفراد المجموعة.
- يقوم القارئ بقراءة المهمة التعليمية، وهنا علي كل عضو فيها أن يكتب المعلومات والمفاهيم والحقائق التي يعرضها القارئ ويقع على المجموعة مسئولية التأكد من تحقيق الأهداف عند كافة أعضاء المجموعة.
- يجري إختبار فردي لكل عضو في المجموعة ثم تحسب علامة المجموعة من حساب المتوسط الحسابي لعلامات الأعضاء حيث تكون أفضل مجموعة هي المجموعة التي تحصل على أعلي متوسط حسابي، أو على أكبر مجموع إذا كان عدد أفراد المجموعات متساوياً . (ناهد محمود سعد ونيللي رمزي فهيم 2004 م ص75)

2-1-1-3-1-1-3 الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في التعلم التعاوني :

1- **الفرق الطلابية وفقاً لأقسام التحصيل** : يعمل الطلاب في فرق بعد تقسيمهم إلي مجموعات تتكون كل مجموعة من أربعة أعضاء ولهم قدرات ومستويات مختلفة ويقوم المعلم بتقديم الدرس أو الموضوع المراد مناقشته للطلاب ومن ثم يبدأ الطلاب بالعمل والمشاركة في مجموعاتهم مع التأكد من أن جميع أعضاء المجموعة قد تعلموا الدرس أو الموضوع المطلوب وبعد ذلك تناقش كل مجموعة واجبها المناط بها ثم يقوم المعلم بإختبار الطلاب (إختبارات قصيرة) وبشكل فردي عن المعلومات التي تعلموها . بعد ذلك يقوم المعلم بمقارنة نتائج الإختبار مع مستويات الطلاب السابقة وتتم مكافأة الطلاب الذين تجاوزوا في الإختبار المستويات السابقة وتتم مكافأة الطلاب الذين تجاوزوا في الاختبار الأخير درجاتهم ومستوياتهم السابقة ويستغرق تطبيق هذه الإستراتيجية من (3-5) حصص تقريباً.

2-فرق الألعاب والمباريات الطلابية : تستخدم هذه الإستراتيجية نفس الإجراءات التي تطبق في الأولي إلا أنها تستخدم بدلا من الإختبار الفردي الذي يجب أن يأخذه كل عضو في المجموعات إختباراً أسبوعيا" أو مسابقة أسبوعية في نهاية العمل وتتم مقارنة مستويات الطلاب في المجموعة الواحدة مع طلاب المجموعات الأخري من حيث مشاركتهم في فوز مجموعتهم بأعلي الدرجات أي أن الطلاب يتنافسون على فوز أفضل مجموعة من المجموعات الكلية. (المرجع السابق).

3-المعلومات المجزأة : أورد (جونسون ديفيد وآخرون 1995م) أن المعلم في هذه الإستراتيجية يقوم بوضع الطلاب في مجموعات رئيسة تتألف كل مجموعة من ست أعضاء للعمل في أنشطة تعليمية محددة لكل عضو في المجموعة يتم تشكيل مجموعات فرعية يتكون أعضاؤها من المجموعات الرئيسة لمناقشة موضوع أوعنصر من عناصر الموضوع الأساسي ثم يعود كل عضو إلي مجموعته الرئيسة ويقوم بمناقشة هذه المعلومات التي تعلمها في المجموعة الفرعية مع مجموعته الأساسية للإفادة مما تعلمه من أعضاء المجموعات الأخري التي ناقشت هذا الجزء وفي النهاية يختبر المعلم الطلاب إختباراً فردياً ثم يحدد المجموعة المتفوقة ويقدم لها مكافأة أو شهادة تقدير نظير تفوقها.

2-1-1-3-1-2 طريقة المحاولة والخطأ : هذه الطريقة من الطرق الهامة التي تستخدم في مجال تعليم المهارات الحركية في التربية البدنية وتتلخص هذه الطريقة في أن المتعلم يقوم بأداء الحركة ويمر بمراحل الفشل والنجاح أثناء أداء تلك الحركة ومن خلال المحاولات يحاول المتعلم عزل الحركات والنجاح أثناء أداء تلك الحركة الخاطئة أو الزائدة والإبقاء علي الحركات الصحيحة التي يقوم بتكرارها حتي يصل الي أداء الحركة بصورة جيدة.

2-1-1-3-3 طريقة البرنامج : يعتبر أسلوب البرمجة إحد الأساليب التكنولوجية الحديثة في مجال التعليم وقد أهتمت التربية البدنية بالتعليم المبرمج حيث يعتبر من إحدى طرق التدريس الفردي التي يمكن الاستفادة منها في تعليم المهارات الحركية المختلفة مما يساعد علي توفير وقت وجهد المدرس أثناء شرح هذه المهارات في دروس التربية البدنية كما يساعد على تقدم التلاميذ بأنفسهم دون حاجة مستمرة لمدرس التربية البدنية. والتعليم المبرمج نوع من أنواع التعليم الذاتي وهو برنامج يقوم المدرس بإعداده بأسلوب خاص ويتم عرضه من خلال كتاب مبرمج يتألف من مجموعة من الأطر ويتكون كل إطار من خطوات صغيرة تبدأ من الأعمال البسيطة السهلة وتتدرج في صعوبتها بعد ذلك ومن خلال معرفة التلميذ للأخطاء التي يقع فيها يستطيع أن يقوم بتصحيحها مما يعزز بالتالي إستجابته الصحيحة وعلي ذلك فأن كل إطار يتضمن مثيرا" وإستجابة" وتعزيزا". (الربيعي ومحمود داود سليمان 2006 م).

2-1-1-3-3 -1 أنواع البرامج في التعليم المبرمج :

1-البرنامج القافز : في هذا البرنامج يقفز التلميذ من الإطارات التي له بها خبرة سابقه له فيها.

2-البرنامج الخطي : يراعي في هذا البرنامج التدرج من إطار الي آخر من البسيط الي الصعب كما يقوم التلميذ المعني بإختيار الإستجابة المطلوبة من بين إحتمالات متعددة.

3-البرنامج التفريقي : يحتوي علي عدد كبير من اللأطر وفيه يختار التلميذ الإستجابة.

2-1-1-3-4 طريقة التعلم الذاتي :(يقوم بها التلميذ منفردا بإشراف المعلم) : يقصد بالتعلم الذاتي النظام الذي يتم تحديده وتخطيطه ليشمل التلاميذ والآلات التعليمية (أدوات التعلم) والمادة العلمية. و ينظر إلى طرق و أساليب التعلم الذاتي على أنها نظام محدد للمواد الدراسية، فيستطيع كل تلميذ أن يعلم نفسه بنفسه من خلال هذا النظام.

2-1-1-3-4 -1 بعض طرق و أساليب التعلم الذاتي :

(1) **التعلم البرامجي :** هو نوع من أنواع التعلم الذاتي يأخذ فيه المتعلم دورا" إيجابيا" فعالا"، و يمكن إستخدام التعليم البرامجي في تدريس مختلف المقررات، بشرط أن يقوم بذلك معلم نابه، واع، متمرس،إذ أن إستخدام هذا النوع من التعليم يتطلب مهارات أهمها: – التمكن من المادة العلمية تمكنا" تاما" – معرفة أساليب كتابة البرامج المختلفة – الطلاقة اللغوية و سلامة التعبير.

عند تصميم التعليم البرامجي ينبغي مراعاة الأمور الآتية :

– أن يتكون لدى التلميذ الحافز للتعلم بالبرنامج – أن تعرض على التلميذ معلومات أو مثيرات شيقة تثير اهتمامه ثم تطرح عليه أسئلة ليجيب عنها.

– أن يحدد التلميذ إجابته عن الأسئلة عن طريق إكمال فراغ، أو اختيار من متعدد، أو اتخاذ موقف.

– أن توجد تغذية راجعة تعزز التعلم السابق للتلميذ إذا كأن صحيحا أو ترشده للخطوات التي يجب أن يقوم بها لتحقيق الإجابة الصحيحة.

– أن يعمل البرنامج على إكتساب التلاميذ معلومات جديدة ليتعلمها كل منهم وفقا" لسرعته الخاصة.

– أن يستخدم اختبار لتقويم فاعلية البرنامج في نهايته للتأكد من إتقان التلميذ و تمكنه من موضوعات البرنامج.

(2) **التعلم بالمختبر اللغوي** : أورد(الربيعي و محمود داود سليمان2006 م) أن المختبر اللغوي يستخدم في التدريب على الاستماع والمحادثة وفي تثبيت المعلومات، وفي استعادة للدروس التي فد تفوت التلميذ. ويحتوي المختبر اللغوي على وسائل سمعية وبصرية، ومواد مطبوعة، وسبورات عادية وضوئية، وقد يوجد في المختبر بعض الحواسيب لتوظيفها في عملية التقويم التكويني للتلميذ خطوة خطوة أثناء التعلم، والتقويم الختامي في نهاية البرنامج .

تصمم برامج التعلم بالمختبر اللغوي وفقا" للطرق الآتية:

أ– التعلم عن طريق الاستماع فقط.

ب– يتم التعلم عن طريق الاستماع ثم تكرار الاستجابة لتثبيت المعلومة.

ج– التعلم عن طريق الاستماع والتكرار والموازنة للتأكد من صحة وسلامة المعلومات.

يكون دور المعلم هنا هو مراقبة استجابة التلاميذ لتثبيت الإجابات الصحيحة، أوتصحيح الإجابات الخطأ.

(3) **التعلم بالحاسوب(الكمبيوتر)** : يمكن إستخدام الحاسوب كآلة تعليمية متكاملة، تستطيع التحكم في كل خطوات تعلم التلميذ، نظراً لمميزات الكومبيوتر التي تتمثل في تقليد وظائف العقل الأنساني بدقة وسرعة، فتكون له مردودات تربوية إيجابية، أهمها : التقويم الفوري لاستجابات التلميذ – تسجيل الاستجابات التراكمية التي تبين مدى تقدم التلميذ– الدمج بين عمليتي التعلم والتقويم في عملية واحدة بطريقة فعالة – يعمل كل تلميذ وفقاً لسرعته الخاصة – يتيح الفرص المناسبة أمام التلميذ ليحقق المزيد من النجاح والتقدم – إكساب التلميذ معلومات و مهارات إبداعية – تقويم مستوى أداء و تحصيل التلميذ – المساعدة في الأعمال الإدارية.

(4) التعلم بالوسائل السمعية والبصرية : كلما ازدادت الحواس التي يستخدمها الأنسان في أكتساب تعلم معلومة، كلما ازدادت سيطرته على تلك المعلومات وتمكنه منها. لذا فقد أنتشرت الأن النظم التعليمية التي تجمع أكثر من حاسة منفردة في نسق واحد متكامل. (مثل : السينما و التلفاز والفيديو وجهاز الشرائح الناطقة).

(5) **التعلم بالحقائب التعليمية** : تحتوي الحقيبة التعليمية على مجموعة من الوسائل التي يمكن عن طريقها تحقيق الأهداف المحددة و المرجوة من التعلم. و قد تكون الوسائل التي تحتويها الحقيبة في صورة مواد مطبوعة كالكتب العادية و المبرمجة، أو في صورة شرائح وشفافيات وأشرطة سمعية بصرية، أو في صورة خرائط و سطوح و مجسمات وغيرها من الأدوات التعليمية.

وللتلميذ أن يختار – للتعلم – وسيلة واحدة أو أكثر من وسيلة وفقاً لاختياره الحر.

(6) **التعلم من مراكز مصادر التعلم** : بسبب تطبيق تكنلوجيا التعليم في العملية التربوية، أصبح من الضروري تحويل المكتبات إلى مراكز لمصادر التعلم، ليتمكن المتعلم من الإتصال بالمعلومات بطريقة مباشرة أوغير مباشرة . مراكز التعلم تحتوي على أدوات التعلم السمعية و البصرية التي سبق الإشارة إليها، لذا يتم التعلم فيها من خلال القراءة أو الاستماع أو المشاهدة وفقاً لقدرات المتعلم الذهنية.

(7) **التعلم المفتوح** : أوردت (ناهد محمود سعد و نيللي رمزي فهيم 2004 م ص75) أنه نظراً لتراكم المعلومات، ولتعدد ألوان المعرفة، وتطور التقنيات المعرفية، أصبح التعليم المفتوح أسلوب لحل هذا الإشكال. في التعليم المفتوح

يتم نقل المعلومات إلى المتعلم، مهما كانت حواجز الزمان والمكان، لذا لا يتقيد هذا التعليم بالعمر الزمني للمتعلم، وتستخدم فيه الوسائل المتعددة، مثل المواد المطبوعة وأشرطة الكاسيت.

2-1-2-1 أساليب التدريس : تتنوع أساليب التدريس ولكن ينبغي أن نؤكد أن أساليب التدريس ليست محكمة الخطوات، كما أنها لا تسير وفقا لشروط أو معايير محددة، فالأسلوب التدريسي يرتبط بصورة أساسية بشخصية المعلم وسماته وخصائصه . لايوجد أسلوب محدد يمكن تفضيله عما سواه من الأساليب، على إعتبار أن مسألة تفضيل أسلوب تدريسي عن غيره تظل مرهونة بالمعلم نفسه وبما يفضله.

2-1-2-2 أنواع أساليب التدريس :

1- أساليب التدريس المباشرة : يعرف أسلوب التدريس المباشر بأنه ذلك النوع من أساليب التدريس الذي يتكون من آراء وأفكار المعلم الذاتية (الخاصة) وهويقوم بتوجيه عمل التلميذ ونقد سلوكه، ويعد هذا الأسلوب من الأساليب التي تبرز إستخدام المعلم للسلطة داخل الصف الدراسي. يسعى المعلم في هذا الأسلوب إلى تزويد التلاميذ بالخبرات والمهارات التعليمية التي يرى هو أنها مناسبة، كما يقوم بتقويم مستويات تحصيلهم وفقا لإختبارات محددة يستهدف منها التعرف على مدى تذكر التلاميذ للمعلومات التي قدمها لهم. ويبدو أن هذا الأسلوب يتلاءم مع المجموعة الأولى من طرق التدريس خاصة طريقة المحاضرة والمناقشة المقيدة.

2- أسلوب التدريس غير المباشر: يعرف بأنه الأسلوب الذي يتمثل في إمتصاص آراء وأفكار التلاميذ مع تشجيع واضح من قبل المعلم لإشراكهم في العملية التعليمية وكذلك في قبول مشاعرهم. يسعى المعلم في هذا الأسلوب إلى التعرف على آراء ومشكلات الطلاب، ويحاول تمثيلها، ثم يدعو الطلاب إلى المشاركة في دراسة هذه الآراء والمشكلات ووضع الحلول المناسبة لها، ومن الطرق التي يستخدم معها هذا الأسلوب طريقة حل المشكلات وطريقة الإكتشاف الموجه.

4-أسلوب التدريس القائم على المدح والنقد : تدعم بعض الدراسات وجهة النظر القائمة على أن أسلوب التدريس الذي يراعي المدح المعتدل يكون له تأثير موجب على التحصيل لدى الطلاب، حيث وجدت أن كلمة صحيح، ممتاز، شكرا لك، ترتبط بنمو تحصيل التلاميذ في العلوم في مرحلة تعليم الأساس. أوضحت بعض الدراسات أن الإفراط في النقد من قبل المعلم، يؤدي الي إنخفاض في التحصيل لدي التلاميذ. يرتبط هذا الأسلوب باستراتيجية إستخدام الثواب والعقاب. (نوال ابراهيم شلتوت، وآخرون 2007م ص9).

5-أسلوب التدريس القائم على التغذية الراجعة : تناولت دراسات عديدة تأثير التغذية الراجعة على التحصيل الدراسي للطالب، وقد أكدت هذه الدراسات في مجملها أن أسلوب التدريس القائم على التغذية الراجعة له تأثير دال موجب على تحصيل الطالب. من مميزات هذا الأسلوب أنه يوضح للطالب مستويات تقدمه ونموه التحصيلي بصورة متتابعة وذلك من خلال تحديده لجوانب القوة في ذلك التحصيل وبيان الكيفية التي يستطيع بها تنمية مستويات تحصيله، وهذا الأسلوب يعد من أبرز الأساليب التي تتبع في طرق التعلم الذاتي والفردي.

6-أسلوب التدريس القائم على إستعمال أفكار الطالب : قسم (فلاندوز) أسلوب التدريس القائم على إستعمال أفكار الطالب إلى خمسة مستويات فرعية هي :

أ-التنويه بتكرار مجموعة من الأسماء أو العلاقات المنطقية لاستخراج الفكرة كما يعبر عنها الطالب.

ب- إعادة او تعديل صياغة الجمل من قبل المعلم والتي تساعد الطالب على وضع الفكرة التي يفهمها.

ج- إستخدام فكرة ما من قبل المعلم للوصول إلى الخطوة التالية في التحليل المنطقي للمعلومات المعطاه.

د- إيجاد العلاقة بين فكرة المعلم وفكرة الطالب عن طريق المقارنة بين فكرة كل منهما.

هـ- تلخيص الأفكار التي سردت بواسطة الطالب او مجموعة الطلاب.

7- أساليب التدريس القائمة على تنوع وتكرار الأسئلة : حاولت بعض الدراسات أن توضح العلاقة بين أسلوب التدريس القائم على نوع معين من الأسئلة وتحصيل الطلاب، حيث إيدت نتائج هذه الدراسة وجهة النظر القائلة أن تكرار إعطاء الأسئلة للطلاب يرتبط بنمو التحصيل لديهم، فقد توصلت إحدى هذه الدراسات إلى أن تكرار الإجابة الصحيحة يرتبط إرتباطا" موجبا" بتحصيل التلميذ.

8-أساليب التدريس القائمة على وضوح العرض او التقديم :

المقصود بالعرض هو عرض المدرس لمادته التعليمية بشكل واضح يمكن طلابه من استيعابها، حيث أوضحت بعض الدراسات أن وضوح العرض له تأثير" فعال" في تقدم تحصيل الطلاب. (المرجع السابق).

9-أسلوب التدريس الحماسي للمعلم : حاول العديد من الباحثين دراسة أثر حماس المعلم بإعتباره أسلوب من أساليب التدريس ذات التأثير على مستوى تحصيل طلابه حيث بينت معظم الدراسات أن حماس المعلم يرتبط إرتباطا" ذا أهمية ودلالة بتحصيل الطلاب

10-أسلوب التدريس القائم على التنافس الفردي : أوضحت بعض الدراسات أن هناك تأثيرا لإستخدام المعلم للتنافس الفردي على الأداء النسبي بين التلاميذ وتحصيلهم الدراسي، ومن الطرق المناسبة لإستخدام هذا الأسلوب طرق التعلم الذاتي والفردي. (نوال ابراهيم شلتوت وآخرون2007م ص9).

2-2 الدراسات السابقة :

2-2-1 دراسة نصير رباح وغريب نجيب (2014) بعنون : (واقع إستخدام طرق التدريس الحديثة في التربية البدنية والرياضة في الطور الثانوي" قطر "). هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى واقع إستخدام طرق التدريس الحديثة في بناء حصة التربية البدنية والرياضة من وجهة نظر معلمي التربية البدنية حيث إستخدم الباحث المنهج الوصفي للتحقق من فرضيات الدراسة التي تتضمن درجة إستخدام طرق التدريس الحديثة وشملت عينة الدراسة معلمي التربية البدنية في مرحلة الثانوي "واية ورقلة" البالغ عددهم (30) معلم. إعتمد الباحث على الإستبانة لقياس مستوى إستخدام طرق التدريس الحديثة في حصة التربية البدنية.

وكانت أهم نتائج الدراسة : هناك صعوبات متنوعة تحد من إستخدام طرق التدريس الحديثة من وجهة نظر المعلمين. وصعوبات تخص جوهر المادة التدريبية من حيث الزمن والأهداف. كذلك صعوبات ناتجة عن الإدارة مثل قلة الوسائل التعليمية والأجهزه والأدوات . وصعوبات تخص المعلم من ناحية قلة الدورات التدريبية. وإختلاف قدرات التلاميذ في الصف الواحد.

2- إجراءات الدراسة

3-1 منهج الدراسة : أستخدم المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الدراسة.

3-2 مجتمع الدراسة : تكون مجتمع االدراسة من معلمى ومعلمات التربية البدنية بالمرحلة الثانوية بمحلية بحرى .

3-3 عينة الدراسة : تم إختيار العينة بالطريقة العشوائية وقد بلغ عددها (30) فردا" من معلمى ومعلمات التربية البدنية بالمرحلة الثانوية بمحلية بحرى ويوضح جدول رقم (1) التإلى توصيف العينة .

جدول رقم (1): يوضح توصيف عينة الدراسة

النوع	العدد	النسبة
معلم	13	%43.3
معلمة	17	%56.7
المجموع	30	%100

يلاحظ من الجدول رقم (1) أعلاه أن عدد الذكور بلغ (13) بنسبة **(43.3 %)** وعدد الأناث (17) بنسبة **(56.7 %)**.

3-4 وسائل جمع البيانات: أستخدمت الإستبانة كأداة لجمع البيانات.

3-4-1 مراحل بناء الإستبانة :

المرحلة الاولي : تم الإعتماد على المراجع والكتب والدراسات السابقة والشبكة العنكبوتية في تصميم الإستبانة بصورتها الأولية.

المرحلة الثانية : المعاملات العلمية (الموضوعية والصدق والثبات) :

قام الباحثتان بعرض الإستبانة بصورتها الأولية علي بعض الخبراء والمتخصصين من (أساتذة كلية التربية البدنية والرياضة الخبراء فى مجال تدريس التربية البدنية) لإبداء الملاحظات من حيث مدى وضوح العبارات وأهميتها ومناسبتها للمحاور و درجة إرتباط العبارات بالمحاور المقترحه . وهذا بمثابة الموضوعية وصدق المحتوى .

المرحلة الثالثة : تم إجراء التعديلات المقترحة حسب آراء السادة الخبراء فأصبحت الإستبانة في صورتها قبل النهائية مشتملة" على محورين هما : محور المعلم ومحور الإمكانات المادية . إستخدم مقياس التقدير الثلاثي (موافق، محايد، غير موافق) .

الثبات: يرى محمد نصر الدين رضوان 2004م أن ثبات المقياس (يعني أننا في حالة تطبيق نفس أداة القياس على نفس الأفراد على عدد من المرات بنفس الطريقة والشروط فأننا نحصل على نفس الدرجات فى كل مرة) .

للتأكد من مدى ثبات الإستبانة والصدق الذاتي وتحديد درجة الإرتباط (الثبات) تم تطبيق الإستبانة على (10) من المعلمين والمعلمات بواقع (5) من كل منهم من مجتمع الدراسة . تم جمع البيانات وتفريغها ومعالجتها إحصائيا" بإستخدام معادلة بيرسون للتجزئه النصفية معادلة إسبيرمان براون لإرتباط الجزئين . الجدول رقم (2) التالي يوضح درجة الإرتباط والصدق الذاتي لمحاور الإستبانة.

جدول رقم (2): يوضح المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري ومعامل الارتباط لمحاورالإستبانة

إسم المحور	المتوسط الحسابى	الإنحراف المعيارى	معامل الإرتباط (الثبات)	الصدق الذاتي
1. الصعوبات المرتبطة بالمعلم	6.12	0.53	0.8	0.94
2. الصعوبات المرتبطة بمدى توفر الإمكانات المادية	5.11	0.49	0.85	0.92

وضح الجدول رقم (2) أعلاه إرتفاع درجات معامل الثبات لمحاور الإستبانة التي تراوحت بين (0.85 –0.92) ومعامل الصدق الذاتي الذي تراوح بين (0.92 – 0.94).

وعليه يمكن إعتبار أن الإستبانة صادقة ومرتبطه، تتميز بالإستقرار إلى حد كبير ودرجة ثبات عالية . وبهذا إكتملت الإستبانة في صورتها النهائية. وأصبحت جاهزة للاستعانة بها في جمع المعلومات.

3-4-2 الإستبانه بصورتها النهائية : تكونت الإستبانة من محورين (الأول الصعوبات المرتبطة بالمعلم والثاني توفر الإمكانات المادية بالمدرسة لإستخدام الطرق والأساليب الحديثة فى التدريس بالمرحلة الثانوية) يتضمن كل محور عشرة عبارات.

المحور الأول : الصعوبات المرتبطة بالمعلم وعباراته :

- قناعة المعلم بتطوير مهاراته وكفاياته المهنية لا تدفعه لإستخدام الطرق والأساليب الحديثة.
- تكامل ثقافة المعلم واطلاعه الخارجي لا تدفعه لإستخدام الطرق والأساليب الحديثة .
- يمتلك المعلم جهاز حاسوبه الخاص للإستفادة منه في التدريس .
- يهتم المعلم بزيادة زمن النشاط التطبيقي في الدرس .
- يهتم معلم التربية البدنية بتنفيذ رغبات وإهتمامات التلاميذ في الأنشطة البدنية المختلفة .
- ينوع المعلم في استحدام طرق وأساليب التدريس الحديثة .
- تقوم المدرسة بتأهيل المعلمين مهنيا" اثناء الخدمة .
- تقدم المدرسة الدورات التدريبية والتطويرية للمعلمين في طرق وأساليب التدريس الحديثة .
- يمتلك المعلم مهارات التدريس .
- كثرة الأعباء المدرسية للمعلم تحد من إستخدام الأساليب الحديثة فى التدريس.

المحور الثاني : مدى توفر الإمكانات المادية لإستخدام الطرق الأساليب الحديثة فى التدريس بالمرحلة الثانوية .

وتتكون عبارت المحور من الفقرات التالية :

- تعتبر الإمكانات المادية من أهم العوامل المؤثرة في إستخدام الطرق والأساليب الحديثة .
- توفر المدرسة الأدوات والأجهزه اللازمة للأنشطة البدنية.
- تصان الأدوات والأجهزه والملاعب بصورة دورية.
- تتوفر في المدرسة الأدوات البديلة والوسائل المساعدة في التدريس.
- يهتم المعلم بعوامل الأمن والسلامة أثناء ممارسة النشاط .
- توفر المدرسة قاعة إلكترونية مهيأه لإستخدامها في التدريس.
- توفر المدرسة معينات مرئية وسمعية لإستخدامها في التدريس.
- توجد مساحات وميادين مهيأة لتدريس حصة التربية البدنية.
- عدم توفر الوقت والجهد والمال الضروري لإستخدام الأساليب الحديثة.
- يدرس المعلم الأنشطة التي تتوفر إمكاناتها فقط.

3-5 تطبيق الدراسة:

تم تطبيق الدراسة بتاريخ 5 /2017/12م على عينة الدراسة وتم جمع الإستمارات بغية تحليلها إحصائياً.

3-6 الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة : تم إستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية(SPSS) وإنحصرت المعالجات في معامل إرتباط بيرسون والإنحراف المعياري والوسيط والمتوسط الحسابي.

4- نتائج الدراسة

4-1 عرض نتائج التساؤل الاول : نتائج تساؤل الدراسة الذى ينص على: (ما الصعوبات المرتبطة بمعلم التربية البدنية فى إستخدام الأساليب الحديثة فى التدريس بالمرحلة الثانوية) .

تم حساب الوسيط والإنحراف المعيارى والنسب المئوية لإجابات العينة عن الصعوبات التي تقابل المعلم، وإعتمدت الدارستين النسبة (50%) وأكثر لقبول الإجابة، والجدول رقم (3) التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (3): يوضح التكرارات والوسيط والإنحراف المعيارى والنسبة المئوية والترتيب لإجابات العينة على سؤال الدراسة الخاص بالصعوبات المرتبطة بمعلم التربية البدنية فى إستخدام الأساليب الحديثة فى التدريس بالمرحلة الثانوية

م	العبارات	التكرارات			الوسيط	الإنحراف المعيارى	النسبة المئوية	الترتيب
		أوافق	متردد	لا أوافق				
1	قناعة المعلم بتطوير مهاراته وكفاياته المهنية لا تدفعه لإستخدام الطرق والأساليب الحديثة .	25	1	4	3.00	0.702	%83.7	3
2	تكامل ثقافة المعلم وإطلاعه الخارجي لا تدفعه لإستخدام الطرق والأساليب الحديثة.	25	1	4	3.00	0.702	%83.7	4
3	يمتلاك المعلم جهاز حاسوبه الشخصي للاستفادة منه في التدريس .	14	4	12	2.00	0.944	%46.7	8
4	يهتم المعلم بزيادة زمن النشاط التطبيقي في الدرس.	20	6	4	3.00	0.730	%66.7	6
5	يهتم معلم التربية البدنية بتنفيذ رغبات وإهتمامات التلاميذ في الأنشطة الرياضية.	26	4	-	3.00	0.346	%86.7	1
6	ينوع المعلم في إستخدام طرق وأساليب التدريس الحديثة.	18	4	8	3.00	0.884	%60	7
7	تقوم المدرسة بتاهيل المعلمين مهنيا" اثناء الخدمة.	11	2	17	1.00	0.961	%36.7	9
8-	تقدم المدرسة الدورات التدريبية والتطويرية للمعلمين في طرق وأساليب التدريس الحديثة.	10	3	17	1.00	0.935	%33.3	10
9-	يمتلك المعلم مهارات التدريس.	22	6	2	3.00	0.606	%73.3	5
10-	كثرة الأعباء المدرسية للمعلم تحد من إستخدام الأساليب الحديثة فى التدريس.	26	1	3	3.00	0.626	%86.7	2

وضح الجدول رقم (3) أعلاه أن أعلي نسبة إستجابة إيجابية في ردود المفحوصين كانت في عبارة (كثرة الأعباء المدرسية للمعلم تحد من إستخدام الأساليب الحديثة فى التدريس) بمتوسط حسابي(3.00) وإنحراف معياري(.626) ونسبة مئوية بلغت (86.7 %) وعبارة (يهتم معلم التربية البدنية بتنفيذ رغبات وإهتمامات التلاميذ في الأنشطة الرياضية) بمتوسط حسابي (3.00) وإنحراف معياري (.346) ونسبة مئوية (86.7%) و(إنخفاض قناعة ورغبة المعلم في تطوير مهاراته وكفاياته المهنيه تدفعه لإستخدام الطرق والأساليب الحديثة) و (تكامل ثقافة المعلم وإطلاعه الخارجي بحيث تساعدانه في إختيار الطرق والأساليب الحديثة في التدريس). بمتوسط حسابي (3.00) وإنحراف معياري (.702) ونسبة مئوية (83.7%) وجاءت أدنى نسبة ردود إيجابية في عبارة (تقدم المدرسة الدورات

التدريبية والتطويرية للمعلمين في طرق وأساليب التدريس الحديثة) بمتوسط حسابي (1.00) وإنحراف معياري(.935) ونسبة مئوية (33.3%).

4-2 عرض نتائج التساؤل الثاني الذى ينص على: (ما مدى توفر الإمكانات المادية الضرورية لإستخدام الطرق والأساليب الحديثة فى التدريس بالمرحلة الثانوية ؟). تم إستخراج الوسيط والإنحراف المعيارى والنسب المئوية لإجابات العينة عن محور المهارات البدنية، وإعتمدت نسبة (50%) وأكثر لقبول الإجابة، والجدول رقم (4) التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (4): يوضح الوسيط والإنحراف المعيارى والنسبة المئوية والترتيب لإجابات العينة على سؤال الدراسة الخاص في تمدى توفر الإمكانات المادية الضرورية لإستخدام الطرق والأساليب الحديثة فى التدريس بالمرحلة الثانوية

م	العبارات	التكرارات			الوسيط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب
		أوافق	متردد	لا أوافق				
1	تعتبر الإمكانات المادية من أهم العوامل المؤثرة في	1	4	25	3.00	.484	83.33%	1

2	إستخدام الطرق والأساليب الحديثة توفر المدرسة الأدوات والأجهزة اللازمة للأنشطة البدنية	10	3	17	1.00	0.935	33.3%	8
3	تصان الأدوات والأجهزة والملاعب	9	4	17	1.00	0.907	30.0%	9

4	بصورة دورية تتوفر في المدرسة الأدوات البديلة والوسائل المساعدة في التدريس يهتم المعلم بعوامل الأمن والسلامة أثناء	19	10	1	3.00	0.563	63.3%	2
5		18	4	8	3.00	0.884	60.0%	3م

6	ممارسة النشاط توفر المدرسة قاعة إلكترونية مهيأة لإستخدامها في التدريس	7	5	18	3.000	0.8500	60%	3م
7	توفر المدرسة معينات مرئية وسمعية لإستخ	8	3	19	1.000	0.8900	26.7%	10

8-	دامها في التدريس توجد مساحات وميادين مهيأة لتدريس حصة التربية البدنية عدم توفر الوقت والجهد والمال الضروري	12	3	15	1.50	0.960	40.4%	7
9-	عدم توفر الوقت والجهد والمال الضروري	16	5	9	3.00	89.80	53.3%.	6

10-	لا تستخدام الأساليب الحديثة يدرس المعلم الأعلى الرغم من توفرة إمكانياتها فقط	17	3	10	3.00	0.935	56.7%	5	

وضح الجدول رقم (4) أعلاه أن أعلي نسبة إستجابة جاءت سلبية في ردود المفحوصين في عبارة (تعتبر الإمكانات المادية من أهم العوامل المؤثرة في إستخدام الطرق والأساليب الحديثة) بمتوسط حسابي(3.00) وإنحراف معياري(.484) ونسبة مئوية (83.3%) (وجاءت أدنى نسبة ردود إيجابية في عبارة (توفر المدرسة معينات مرئية وسمعية لإستخدامها في التدريس) بمتوسط حسابي(1) وإنحراف معياري (0.890) ونسبة مئوية (26.7%).

4-3 مناقشة وتحليل وتفسير النتائج :

4-3 -1 مناقشة وتحليل وتفسير النتائج الخاص بسؤال الدراسة الأول :

عكس الجدول رقم (3) في العبارة الأولى (قناعة ورغبة المعلم في تطوير مهاراته وكفاياته المهنيه لا تدفعه لإستخدام الطرق والأساليب الحديثه) بنسبة مئوية (83.7%) وجاء ترتيبها الثالث وتتفق هذه النتيجه مع دراسة كل من(وفيقة مصطفي سالم، 2000م، ص 60) والتى تشير إلى أنه لابد أن تتوفر لدي المعلم مجموعه من الصفات الخاصة

تساعده في أداء دوره التربوي والتعليمي وتمكنه من تحقيق رسالته التي تتضمن نشر المعرفة والثقافه العلمية، والإيمان بوحدة المعرفة وتكاملها، والإلمام بمادة تخصصه.

و في العبارة الثانية (تكامل ثقافة المعلم وإطلاعه الخارجي تساعده في إختيار الطرق والأساليب الحديثة في التدريس.) جاءت نتيجتها إيجابية بنسبة مئوية (83.7%) وترتيبها الرابع.

أما العبارة الثالثة (يمتلك المعلم جهاز حاسوبه الخاص للاستفادة منه في التدريس) جاءت نتيجتها سلبية بنسبة مئوية (46.7 %) وترتيبها الرابع، ترى الباحثتان أن هذه النتيجه ربما تدل على قلة الإمكانات، ولابد للمعلم أن يسعى بشتى السبل ليطور نفسه ويمتلك الوسائل الحديثة التي تساعده كثيرا" في التدريس، وفي هذا الصدد يؤكد (اسماعيل غصاب 1991 م) أن معلم التربية البدنية الجاد هو الذي يتبنى الطرق الحديثة وهو الذي يعمل على تنفيذها ونجاحها.

في العبارة الرابعة (يهتم المعلم بزيادة زمن النشاط التطبيقي في الدرس) جاءت نتيجتها إيجابية بنسبة مئوية (66.6%) وترتيبها السادس وترى الباحثتان أن يهتم المعلم بزيادة الزمن التطبيقي حتى يتمكن كل تلميذ من الحصول على فرصته.

و في العبارة الخامسة (يهتم معلم التربية البدنية بتنفيذ رغبات واهتمامات التلاميذ نحو الأنشطة الرياضية) جاءت نتيجتها إيجابية" بنسبة مئوية (86.7%) وترتيبها الأول وتتفق هذه العبارة مع رأي الباحثتان إذ يجب الإهتمام بتلبية احتياجات الطلاب واشباع رغباتهم. وفي العبارة السادسة (ينوع المعلم في استحدام طرق وأساليب التدريس الحديثة) جاءت النتيجه إيجابية" بنسبة مئوية (60 %) وترتيبها السابع، و تتفق مع دراسة (احمد صلاح2004م) الذي يؤكد على أن المعلم يجب أن ينوع في الطرق والأساليب الحديثة في تدريس التربية البدنية، ويؤكد(إسماعيل غصاب 1991) أن معلم التربية البدنية الحريص على تعليم التلاميذ هو الذي يتبنى الطرق الحديثة ويعمل على تنفيذها ونجاحها.

في العبارة السابعة (تقوم المدرسة بتاهيل المعلمين مهنيا" أثناء الخدمة) جاءت نتيجتها سلبية بنسبة مئوية (36.7 %) وترتيبها التاسع. وتتفق النتيجه مع دراسة (نصيررباح وغريب نجيب 2014 م) التي تشير إلى صعوبات تخص المعلم من ناحية قلة الدورات التدريبية. ترى الباحثتان أن للمدرسة دور" كبير" في تأهيل المعلمين.

و في العبارة الثامنة (تقدم المدرسة الدورات التدريبية والتطويرية للمعلمين في طرائق وأساليب التدريس الحديثة) جاءت النتيجه سلبية بنسبة مئوية (33.3 %) وترتيبها العاشرة ترى الباحثتان أن معظم المدارس قد لا تهتم بالدورات التدريبيه للمعلمين مما يمثل صعوبة من الصعوبات التي تواجه المعلم. وأكدت دراسة (نصير رباح وغريب نجيب 2014 م) وجود صعوبات تخص المعلم من ناحية قلة الدورات التدريبية.

أما في العبارة التاسعة (يمتلك المعلم مهارات التدريس) التي حصلت على نسبة مئوية (73.3 %) وجاء ترتيبها الخامس وجاءت النتيجه إيجابية تؤكد ضرورة إمتلاك المعلم لمهارات التدريس.

فقد جاء في العبارة العاشرة (كثرة الأعباء المدرسية للمعلم تحد من إستخدام الأساليب الحديثة فى التدريس) بنسبة مئوية (86.7 %) وجاء ترتيبها الثاني وترى الباحثتان أن السبب في عدم إستطاعة المعلم إستخدام الأساليب المتنوعة في تحقيق الهدف من حصة التربية الرياضية قد يرجع الي قيام إدارة المدرسة بوضع أكثر من تلاميذ فصل واحد في حصة التربية البدنية. وهذه النتيجه تجيب على تساؤل الدراسة، وتحقق هدفه .

4-3 -2 مناقشة وتحليل وتفسير النتائج الخاص بسؤال الدراسة الثاني:

و ضح الجدول رقم (4) في العبارة الأولى (تعتبر الإمكانات المادية من أهم العوامل المؤثرة في إستخدام الطرق والأساليب الحديثة.) جاءت النتيجه سلبية بنسبة مئوية (83.7 %) و ترتيبها الأول، أكدت (مكارم أبو هرجه محمد زغلول، 1999م، ص 209) أن الإمكانات تعد من أهم العناصر المؤثرة في نجاح العملية التعليمية إذ لا يمكن تحقيق أهداف المنهج في غياب الإمكانات فهي تساعد علي تعلم وإتقان المهارات بطريقة ميسرة ورفع مستوي الأداء البدني والحركي وإستثارة الدافعية للممارسة.

و في العبارة الثانية (توفر المدرسة الأدوات والأجهزه اللازمة للأنشطة البدنية) جاءت النتيجه سلبية بنسبة مئوية (33.3 %) و ترتيبها الثامن، و تتفق مع نتائج دراسة (نصير رباح وغريب نجيب 2014 م) التي أشارت إلى صعوبات ناتجة عن الإدارة مثل قلة الوسائل التعليمية والأجهزه والأدوات. وكذلك دراسة (رخية حميدان أحمد 2015 م ص 60) والتي تشير إلي أن الميزلية المخصصة لا تكفي لصيانة الأجهزه والأدوات في محور" الإمكانات المادية.

أما في العبارة الثالثة (تصان الأدوات والأجهزه والملاعب بصورة دورية) جاءت النتيجه سلبية بنسبة مئوية (30 %) و ترتيبها التاسع وترى الباحثتان أن عدم صيانة الأجهزه والأدوات يقلل من عوامل الأمن والسلامة ويؤثر سلبا" على تحقيق أهداف حصة التربية البدنية.

في العبارة الرابعة (تتوفر في المدرسة الأدوات البديلة ووسائل مساعدة في التدريس) جاءت النتيجه إيجابية بنسبة مئوية (63.3%) وترتيبها الثاني وتتفق مع رأي الباحثتان على المعلم التغلب على الصعوبات بإستخدام الأدوات البديلة من البيئة المحيطة.

و في العبارة الخامسة (يهتم المعلم بعوامل الأمن والسلامة أثناء ممارسة النشاط البدني) جاءت النتيجه إيجابية بنسبة مئوية (60%) و ترتيبها الثالث م ، ترى الباحثتان أنه لابد للمعلم الإهتمام بعوامل الأمن والسلامة قبل وأثناء الدرس.

و في العبارة السادسة (توفر المدرسة قاعة إلكترونية مهيأه لإستخدامها في التدريس) جاءت النتيجه سلبية بنسبة مئوية (60 %) و ترتيبها الثالث مشترك وأكدت إستجابة المفحوصين عدم إهتمام أغلبية الإدارات في المدارس بتوفير قاعه إلكترونية مهيأه للطلاب يستخدمها المعلم عند التدريس. وترى الباحثتان ضرورة إهتمام إدارات المدارس بتوفير قاعه إلكترونية مهيأه يستطيع المعلم أن يستخدمها في التطبيق المباشر مع الطلاب أثناء التدريس.

أما في العبارة السابعة (توفر المدرسة معينات مرئية وسمعية لإستخدامها في التدريس) جاءت النتيجه سلبية بنسبة مئوية (26.7 %) وإحتل ترتيبها المركز العاشر ، وترى الباحثتان أن معظم المدارس لا توفر المعينات المرئية والسمعية مما يعتبر من الصعوبات التي تواجه المعلم، كما تؤكد (عفاف عبد المنعم شحاته، 1998م ص 24) أهمية الإمكانات المادية بقولها أن توفير الإمكانات وحسن إستخدامها يعتبر أمرا" حتميا لا غني عنه بإعتبارها أحد العوامل المؤثر في تقدم الدول وتطورها رياضيا فهي توثر في نجاح الأنشطه وتحقيق اهدافها.

في العبارة الثامنة (توجد مساحات وميادين مهيأة لتدريس حصة التربية البدنية) جاءت النتيجه إيجابية بنسبة مئوية (40%) و ترتيبها السابع وتتفق هذه العبارة مع راي الباحثتان في عدم توفر الميادين والمساحات وهي من إحدى الصعوبات التي تواجه معلمات التربية البدنية والرياضة .

و في العبارة التاسعة (عدم توفر الوقت والجهد والمال الضروري للإستخدام في الأساليب الحديثة) بلغ المتوسط الحسابي(3.00) والإنحراف معياري (504.) ونسبة مئوية (43.3 %) جاءت النتيجه إيجابية وترتيبها السادس.
في العبارة العاشرة (يدرس المعلم الألعاب المتوفرة إمكاناتها فقط) جاءت النتيجه إيجابية بنسبة مئوية (56.6 %) وترتيبها الخامس وتتفق العبارة مع رأي الباحثتان في أن لتوفير الإمكانات أهميه كبيرة في نجاح حصة التربية البدنية. وهذه النتائج تجيب على تساؤل الدراسة وتحقق الهدف .

5- الاستنتاجات والتوصيات

5-1 الاستنتاجات :

- إنخفاض قناعة ورغبة المعلم في تطوير مهاراته وكفاياته المهنيه لا تدفعه لإستخدام الطرق والأساليب الحديثة .
- عدم تكامل ثقافة المعلم وإطلاعه الخارجي لا تساعده في إختيار الطرق والأساليب الحديثة في التدريس .
- كثرة الأعباء المدرسية للمعلم تحد من إستخدام الأساليب الحديثة فى التدريس.
- لا تعقد إدارات المدارس الدورات التدريبية والتطويرية للمعلمين في طرق وأساليب التدريس الحديثة .
- قلة توفر الإمكانات المادية بالمدارس من الصعوبات التي تواجه معلم التربية البدنية في إستخدام الطرق والأساليب الحديثة فى التدريس بالمرحلة الثانوية .
- لا تتوفر المعينات المرئية والسمعية فى افلبية المدارس لإستخدامها في التدريس .

5-2 التوصيات :

- تشجيع المعلمين وتحفيزهم على تطوير مهاراتهم وكفاياتهم المهنيه التي تدفعهم لإستخدام الطرق والأساليب الحديثة في تدريس التربية البدنية والرياضة .
- ضرورة عقد دورات تدريبية ودراسات علمية لمعلمي التربية البدنية في إستخدام الحاسوب وتكنولوجيا التعليم للتعرف على أحدث الوسائل في طرق التعلم.
- لفت نظر إدارات المدارس إلى الإهتمام بتوفير المعينات البصرية والسمعية التي تساعد في إستخدام الطرق والأساليب الحديثة في التدريس.

قائمة المراجع والمصادر

قائمة المراجع العلمية :

1 - احمد زكي صالح 1992م ،علم النفس التربوي ، الطبعة الاولى ، مكتبة النهضة المصرية.
2- الربيعي، محمود داود سليمان 2006 م ، طرائق وأساليب التدريس المعاصرة ، عالم الكتب الحديث ، عمّان.
3- جونسون، ديفيد وجونسون، روجر وهولبك، إديث جونسون، التعلّم التعاونيّ، 1995م، ترجمة مدارس الظهران الأهليّة، الظهرأن ، مؤسسة التركي للنشر والتوزيع ، السعوديّة.
4- ناهد محمود سعد و ونيلي رمزي فهيم 2004م ، طرق التدريس في التربية الرياضية، مركز الكتاب للنشر ، القاهره.
5- نوال إبراهيم شلتوت وآخرون 2007م ، طرق التدريس في التربية الرياضية.... التدريس للتعليم والتعلم ، ج2 ، الأسكندرية.

6- عبد الغني ابراهيم محمد 2006م ، أساليب التدريس ، جامعة السودان المفتوحة ،، الخرطوم السودان.
7-غادة جلال عبد الحكم 2008م ، طرق تدريس التربية البدنية الرياضية ، الطبعة الاولى ، دار الفكر العربي، مصر.
8- زيتون كمال عبد الحميد1423هـ ، التدريس نماذجه ومهاراته ، عالم الكتب ، القاهرة.
9- مكارم حلمي أبوهرجه ومحمد سعد زغلول 1999م، مناهج التربية الرياضية ، دار الفكر العربي ، القاهرة.

الرسائل العلمية :

10 – إسماعيل غصاب 1997م ، أثر إستخدام بعض أساليب التدريس في التربية الرياضية الحديثة على تعلم مهارات مختارة في العاب القوى لتلاميذ مرحلة التعليم الاساسي في شمال الاردن ، رسالة منشوره.
11- رخية حميدان أحمد 2015م ، الصعوبات التي تواجه معلم التربية البدنية والرياضة في المدارس الخاصة بمرحلة تعليم الأساس بولاية الخرطوم محلية امدرمان ، جامعة السودأن للعلوم والتكنلوجيا ، كلية التربية البدنية والرياضة ، السودان ، الخرطوم. ماجستير منشورة.
12- نازك أحمد حسن أحمد 2012م ،إستخدام برنامج تعليمي محوسب وأثره في تعليم سباحة الظهر لطالبات المستوى الثاني بكلية التربية البدنية والرياضة، رسالة دكتوراه غير منشوره ، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان ، الخرطوم.
13- نصير رباح وغريب نجيب 2014م ، واقع إستخدام طرق التدريس الحديثة في التربية البدنية والرياضة في الطور الثانوي في دولة قطر، رسالة منشورة.قطر.

مجلة العلوم التربوية
SUST Journal of Educational Sciences
Available at
www.Scientific-journal.sustech.edu

تصميم وتطبيق مقياس للمعرفة العلميه للمشرفين التربويين العراقيين في مجال التربية البدنية

سمية جعفر حميدي سليمان و عماد نصر حسين سلمان

كلية التربية البدنية والرياضه، جامعة السودان للعلوم والتكنلوجيا

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى تصميم وتطبيق مقياس للمعرفة العلمية لدى المشرفين التربويين في مجال التربية البدنية. إستخدمت الدراسة المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الدراسة. تكون مجتمع الدراسة من مشرفي التربية البدنية في (بغداد ومحافظات الفرات الاوسط). من هذا المجتمع تم أختيار عينة من(75) مشرفا" بالطريقة العمدية . تم جمع البيانات عبر الإستبانة والإختبارات والمقاييس. تم تحليل ومعالجة البيانات عبر إحصاء وصفي وإرتباطي إعتمادا" على برنامج الحزمه الإحصائية (SPSS). تمثلت أهم النتائج في تصميم مقياس للمعرفه لدي عينة الدراسة ، تم التحقق من أن المقياس المصمم يتمتع بالصدق والثبات. وبعد تطبيق المقياس إتضح أن المشرفين التربويين في التربية البدنية عينة الدراسة يتمتعون بمستوى جيد من المعرفة العلمية. أوصت الدراسة بإستخدام المقياس المصمم في تقويم المعرفة العلمية لدى المشرفين التربويين والمعلمين في مجال التربية البدنية في مجال البحث في العراق.

الكلمات المفتاحية : مقياس ، تصميم ، المعرفة العلمية ، المجالات ، الإشراف

Designing and Applying a Scientific Knowledge Measure for Iraqi Educational Supervisors in the Field of Physical Education

ABSTRACT:

The study aimed to design and apply a measure of scientific knowledge for supervisors in the field of physical education. The study used the descriptive method. The study community included physical education supervisors in (Baghdad and the middle Euphrates governorates). The sample which was selected purposively included (75) supervisors (Baghdad and the middle Euphrates governorates). Data was collected through tests, measurements and a questionnaire. Data analysis was done through the (SPSS) program. The results included the successful design of the scientific knowledge measure validity, reliability and objectivity and its application. The application revealed that the sample owned a good scientific knowledge. The study recommended the use of the scientific knowledge in physical education scale when evaluating that knowledge among physical education supervisors and teachers in Baghdad and the middle Euphrates governorates.

Keywords: designing, scale, knowledge, supervisors, physical education

1- مشكلة الدراسة

1-1 مقدمة الدراسة :

شملت التربية المعاصرة سلسلة من التغيرات ومنها مفهوم الإشراف وأهدافه وأساليبه نتيجة التقدم في مختلف ميادين العلوم الإنسانية بما فيها برامج الإشراف التربوي وإعداد المعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها، و التركيز على الإعداد العلمي والعملي للمشرف التربوي بمستوى عال من المعرفة بمضامين العملية التربوية بما يعزز من مكانته التعليمية التي تؤهله للقيام بالدور الملقى على عاتقه مربياً ومعلما" ومشرفا" وموجها" وقائدا". فالمعلم الذي نعده لمهنة التعليم يحتاج إلى من يوجهه , ويرشده ويشرف عليه ، حتى يتقن أساليب التعامل مع التلاميذ , ويزداد خبرة بمهنة التعليم ، حتى يستطيع أن يحقق الأهداف التي تعمل المدارس على بلوغها بتكوين شخصية الأبناء وإعدادهم للحياة . (الغوران 2009 م ص17) .

1-2 مشكلة الدراسة

لاحظ الباحثان من خلال خبرتهما العملية وعملهم فى مجال الإشراف التربوى عدم إهتمام المشرفين بالمعرفة العلمية. كما لاحظا من خلال تعايشهما معهم في فترة الدروس النموذجية في التدريب الميداني ضعف المعرفة العلمية لدى بعض المشرفيين. كذلك لاحظ الباحثان من خلال إطلاعهما على عدد من المراجع العلمية والدراسات السابقة والأوراق العلمية أن أغلب إهتمامهم يتوجه نحو مشرفي التربية الرياضية من حيث إعدادهم المهني والعوامل المميزة للمشرف الناجح والتدريب والتقويم مع ندرة البحوث التي تناولت الجوانب المعرفية لمشرف التربية الرياضية. نظرا" لفاعلية الدور الذي يقوم به مشرف التربية الرياضية وما يتطلبه هذا الدور من قدرات يتسلح عبرها بالمعرفة العلمية وبما تتضمنه من معلومات مرتبطة بمجال التربية الرياضية. وبما أن هذا المجال يتضمن المفاهيم والمبادئ التي تشكل الموضوعات ذات الطبيعة المعرفية العقلية المرتبطة بالنشاط الرياضي ، راى الباحثان ضرورة بناء مقياس للمعرفة العلمية للمشرفين التربويين الرياضيين للإستعانة به في تقويم معارفهم العلمية .

1-3 أهداف الدراسة :

- بناء مقياس للمعرفة العلمية للمشرفيين التربويين العراقيين في مجال التربية الرياضية .
- التعرف علي واقع مستوى المعرفه العلمية لدي عينة المشرفين العراقيين في التربية الرياضية .

1-4 تساؤلات الدراسة :

- هل يمكن بناء مقياس للمعرفة العلمية يشمل كافة المتغيرات ذات الصلة بتلك المعرفة لدى المشرفين التربويين العراقيين في التربية الرياضية ؟
- ما مستوى المعرفه العلمية لدي عينة من المشرفين التربويين العراقيين في التربية الرياضية ؟

1-5 أهمية الدراسة :

- قد يسهم بناء مقياس للمعرفة العلمية في التربية الرياضية للمشرفيين التربويين العراقيين في التعرف على واقع المعرفة العلمية لدى بعض المشرفيين التربويين العاملين في التربية الرياضية .
- قد يفيد بناء مقياس المعرفة العلمية في رفع ومواكبة التقدم العلمي في مجال المعرفة العلمية للمشرفيين التربويين العراقيين في التربية الرياضية.

1-6 حدود الدراسة :

1-6-1 المجال البشرية : المشرفون التربويين في التربية الرياضية في بغداد ومحافظات الفرات الاوسط بدولة العراق.

1-6-2 المجال الزمانية : 2017 م – 2018 م .

1-6-3 المجال المكانية : مديريات التربية والمدارس الإبتدائية والكليات التربوية المفتوحة في بغداد ومحافظات الفرات الأوسط.

1-6-4 المجال الموضوعية : بناء مقياس للمعرفة العلمية لدى المشرفين العراقيين في التربية البدنية والتعرف على واقع المعرفه العلمية لدي أولئك المشرفين التربويين .

1-7 مصطلحات الدراسة :

1-7-1 المعرفة العلمية : (المعرفة هي تلك العمليات التي يقوم الفرد فيها بإختزان المعلومات اي ملكة التذكر وتجهيزها ملكة الفكر إذ تمتد من الاستدعاء البسيط لجزيئة من المعلومات إلى العمليات الإبداعية التي تحتاج إلى تركيب الافكار والربط بينها وانتقاء ما هو مناسب من الحلول) (فرحات2001 م ص32).

1-7-2 المعرفة الرياضية : (هي تنظيم وترتيب الحركات في أفكار ومعلومات من أجل أن يستخدمها الرياضي في تشكيل إستجابات لمواجهة متطلبات اللعب المختلفة والمتغيرة) (الخولي وآخرون1999 م ص19).

1-7-3 الإشراف التربوي: نشاط موجه يعتمد على دراسة الوضع الراهن ويهدف إلى خدمة جميع العاملين في مجال التربية والتعليم ، لإطلاق قدراتهم ورفع مستواهم الشخصي المهني بما يحقق رفع مستوى العملية التعليمية وتحقيق اهدافها(عايش 2008م ص27)

1-7-4 المشرف التربوي : هو خبير فني وظيفته الرئيسة مساعدة المعلمين على النمو المهني وحل المشكلات التعليمية التي تواجههم بالإضافة إلى تقديم الخدمات الفنية لتحسين اساليب التدريس وتوجيه العملية التربوية بطريقة صحيحة. (الربيعي 2011م ص 30).

2- الإطار النظري والدراسات السابقة

2-1 الإطار النظري :

2-1-1 المعرفة العلمية : أورد (فرحات2001 م ص32) أن المعرفة العلمية الرياضية جزء من حياة الإنسان يستخدمها متى شاء من أجل ان يواجه كافة المشكلات التي تواجهه ويعمل على حلها. وإلى جانب هذا فإنها تعد عنصر اساسي لا يمكن الاستغناء عنه في المجال الرياضي، فالرياضي يجب ان يعرف أولاً ومن ثم يمارس فالممارسة هي ترجمة عملية لما إكتسبه الرياضي من معرفة وفهم في مجال إختصاصه. وعليه فالمعرفة هي تلك العمليات التي يتم فيها إختزان المعلومات أي ملكة التذكر وتجهيزها وملكة الفكر إذ تمتد من الإستدعاء البسيط لجزيئة من المعلومات إلى العمليات الإبداعية التي تحتاج إلى تركيب الأفكار والربط بينها وإنتقاء ما هو مناسب من الحلول.

2-1-2 الغرض من الإشراف :

- مساعدة المدرسين في فهم الأهداف التربوية ومراجعتها وإنتقاء المناسب منها .
- مساعدة المدرسين على فهم وظائفهم والإيمان بها والإخلاص لها من أجل الإرتقاء بمستوى طلابهم للمشاركة الإيجابية في بناء المجتمع .

- المساعدة على وضع البرامج واساليب النشاط التربوي التي تشبع ميول المتعلمين وتستجيب لحاجاتهم .
- المساعدة في وضع الخطط السليمة والقائمة على أسس علمية ومناسبة للموقف الذي وضعت من أجله .
- المساعدة على فهم وسائل التعليم وطرقه وادواته وتوفيرها في خدمة المتعلمين .
- المساعدة في متابعة كل ما هو جديد من أمور التعلم ، وإستخدام المناسب والمفيد منها .
- المساعدة في متابعة الخطط الموضوعة والعمل على تحسين الظروف المؤثرة في التعليم.
- المعاونة في تقويم العملية التعليمية كلها تقويماً سليماً على أسس صحيحة .
- الإشراف مهنة فنية يقوم بأدائها فنيون متخصصون .

2-1-3 الصفات التي يجب أن تتوفر في المشرف :

2-1-3-1 الكفاية العلمية : أن يكون ذا مستوى علمي متميز في مجال إختصاصه ومطلعاً على أحدث علوم التربية البدنية وله القدرة على استخدام نتائج البحوث الرياضية التربوية في مجال عمله ومتفهماً للأهداف التربوية بصورة عامة وأهداف التربية البدنية بصورة خاصة وله القدرة على استخدام الاساليب والطرق الصحيحه في تحقيق الأهداف ومتفهماً لطبيعة عمله وعارفاً بمسؤولياته متمتعاً بمهارات القيادة التربوية وتحسين طرق العمل مع إمتلاك القدرة على التعامل مع الآخرين .

2-1-3-2 الخبرة : تعتبر الخبرة وكيفية الممارسة العلمية للمهنة ضرورة مكملة لكفاءة المشرف الرياضي .

2-1-3-3 الصفات الشخصية : أن يكون من حملة شهادة التخصص في التربية الرياضية.

- أن يكون قد خدم في تعليم التربية الرياضية مدة لا تقل عن خمس سنوات وحصل على شهادات عليا في الإشراف الرياضي بعد البكالوريوس.
- أن يكون مؤمناً بالفلسفة التربوية .
- أن تشير التقارير المرفوعة إلى كفاءته وحسن أخلاقه وقدرته المتميزة في التدريس والإدارة .
- أن تكون له دراسات وبحوث في مجال اختصاصه ويتصف بالشجاعة والصبر وقوة الإرادة والمثابرة على العمل والتصميم على تحقيق الأهداف .
- أن يكون قائداً تربوياً له القدرة على تطوير أداء المعلمين والمدرسين وتنمية قدراتهم وتلبية حاجاتهم ومساعدتهم في حل مشاكلهم

2-2 الدراسات المشابهة :

دراسة حمدي عبد المنعم احمد (1984م) بعنوان: (بناء اختبار المعرفة العلمية في الكرة الطائرة لطلاب كلية التربية الرياضية). أجريت الدراسة الوصفية على عينة من طلاب السنة الرابعة (ممن تخصص في لعبة الكرة الطائرة) في كلية التربية الرياضية للبنين بجامعة حلوان للعام (1984م) والبالغ عددهم (63) طالباً . تضمن الإختبار المعرفي (60) سؤالاً توزعت على ستة محاور مثلت (التاريخ والقانون والمهارات الاساسية والخطط وادارة المباراة والكرة الطائرة للصغار) ، وأستخدم اسلوب الأختيار من متعدد (Multiple Choice) في صياغة أسئلة الإختبار لكونه يتلاءم وتحقيق هدف الدراسة، تم تحديد زمن أداء الإختبار بـ (60) دقيقة. وبعد إجراء الإختبار على عينة الدراسة ، قام الباحث بتصحيح إجابات العينة عن أسئلة الإختبار ، إذ أعطيت الإجابة الصحيحة عن أي من الأسئلة المطروحة درجتان ، بينما أعطيت الإجابة الخاطئة عن أي منها صفراً ، وهذا يعني ان درجة الإختبار الكلية بلغت

(120) درجة . وتلى ذلك تحليل الاسئلة تحليلاً إحصائياً لمعرفة معاملي صعوبتها وسهولتها وقدرتها على تمييز الفروق الفردية بين الطلاب في معرفتهم عن لعبة الكرة الطائرة. قبلت الأسئلة التي لا يقل معامل صعوبتها عن (0.30) ولايزيد عن (0.70) ، وعدت الأسئلة التي لا يقل معامل تمييزها عن (0.30) مقبولة ايضاً. تم التحقق من صدق الإختبار بطريقتي الصدق المنطقي والذاتي ، اما معامل الثبات البالغ (0.70) فجرى إستخراجه بطريقة التجزئة النصفية (باستخدام معادلة رول أون Roll–on). توصلت الدراسة إلى بناء اختبار المعرفة العلمية في الكرة الطائرة لطلاب كلية التربية الرياضية.

3- إجراءات الدراسة

3-1 منهج الدراسة :

إعتمد الباحثان المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي لملاءمته طبيعة الدراسة .

3-2 مجتمع وعينة الدراسة :

تحدد مجتمع الدراسة من المشرفين التربويين العراقيين في التربية الرياضية في (بغداد ومحافظات الفرات الأوسط) في العراق ، تم أختيار عينة الدراسة بالطريقة العمدية من المشرفين التربويين العراقيين في التربية الرياضية في (بغداد ومحافظات الفرات الاوسط) وقد بلغ عددهم (75) مشرفاً .

3-3 وسائل جمع البيانات :

إستخدم الباحثان الإختبارات والمقاييس والإستبانة لجمع البيانات .

3-3-1 الدراسة الاستطلاعية الأولى : قام الباحثان بتوزيع الإستبانة المعدة لجمع البيانات لاستطلاع آراء (12) خبيرا" ومختصا" بشأن بيان صلاحية المجالات المقترحة لتمثيل المعرفة العلمية والبالغ عددها (9) مجالات (كفايات ومهارات الإشراف التربوي– العلاقات الإنسانية والعامة في الإشراف التربوي– التخطيط في الإشراف التربوي– الإجتماعي والتربوي– الإداري – المجال القيادي– المظهر والشخصية). بعد جمع البيانات وتفريغها ، قام الباحثان بإستخدام معادلة مربع كاي للتعرف على المجالات الصالحة من غيرها ، أذ أظهرت النتائج صلاحية (5) مجالات(كفايات ومهارات الإشراف التربوي – العلاقات الإنسانية والعامه في الإشراف التربوي – التخطيط في الإشراف التربوي – الإتصال في الإشراف التربوي – التنظيم في الإشراف التربوي) لتمثيل المعرفة العلمية للمشرفين التربويين ، وأهملت أربعة مجالات لكون قيمة مربع كاي المحسوبة لهذه المجالات (المجال القيادي – المظهر والشخصية –الإجتماعي التربوي –المجال الأداري) كانت أصغر من القيمة الجدولية البالغة (3.84) عند درجة حرية (1) ومستوى دلالة (0.05).

3-3-2 الدراسة الاستطلاعية الثانية : تحديد أهمية مجالات المعرفة العلمية للمشرفين التربويين:

قام الباحثان بإعداد استبانة لاستطلاع آراء(15) خبيراً ومختصاً في التربية البدنية بشأن تحديد أهمية مجالات المعرفة العلمية المختارة وفئاتها فى الإشراف التربوي. تم جمع الاستمارات وتفريغ البيانات ومعالجتها إحصائياً. تم قبول المجالات وفئاتها التي حققت نسبة أكبر من (53.33%) والجدولين (1) و(2) التاليين يوضحان ذلك .

جدول رقم (1): يوضح الأهمية النسبية والنسبه المئوية لمجالات المعرفة للمشرفين التربويين

م	مجالات المعرفه العلمية للمشرفين التربويين	الأهمية النسبية للمجالات		
		الدرجة المتحققة من الدرجة الكلية*	نسبة الأهمية من الدرجة الكلية	الأهمية النسبية للمجال
1	الكفايات والمهارات في الإشراف التربوي	140	%93.33	%22.62

2	التنظيم في الإشراف التربوي	138	%92	%22,29
3	التخطيط في الإشراف التربوي	122	%81.33	%19,71
4	العلاقات الانسانية والعامه في الإشراف التربوي	118	%78.66	%19,06
5	الاتصال في الإشراف التربوي	101	%67.33	%16,32
المجموع		619		%100

* الدرجة الكلية = (150) , أما المجموع الكلي للمجالات المقبولة يساوي (619).

جدول رقم (2): يوضح الأهمية النسبية والنسبة المئوية لفئات المعرفة العلمية المختارة في مجال الإشراف التربوي

م	فئات المعرفة العلمية المختاره فى الإشراف التربوى		الدرجة المتحققة من الدرجة الكلية للأهمية	نسبة الأهمية من الدرجة الكلية	الترشيح للقبول	الأهمية النسبية للفئات المعرفية المقبولة	
						درجة الأهمية	االاهمية النسبية
1	معرفة أمور وأشياء محددة وتضمنت الاتي	معرفة المصطلحات	142	%94.66	نعم	142	%23,55
		معرفة الحقائق	136	%90.66	نعم	136	%22,55
		معرفة التقاليد والأعراف	71	%47,33	كلا	---	---
		معرفة النزاعات وإشكال التتابع	66	%44	كلا	---	---
2	معرفة الطرق والوسائل المتعلقة بالمعلومات	معرفة التصنيفات والفئات	118	%78,66	نعم	118	%19,57
		معرفة المعا"يير	60	%40	كلا	---	---
		معرفة طرق جمع المعلومات	111	%74	نعم	111	%18,41
3	معرفة الكليات والتجريدات وتضمنت الأتي	معرفة المبادئ والتعميمات	96	%64	نعم	96	%15,92
		معرفة النظريات والتراكيب	71	%47,33	كلا	---	---
	المجموع					603	%100

* الدرجة الكلية = (150) , أما المجموع الكلي لدرجات الفئات المقبولة فتساوي (603) .

3-3-3 المعاملات العلمية (الصدق والموضوعية و الثبات) :

3-3-3-1 إعداد جدول المواصفات (صدق المحتوى) : جدول المواصفات عبارة عن مخطط أو رسم أو تصميم يبين الأهمية النسبية لوحدات الإختبار فيما يتعلق بكل مجال من المجالات الفرعية، وفقا" للفئات الرئيسة للمجال المعرفي وكذلك النسب المئوية لعدد الفقرات في كل مجال من هذه المجالات الفرعية . يتكون جدول المواصفات من اتجاهين , الأول يمثل المحور الراسي ويتضمن العناصر أو المجالات الفرعية للموضوع المطلوب , والثاني المحور الأفقي ويتضمن الفئات الرئيسة للمجال المعرفي . ويستخدم جدول المواصفات كوسيلة مهمة لتأكيد صدق المحتوى (المضمون) للإختبار المقترح إذ يشير هذا الصدق إلى المدى الذي تقيس به وحدات الإختبار عينات مختارة من الموضوع الدراسي أو القدرات التي صمم الإختبار لقياسها. (محمد نصر الدين رضوان2006 م ص64 ، 284).

أوضح (العجيلي واخرون ص24-26) ان جدول المواصفات يشتمل على محتوى المادة المراد قياسها ، ويمكن تصنيف المحتوى إلى مجالات أو مفردات فرعية للمزيد من الدقة والشمول في عملية القياس والأهمية النسبية لكل مجال من مجالات محتوى المادة تعكسها نسبتها المئوية هذا وتم تحديد الأهمية النسبية عن طريق استطلاع أراء

الخبراء والمختصين في هذا المجال , أو عن طريق معرفة عدد الحصص المقررة للمجال الواحد مقسوم على العدد الكلي للمادة ومضروبة في (100) حسب المعادلة الآتية:

$$\text{الأهمية النسبية للمجال} = \frac{\text{عدد حصص المجال الواحد}}{\text{عدد الحصص الكلي للمادة}} \times 100$$

كذلك الأهداف السلوكية التي يسعى مصمم الإختبار لمعرفة مدى تحققها , وعدد هذه الأهداف بنسب مئوية تعكس أهميتها النسبية و العدد الكلي لأسئلة الإختبار أو الإختبار الذي حدده المصمم ثم تحديد عدد الأسئلة (الفقرات) لكل من مجالات الإختبار باستخدام القوانين آلاتية:

أ- عدد الأسئلة لكل مجال من مجالات المحتوى ويستخرج باستخدام المعادلة الآتية:

$$\text{عدد الأسئلة لكل مجال} = \frac{\text{العدد الكلي للأسئلة} \times \text{الأهمية النسبية للمجال}}{100}$$

ب- عدد الأسئلة لكل هدف سلوكي أو خلية ويستخرج باستخدام المعادلة الآتية :

$$\text{عدد الأسئلة لكل هدف} = \frac{\text{مجموع أسئلة المجال الواحد} \times \text{الأهمية النسبية للهدف}}{100}$$

بعد إعداد الجدول يجب أن يتساوى المجموع الكلي لأسئلة المجالات مع العدد الكلي لأسئلة الإختبار، والذي يتساوى بدوره مع المجموع الكلي لأسئلة الأهداف السلوكية والجدول رقم(3) التإلى يوضح ذلك .

جدول رقم (3): يوضح جدول مواصفات اختبار المعرفة العلمية للمشرفين التربويين

ت	المجالات	الأهمية النسبية	فئات المعرفة العلمية (الأهداف السلوكية)					المجموع
			معرفة أمور وأشياء محددة		معرفة الطرق والوسائل المتعلقة بالمعلومات المحددة		معرفة الكليات والتجريدات	
			المصطلحات	الحقائق	معرفة التصنيفات والفئات	معرفة الطرق	معرفة المبادئ والتعميمات	
			%23.55	%22.55	%19.57	%18.41	%15.92	%100
1	الكفايات و مهارات الإشراف التربوي	%22.62	3	3	3	3	2	14
2	التنظيم في الإشراف التربوي	%22.29	3	3	3	2	2	13
3	التخطيط الإشرافي	%19.71	3	3	2	2	2	12
4	العلاقات الانسانية والعامه	%19.06	3	2	2	2	2	11
5	الاتصال الإشرافي	%16.32	2	2	2	2	2	10
	المجموع	%100	14	13	12	11	10	60

3-3-3-2 تحديد أسلوب وأسس صياغة فقرات المقياس : إعتمد الباحثان أسلوب (الإختيار من المتعدد) لإعداد الفقرات المكونة لمقياس المعرفة العلمية ثم إعداد فقرات الإختبار وتجميعها إعتمادا" على المصادر والمراجع العلمية في مجال التخصص.

3-3-3-2-1 تحديد صلاحية فقرات الإختبار: بعد إعداد فقرات المقياس بصيغتها الأولية والبالغ عددها (60) فقرة تم عرضها على (12) خبيراً ومختصاً, على شكل استبانة لتحديد صلاحيتها , ولتمثيل المجالات والفئات التي تنتمي إليها . وبعد جمع البيانات وتفريغها استخدم الباحثان اختبار (كا^2) للتعرف على الفقرات الصالحة من غيرها ، إذ أظهرت النتائج قبول الفقرات كلها لأنها حققت قيماً اكبر من قيمة (كا^2) الجدولية والبالغة (3.84) عند درجة حرية (1) ومستوى دلالة (0.05).

3-3-3-3 الموضوعية : قام الباحثان بإجراء التجربة الاستطلاعية على عينة مكونة من (10) مشرفين من مجتمع الدراسة خلال الاجتماع السنوي للمشرفين التربويين ضمن برنامج وزارة التربية . أجريت التجربة الإستطلاعية في محافظة بابل بقاعة مديرية النشاط الرياضي والكشفي في تمام الساعة(9.30) صباحا وكان الغرض من إجراء التجربة الاستطلاعية التعرف على الصعوبات التي قد تواجه الباحثان عند تطبيق الإختبار ومعرفة قدرة فريق العمل المساعد على إنجاز مهمته بشكل صحيح و التعرف على حجم الصعوبة التي يواجهها المختبر في فهم تعليمات الإختبار من ناحية الصياغة والمضمون , وفي الإجابة عن الفقرات من ناحية سهولتها أو صعوبتها لغرض إعادة الصياغة والوقت الذي يستغرقه كل من إعطاء التعليمات والإجراء .

3-3-3 4 التجربة الرئيسة: قام الباحثان بتطبيق المقياس المكون من (60) فقرة على أفراد عينة البناء البالغ عددهم (75) مشرفاً والذين يمثلون مشرفي محافظات بغداد والفرات الأوسط ‘ وتحت نفس الشروط الخاصة بالتجربة الاستطلاعية وبعد الانتهاء من عملية تنفيذ التجربة الرئيسة قام الباحثان بجمع البيانات الخاصة وترتيبها تمهيدا لتحليلها إحصائيا".

3-3-3-5 تصحيح مقياس المعرفة العلمية للمشرفين التربويين : بعد الإنتهاء من جمع استمارات الإجابة الخاصة بإفراد عينة البناء تم إستخراج درجاتهم الكلية باستخدام مفتاح التصحيح المعد لهذا الغرض وهو" الأداة التي يكشف بها الفاحص عن الإجابات التي تدل على وجود النتيجة التي تقاس(ساجت2010م ص66) .

تم إعطاء المختبرين درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفرا" للإجابة الخاطئة. واستغرقت عملية تصحيح الاستمارة الواحدة من (3-4) دقائق هذا وتراوحت درجات المختبرين بين (25-49) درجة ، ومتوسط حسابي مقداره (41.37) ، وإنحراف معياري (6.79).

3-3-3-6 التحليل الإحصائي لفقرات الإختبار : عملية تحليل مفردات المقياس من الخطوات المهمة في عملية بناء الإختبارات " فتحليل الفقرات هو الدراسة التي تعتمد على التحليل المنطقي الإحصائي والتجريبي لوحدات الإختبار , لغرض معرفة خصائصها او تعديلها او إضافتها أو إعادة ترتيبها حتى يتسنى الوصول إلى اختبار ثابت وصادق مناسب من حيث الصعوبة أو السهولة والقدرة على التمييز وغير ذلك(الإمام وآخرون ص109- 110).

3-3-3-6-1 الأهداف الرئيسة لتحليل الفقرات : الكشف عما إذا كانت الفقرات صعبة جداً أو سهلة جداً أو متوسطة الصعوبة حيث يكشف التحليل الاحصائي عن مستوي صعوبة الفقرة أو ما يعرف بمؤشر الصعوبة.

- الكشف عما إذا كان للفقرة قدرة علي التمييز بين الأفراد المتميزين والأفراد غير المتميزين ، حيث يكشف التحليل الاحصائي عن القوة التمييزية أو ما يعرف بمؤشر (دليل) التمييز وهو مؤشر يدل علي صدق الفقرة.
- إظهار لماذا لا تؤدي فقرة وظيفتها معينة بكفاءة، وكيف يمكن تعديل هذه الفقرة لتصبح أكثر فعالية. وتتوقف الإجراءات الإحصائية لتحليل الفقرة علي أنماط الفقرات المستخدمة في الإختبار، وعلي عدد المفحوصين، والغرض

من التحليل، فالثقة تزداد في الفقرة عندما يتم التحليل الإحصائي علي مائة مفحوص أو أكثر، وتنخفض عندما يقل العدد عن مائة. ويهتم تحليل الفقرة في الإختبارات المعرفية بثلاثة مصطلحات إحصائية هي بالترتيب صعوبة الفقرة وقدرة الفقرة علي التمييز ونوعية الاستجابة.

3-3-3-6-2 خطوات تحليل الفقرة : يتم تحليل الفقرة وفقاً للخطوات التالية:

الخطوة الأولي: يتم تصنيف الإجابات في بطاقة التسجيل الجماعية إلي ثلاثة مجموعات فرعية كالتالي:

- المجموعة الأعلي: وتمثل حوالي 27% من عدد الإجابات.
- المجموعة الأدني: وتمثل حوالي 27% من عدد الإجابات.
- المجموعة المتوسطة: وتمثل حوالي 46% من عدد الإجابات.

وتضم المجموعة الأعلي المفحوصين الذين حققوا أعلي درجات علي الإختبار، وتضم المجموعة الأدني المفحوصين الذين حققوا أقل درجات علي الإختبار، وتستخدم المجموعة الأعلي والمجموعة الأدني كمجموعات متضادة تعكس الحد الأقصي للفروق في الأداء علي الإختبار.

الخطوة الثانيه: حساب عدد الذين أجابوا إجابات صحيحة علي كل فقرة من فقرات الإختبار بالنسبة للمجموعة الأعلي.

الخطوة الثالثة: حساب عدد الذين أجابو إجابات صحيحة علي كل فقرة من فقرات الإختبار بالنسبة للمجموعة الأدني.

حساب مؤشر الصعوبة: يتم حساب مؤشر الصعوبة لكل فقرة من فقرات الإختبار باستخدام نتائج الخطوتين (الثانية والثالثة) وتطبيق المعادلة التالية:

$$\text{حساب مؤشر الصعوبة} = \frac{\text{عدد الإجابات في المجموعة الأعلي + عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة الأدني}}{\text{عدد المفحوصين في المجموعة الأعلي + عدد المفحوصين في المجموعة الأدني}} \times 100$$

(محمد نصر الدين رضوان2006 م ص(318-319)

دلالة مؤشر الصعوبة:

يشير مؤشر صعوبة الفقرة إلي النسبة المئوية للمفحوصين الذين أجابوا إجابات صحيحة ، هذه النسبة تعرف بأسم مؤشر الصعوبة، أو معامل الصعوبة، ويمكن تقويم هذه النسبة كالتالي :

- إذا كانت هذه النسبة (مؤشر الصعوبة) 90% دل ذلك علي أن الفقرة سهلة جداً ومن ثم تصبح هذه الفقرة غير قادرة على التمييز - إذا كانت هذه النسبة 10% فإن ذلك يدل علي أن الفقرة صعبة جداً - إذا كانت هذه النسبة 100% أو صفراً% فأن هذا يعني عدم صلاحية الفقرة - يتم تقويم مؤشر صعوبة الفقرة وفقاً للمستويات التي حددها(إيبل) كالتالي:

مؤشر الصعوبة	التقويم
80% فأكثر	تستبعد الفقرة
من 71-79%	يمكن قبول الفقرة إذا كان لها مؤشر تمييز مقبول
من 30%-70%	الفقرة جيدة

من 20%–29% يمكن قبول الفقرة إذا كان لها مؤشر تمييز مقبول

أقل من 20% تستبعد الفقرة

– تصنف الفقرات التي لها مؤشر صعوبة من 40%–60% كفقرات متوسطة الصعوبة.

رابعا": مراجعة وتنقيح الفقرة : بعد الإنتهاء من تحليل الفقرات تتم المراجعات والتعديلات الضرورية لتنقيح الإختبار، حيث تشتمل هذه المراجعات علي:

- تغيير بعض الإستجابات.
- التحقق من بعض الفقرات (البنود) وإعادة صياغة البعض الآخر منها.
- نقل الفقرات من إختبار لآخر (كأن تنقل الفقرة من صيغة (الإختيار من متعدد) إلي صيغة (الصواب – الخطأ).
- استبعاد العبارات (البنود) التي لا تحقق مؤشر التمييز المقبول وفقاً للمعايير الخاصة بذلك.

3-3-3-6-3 إستخراج معامل السهولة والصعوبة ومعامل التمييز لفقرات المقياس : بناءا" على ما سبق تم إستخراج معامل السهولة والصعوبة ومعامل التمييز كما يوضحه الجدولان رقم (4) و(5) التاليين.

جدول رقم (4): يوضح معاملي سهولة وصعوبة فقرات إختبار المعرفة العلمية

رقم الفقرة	معامل السهولة	تقويم الفقرة	رقم الفقرة	معامل السهولة	تقويم الفقرة	رقم الفقرة	معامل السهولة	تقويم الفقرة	رقم الفقرة	معامل السهولة	تقويم الفقرة
1	0.47	صالحة	16	0.72	صالحة	31	0.84	صالحة	46	0.75	صالحة
2	0.41	صالحة	17	0.63	صالحة	32	0.78	صالحة	47	0.78	صالحة
3	0.28	صالحة	18	0.59	صالحة	33	0.72	صالحة	48	0.75	صالحة
4	0.56	صالحة	19	0.66	صالحة	34	0.75	صالحة	49	0.22	صالحة
5	0.59	صالحة	20	0.63	صالحة	35	0.91	غيرصالحة	50	0.72	صالحة
6	0.63	صالحة	21	0.59	صالحة	36	0.91	غيرصالحة	51	0.66	صالحة
7	0.56	صالحة	22	0.72	صالحة	37	0.75	صالحة	52	0.16	صالحة
8	0.63	صالحة	23	0.63	صالحة	38	0.72	صالحة	53	0.56	صالحة
9	0.72	صالحة	24	0.72	صالحة	39	0.69	صالحة	54	0.66	صالحة
10	0.75	صالحة	25	0.72	صالحة	40	0.66	صالحة	55	0.84	صالحة
11	0.47	صالحة	26	0.69	صالحة	41	0.66	صالحة	56	0.69	صالحه
12	0.22	صالحة	27	0.81	صالحة	42	0.66	صاحة	57	0.59	صالحة
13	0.53	صالحة	28	0.81	صالحة	43	0.63	صالحة	58	0.72	صالحة
14	0.5	صالحة	29	0.91	غيرصالحة	44	0.22	صالحة	59	0.72	صالحة
15	0.59	صالحه	30	0.91	غير صالحة	45	0.69	صالحة	60	0.72	صالحة

من الجدول السابق يتضح عدم صلاحية (4) فقرات وتم إستبعادها وهي تحمل الأرقام (35، 36 ، 29 ، 30) كما هو موضح في الجدول وبذلك أصبحت فقرات الإختبار (56) فقرة .

جدول رقم (5): يوضح معامل التمييز لفقرات إختبار المعرفة العلمية للمشرفين الرياضيين

	معامل التمييز	تقويم الفقرة	رقم الفقرة في الإختبار	معامل التمييز	تقويم الفقرة
1	0.69	مميزة	21	0.56	مميزة
2	0.56	مميزة	22	0.44	مميزة
3	0.06	غير مميزة	23	0.75	مميزة
4	0.63	مميزة	24	0.56	مميزة

5	0.31	مميزة	25	0.06	غير مميزة
6	0.63	مميزة	26	0.38	مميزة
7	0.50	مميزة	27	0.38	مميزة
8	0.31	مميزة	28	0,56	مميزة
9	0.19	غير مميزة	31	0.06	غير مميزة
10	0.13	غير مميزة	32	0.19	غير مميزة
11	0.56	مميزة	33	0.13	غير مميزة
12	0.06-	غير مميزة	34	0.06	غير مميزة
13	0.44	مميزة	37	0.50	مميزة
14	0.38	مميزة	38	0.31	مميزة
15	0.44	مميزة	39	0.38	مميزة
16	0.31	مميزة	40	0.31	مميزة
17	0.63	مميزة	41	0.44	مميزة
18	0.44	مميزة	42	0.56	مميزة
19	0.69	مميزة	43	0.38	مميزة
20	0.75	مميزة	44	0.19-	غير مميزة
45	0.38	مميزة	53	0.38	مميزة
46	0,31	مميزة	54	0.69	مميزة
47	0.19	غير مميزة	55	0.19	غير مميزة
48	0,69	مميزة	56	0.38	مميزة
49	0.06	غير مميزة	57	0.06	غير مميزة
50	0.31	مميزة	58	0.56	مميزة
51	0.56	مميزة	59	0.19	غير مميزة
52	0.06	غير مميزة	60	0.44	مميزة

يوضح الجدول رقم (5) معاملات تمييز الفقرات لمقياس المعرفة العلمية بناء على ماجاء به (أيبل) من معايير لمقارنة القدرة التميزية. تم استبعاد الفقرات الضعيفة والبالغ عددها (16) فقرة من فقرات الإختبار أرقامهما (3 ، 9 ، 10 ، 12 ،25 ، 31 ، 32 ، 33 ، 34 ، 44 ، 47 ، 49 ، 52 ، 55 ، 57 ، 59) كما هو موضح في الجدول ، فكلما زادت قيمة معامل تمييز الفقرة كانت أفضل من ناحية الجودة وعليه فقد أصبح الإختبار يتكون من (40) فقرة .

3-3-7 معامل الإرتباط بين درجات المجالات والمجموع الكلي للمقياس :

قام الباحثان باستخدام معامل الارتباط البسيط (بيرسون) لإستخراج معاملات الارتباط بين درجات المجالات والدرجة الكلية للاختبار , كانت قيم معاملات ارتباط درجات مجالات الإختبار بالدرجة الكلية عالية مما يمثل دليلا" على توافر الاتساق الداخلي للمقياس ككل . إذ تعد الدرجة الكلية للاختبار المحك المستخدم للتحقق من صدقه(المصدر السابق ص68). لمعرفة نوع الدلالة الإحصائية إستخدم الباحثان معادلة (ت) المحسوبة ومعامل الإرتباط التي أظهرت معنوية معاملات الإرتباط جميعها لكون قيمة (ت) المحسوبة كانت أكبر من قيمتها الجدولية والبالغة (2.01) عند درجة حرية (73) ومستوى دلالة (0.05). والجدول (6) التالي يوضح ذلك .

جدول رقم (6): يوضح معاملات الارتباط بين درجات مجالات إختبار المعرفة العلمية للمشرفين والدرجة الكلية للإختبار ونوع الدلالة الإحصائية (ت ر)المحسوبة

ت	المجالات	معامل الارتباط	قيمة (ت ر) المحسوبة	نوع الدلالة عند مستوى (0,05)
1	الكفايات والمهارات في الإشراف التربوي	0.840	13.173	معنوية
2	التنظيم في الإشراف التربوي	0.753	9.727	معنوية
3	التخطيط في الإشراف التربوي	0.848	13.6	معنوية
4	العلاقات الانسانيه والعامه في الإشراف التربوي	0.837	13.006	معنوية
5	الاتصال في الإشراف التربوي	0.833	12.780	معنوية
	المجموع	4.111	62.286	معنوية

و بذلك تبقى (35) فقرة موزعة على مجالات إختبار المعرفة العلمية كالآتي :

في مجال كفايات ومهارات الإشراف التربوي (10) فقرات أرقامها (43،42،41،24،23،22،5،4،2،1) وفي مجال التنظيم في الإشراف التربوي (5) فقرات أرقامها (45،27،26،7،6) في مجال التخطيط في الإشراف التربوي(6) فقرات أرقامها (51،50،33،32،13،11) في مجال العلاقات الإنسانية والعامه في الإشراف التربوي (7) فقرات أرقامها (54،53،37،34،18،17،15) وفي مجال الإتصال في الإشراف التربوي(7) فقرات (أرقامها(38،56،40،39،21،20،19).

3-3-3-7 الثبات : للتحقق من ثبات الإختبار إستخدم الباحثان طريقة التجزئة النصفية لإستخراج ثبات الإختبار ، إذ قسمت فقرات الإختبار إلى نصفين فردية وأخرى زوجية ، لأجل التأكد من تجانس درجات النصفين تم إستخراج القيمة الفائية لهما، إذ بلغت قيمة (f) المحسوبة (1.324) درجة ، وعند مقارنتها بقيمتها الجدولية عند درجة حرية(73) ومستوى دلالة (0.05)،البالغة (1.53). تبين أنها غير دالة إحصائيا" وبذلك تحقق التجانس. ثم إستخراج معامل الثبات لنصف الإختبار باستخدام معامل الإرتباط البسيط ل(بيرسون) وقد بلغ (0.883). ثم إيجاد معامل الثبات الكلي للإختبار باستخدام معادلة (سبيرمان براون) وقد بلغ معامل الإرتباط (0.94) وهي قيمة عالية في مقدارها. وعليه تم التوصل إلى المقياس المعرفي للمشرفين التربويين العراقيين في التربية الرياضية بصورته النهائية كما يوضحه جدول رقم (7) اللاحق.

4- عرض نتائج الدراسة

4-1 عرض نتائج التساؤل الأول (هل يمكن بناء مقياس المعرفة العلمية للمشرفين التربويين العراقيين في التربية الرياضية بما يشمله من متغيرات) .

بعد إجراءات الإختبارات والمقاييس تم التوصل إلى المقياس النهائي الخاص بالمعرفة العلمية للمشرفين التربويين العراقيين في التربية الرياضية في(محافظات بغداد والفرات الأوسط) . الجدول رقم (7) التالي يوضح ذلك .

جدول رقم (7): يوضح مقياس المعرفة العلمية للمشرفين التربويين العراقيين في التربية الرياضية

أرقام الفقرات	الفقرات	الإختيار
1	من مميزات المشرف التربوي الناجح : أ- ان يتميز بالاتزان الانفعالي . ب- ان يتميز بالاتزان العاطفي . ج-الأثنان معا" .	

2 يعمل المشرف عادة على إسثارة المعلمين نحو :

أ–التعلم الذاتي والبحث العلمي .

ب–الاهتمام فقط بالدرس .

ج–إهمال المشاركات اللا صفية .

3 الشجاعة في إتخاذ القرارات تجعل المشرف متقدم في:

أ–عدم الخوف من الفشل .

ب–الدفاع عن وجهة نظره .

ج–الأثنان معا" .

4 يجب أن يمتلك المشرف التربوي :

أ–القدرة على الاقناع والتعبير .

ب–دقة الملاحظة وتقدير مستوى كفاءة المعلمين .

ج–الأثنان معا".

5 يجب على المشرف ان يهتم بـ:

أ–المظهر اللائق فقط .

ب–الصوت الواضح فقط .

ج–الشخصية الجذابة والمظهر والصوت الواضح .

6 يجب ان يتحلى المشرف اثناء تقويم عمل المعلم بـ:

أ–العدل وموضوعية التقويم .

ب– عدم الإنصاف عند تقويم عمل المعلم .

ج–المحسوبية في اتخاذ القرار.

7 للعمل الإشرافي عدد من الأمور ذات العلاقة بالعمل منها :

أ–استخدام وسائل للتوضيح .

ب–تبادل الرآي والحوار مع المعلم .

ج–الأثنان معا" .

8 على المشرف ان يتمتع بـ:

أ–حسن الإصغاء واحترام الآخرين اثناء العمل .

ب–التنسيق بين البرامج الإشرافية والمدرسة .

ج–الأثنان معا" .

9 من واجبات المشرف التنظمية :

1–إعداد المفردات الدراسية فقط .

ب–إعداد منهاج دراسي سنوي .

ج–الأثنان معا" .

10 يجب على المشرف ان يعمل وبشكل واع وعلمي في :

أ–صياغه اهداف الدرس صياغة سلوكية .

ب–إعداد سجلات مدرسية للمعلم .

ج–إعداد جدول ذاتي من مديري المدارس .

11 المشرف الكفْ في التنظيم الإشرافي هو القادرعلى :

أ– تقويم أداء للمعلم .

ب–ممارسة النشاط البدني مع المعلم.

ج–أداء المهارات المدرسية بنفسه دون المعلم.

12 من ضمن واجبات عمل المشرف التربوي :

أ–تنمية قدرات المعلمين وتدريبهم بشكل مستمر .

ب–إتاحة فرصة للمعلمين غير العاملين في الدورات المهمة.

ج–الأثنان معا"" .

13 من واجبات المشرف ولغرض التوجيه والتدريب :

أ–تقديم دروس تطبيقية في المدارس .

ب– إعداد منهج تدريبي للمعلم .

ج–اعطاء مناهج لا صفية للمعلمين .

14 من أهم الواجبات التنظيمية للمشرفين :

أ– تنظيم تبادل الزيارات الصفية بين المعلمين لتبادل المعلومات .

ب– تنظيم تبادل الزيارات الصفية بين المديرين .

ج– تنظيم تبادل الزيارات الصفية بين المعلمين وبين المشرفين .

15 يجب ان يكون المشرف قادرا" على:

أ–متابعة الأنشطة الصفية .

ب–متابعة المهرجانات الرياضية .

ج–الأثنان معا"".

16 من الأمور الواجب أن يتبناها المشرف :

أ–تنظيم الإجتماعات المدرسية .

ب–تنظيم الإجتماعت المدرسية ومتابعة تنفيذ نتائجها .

ج–الأثنان معا"

17 على المشرف ان يكون ملما" بـ :

أ–أنواع السجلات المدرسية فقط .

ب–أنواع السجلات المدرسية والرياضية . .

ج–أنواع السجلات ذات العلاقه بالإدارة والطالب

18 العمل الإشرافي السليم يحث على التأكد من أن :

أ–تنظيم وقت الدرس بما يناسب التلاميذ من حيث االطقس.

ب–تنظيم وقت الدرس بما يناسب التلاميذ من حيث العدد.

ج–الأثنان معا".

19 يتوجب على المشرف التربوي أن يكون مساهما" فعالاً في :

أ–الندوات المدرسية فقط .

ب–الندوات الرياضية فقط .

ج–الندوات والمؤتمرات الادارية والرياضية والتربوية .

20 يعمل المشرف على توزيع محتويات المنهج الدراسي بشكل :

أ–جدول زمني .

ب–جدول سنوي .

ج–جدول نصف سنوي .

21 على المشرف ان يكون قادرا" وبشكل واضح على :

أ–وضع خطة خاصة بالمهرجانات في نهاية السنة .

ب–وضع خطة خاصة بالمهرجانات في بداية الفصل الدراسي .

ج–وضع خطة خاصة بالمهرجانات في العطلة الربيعية .

22 من واجبات المشرف التربوي :

أ–التركيز والتخطيط لدورات لطرائق التدريس الخاصة لمعلمي التربية الرياضية حديثي التعيين .

ب–التركيز والتخطيط لدورات لطرائق التدريس الخاصة لمعلمي التربية الرياضية كبار السن .

ج–الأثنان معا".

23 يمتاز المشرف التربوي الجيد ب :

أ–الصدق والأمانة .

ب–حب المهنة .

ج–الأثنان معا".

24 الثقه بالنفس للمشرف :

أ–تجعله قادرا" على توطيد العلاقات الاجتماعية .

ب–مغرور .

ج–تسلطي .

25 من واجبات المشرف التربوي الوطنية :

أ–تعميق الإنتماء الوطني للمعلمين أثناء الألتقاء بهم .

ب–زرع حب المهنة في العمل المدرسي .

ج–الأثنان معا".

26 لانجاح العمليه الإشرافية واجبات منها :

أ–خلق جو من الثقة والإحترام بين المدير والمعلم .

ب–خلق جو من الثقة والإحترام بين المشرف والمعلم .

ج–الأثنان معا".

27 من الجوانب التربوية للمشرف بث :

أ–روح المبادرة والإبداع في المعلم .

ب–روح المبادرة والإبداع في الطالب .

ج–روح المبادرة والإبداع في المدير .

28 على المشرف أن يعمل بشكل دؤوب على الإسهام في :

أ–ديمقراطية التعليم .

ب–دكتاتورية التعليم .

ج–الأثنان معا".

29 على المشرف ان يعمل على تحفيز المعلمين :

أ– على بناء علاقات اجتماعية مع التلاميذ .

ب– على بناء علاقات اجتماعية مع اولياء امر التلاميذ.

ج–الأثنان معا" .

30 يتوجب ان يتحلى المشرف بروح العمل الجماعي في :
أ–الأنشطة البدنية فقط .
ب–الاحتفالات فقط .
ج–الوسط المدرسي (الأنشطة المختلفة ، التجمعات، الاحتفالات) .

31 يتماشى المشرف مع متطلبات العصر الحديث في قياده العملية الإشرافية باستخدام :
أ–التكنولوجيا الحديثة .
ب–الروتين المعتاد .
ج–الأثنان معا".

32 يعمل المشرف من خلال الاتصال الإشرافي على نشر :
أ–الإبداع الفني .
ب–الإبداع الثقافي للمعلم .
ج–الأثنان معا" .

33 على المشرف ملاحظة المعلمين الخجولين والعمل على :
أ–تهيئة مناخ مريح لهم .
ب–تشجيعهم بشكل مستمر .
ج–الأثنان معا" .

34 المشرف التربوي له القدرة في إشراك :
أ–ذوي الخبرة في التخطيط لعملية الإتصال .
ب–التلاميذ في العملية الإشرافية .
ج–الأثنان معا".

35 المشرف التربوي يعمل بشكل مهذب وحتى بالكلمات مع المعلمين من خلال :
أ–إستخدام الكلمات ذات المعنى والدلالة .
ب–إستخدام الكلمات المجردة .
ج–الأثنان معا" .

4-2 عرض نتائج التساؤل الثاني (ما مستوى المعرفة العلمية لدى المشرفيين التربويين في التربية الرياضية). الجدول رقم (8) التالي يوضح ذلك .

من خلال ملاحظة الجدول رقم(8) حصل مجال الكفايات في الإشراف التربوي على وسط قيمته (9.26) وانحراف معياري قدره (1.97) و معامل التواء صفري قيمته (0.88) ، اما المجال الثاني مجال التنظيم في الإشراف التربوي فقد حصل على وسط حسابي مقداره(8.96) وانحراف معياري قدره (2.37) و معامل التواء صفري قيمته(0.40), اما المجال الثالث مجال التخطيط في الإشراف التربوي فقد حصل على وسط حسابي مقداره(7.86) و إنحراف معياري قدره (2.08) وحصل على معامل إلتواء صفري قيمته(0.54) ، أما المجال الرابع العلاقات الانسانية والعامة في الإشراف التربوي فقد حصل على وسط حسابي مقداره (7.84) وعلى إنحراف معياري قدره (2,37) وعلى معامل إلتواء صفري قيمته(0.77) اما المجال الخامس الإتصال الإشرافي فقد حصل على وسط حسابي مقداره (7.45) وعلى إنحراف معياري قدره (1.80) وعلى معامل إلتواء صفري قيمته (0.80) كما تشير قيمة معامل الإلتواء الصفرية إلى حسن انتشار درجات العينه في متغيرات الدراسة مما يشير إلى تحقق المنحنى الإعتدالي. وهذا يحقق

هدف الدراسة والتعرف على الواقع المعرفي بالنسبه للمشرفين التربويين في التربية الرياضية في (بغداد ومحافظات الفرات الاوسط) بالعراق.

جدول رقم (8): يوضح واقع مستوى المعرفة العلمية في المجالات المختلفة للتخصص لدى المشرفيين التربويين في التربية الرياضية كما تشير اليه المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والمنوال و معامل الإلتواء والنسبة المئوية لإستجابات أفراد العينة على مكونات مقياس واقع المعرفة العلمية

المجالات	عدد الفقرات	الوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المنوال	الالتواء	النسبة المئوية
مجال الكفايات والمهارات في الإشراف التربوي	14	9.26	1.97	11	0.88	%22,62
مجال التنظيم في الإشراف التربوي	13	8.96	2.37	8	0.40	%22,29
مجال التخطيط في الإشراف التربوي	12	7.86	2.08	9	0.54	%19,71
مجال العلاقات الإنسانية والعامة في الإشراف التربوي	11	7.84	2.37	6	0.77	%19,06
مجال الاتصال في الإشراف التربوي	10	7.45	1.80	6	0.80	%16,32

5- الاستنتاجات والتوصيات

5-1 أهم الاستنتاجات :

- أمكن بناء مقياس المعرفه العلمية الذي تكون من (35) فقرة تقيس المعرفة العلمية لدى المشرفين التربويين العراقيين في التربية الرياضية في (بغداد ومحافظات الفرات الاوسط) .
- يتمتع المشرفون التربويون العراقيين في التربية الرياضية في (بغداد ومحافظات الفرات الاوسط) بمعرفة علمية جيدة ولكن ليس بمستوى الطموح .

5-2 التوصيات : أوصت الدراسة بالآتي:

- استخدام المقياس المصمم في تقويم المعرفة العلمية لدى المشرفين التربويين في مجال التربية الرياضية في مجال البحث في العراق.
- تشجيع إستخدام معلمي التربية البدنية المقياس المعرفي المصمم في عمليتي التقييم والتقويم الذاتي.

قائمة المراجع العلمية والمصادر

المراجع العلمية :

1- الإمام مصطفى محمود وآخرون 1990 م ، التقويم والقياس ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد.
2- الخولي أمين عنان محمود 1999م ، المعرفة الرياضية ، ط1 ، دار الفكر العربي ، القاهرة.
3- الربيعي محمود داؤد 2011 م ، الإتجاهات الحديثة للإشراف والتقويم في المجال التربوي والرياضي ، ط1 ، دار الكتب العلمية ، لبنان.
4- الغوران ابراهيم عطا الله 2009 م ، الإشراف التربوي ومشكلاته ، دار يافا للنشر، الأردن.
5- ليلى السيد فرحات 2001 م ، القياس والإختبارفي التربية الرياضية ، ط1 ، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.
6- محمد نصر الدين رضوان2004 م ، المدخل إلى القياس في التربية البدنية والرياضية ، ط1 ، مركز الكتاب للنشر ، الجيزه ، القاهرة.

الرسائل العلمية :

7- ساجت حسين مناتي 2010 م ، بناء إختبار المعرفة العلمية وعلاقتها بالأداء التدريبي لمدربي المصارعة الحرة ، كلية التربية الرياضية ، جامعة بابل ،العراق. رسالة ماجستير غير منشورة.

8- حمدي عبد المنعم احمد 1984م ، بناء اختبار المعرفة العلمية في الكرة الطائرة لطلاب كلية التربية الرياضية ، كلية التربية الرياضية للبنين بجامعة حلوان، مصر.

مجلة العلوم التربوية
SUST Journal of Educational Sciences
Available at
www.Scientific-journal.sustech.edu

Efficiency of Psycho-Education Program in increasing knowledge and reducing burden of Care for Sudanese Caregivers of Patients with Schizophrenia

Manal Eltigani Mohamed Salih(1); Inshirah Mustafa Abubaker Osman(2); and Abdalla Abdelrahman (3)

Senior Student Counselor, Zayed University, Manal.Salih@zu.ac.ae
Associate Professor, University of Gezira, inshirah_moustafa@hotmail.com
Professor, University of Khartoum, Faculty of Medicine, a_abdelrahman53@hotmail.com

ABSTRACT:
Background: This article explored the efficiency of family psycho-education intervention (FPP) in increasing the knowledge and reducing the burden of care for Sudanese caregivers of individuals with schizophrenia. **Methods:** Caregivers of patients diagnosed with schizophrenia in outpatients' hospitals were assigned to the intervention program. Pre and post measurements were applied for the assigned group. The psycho-educational program consisted of ten 180-min sessions held for ten weeks. Caregiver Burden (ZCB) scale and questionnaire were measured at baseline and after the intervention. **Results:** There was statistically significant increase on the level of knowledge and decrease of the burden of caregivers following FPP intervention. **Conclusion:** Results suggest that psycho-educational intervention for Sudanese family members caring for patients with schizophrenia would increase caregivers' knowledge about the illness and reduce difficulties families are facing which might improve their psychological health.
Keywords: Psycho -education, schizophrenia, caregivers, Burden of care, knowledge.

BACKGROUND:

Schizophrenia is a chronic mental illness that has a significant impact not only on patients but also on their entire families. Caregivers take on the responsibility accepting the burden of providing a comprehensive care for their patients. Approximately there are 50% and 80% of patients with schizophrenia live with or have regular contact with family members) Lehman, 1998, 1). Patients depend on their relatives for housing, emotional and financial support. Therefore, the quality of their relationships significantly impacts the family atmosphere where in return affect the psychological health for the whole family (Dixon, 2000, 18). However, these families report high levels of burden related to caring for a member with schizophrenia (Solomon, 1995, 419).

Psycho-educational approaches intended to increase knowledge and insight into the illness and its treatment. The goal of psycho-education is behavioral change, which leads to better treatment adherence. A psycho-educational program designed for patients with schizophrenia generally teaches participants that schizophrenia is a brain disorder which partially helped by medication (Partnering with Families, 2009, 868). There was another

definition of psycho-education with respect to schizophrenia patients. It states that it is an intervention that has systematic psychotherapeutic interventions aimed at providing information to patients and their families regarding the illness, treatment, and possible measures to prevent the illness (American Psychiatric Association, 2004). It emphasized the importance of viewing cases and situations to help families handle the illness and cope with the disorder. Many studies have showed that there is a need for organizational and structural implementation of a "family friendly service" (Sun Kyung, 2002, 1125)

In 1980, there was a gradual decrease in schizophrenia patients' duration of stay within medical institutions, which indicated the economic use of effective therapeutic resources. Through time, patients and their family members started to demand compact and efficient treatments that are not only inexpensive but helpful in treating chronic diseases (McFarlane, 2016, 82). Furthermore, mid-eighties of the previous centuries witnessed the growth of independent psycho-education trends. According to Grácio (Grácio,2018,12) the new trend was undertaken by medical professionals with the aim of developing well-defined curriculum and strategic therapeutic methods that adopted for impaired patients who had symptoms of schizophrenia.

Medical and various means have proven the need for developing the capacity of family members in managing the disease. This include facilitate knowledge and create healthy environment where patients and their families would be able to arrive at reasonable health management. Researcher has discussed the burden on caregivers as a globally recognized issue. According to World Federation of Mental Health's report family support requires energy, sensitivity, and efforts to be emphasized upon care providers to those chronic conditions (Akbari, 2018, 329).

Problem Statement

Most of Sudanese families of individuals with schizophrenia lack the access to adequate knowledge about the disorder and healthier strategies to communicate with their patients. Family psycho-education proposes to supply caregivers with Knowledge, skills, and facilitate comfortable atmosphere where stress is reduced, and self-care is obtained. Muela and Godoy indicated that there is "something in the family interaction that seems to cause a relapse of the patient and seems to influence the course of the disease, instead of being the origin of the same" (Muela, 2001, 18).

Despite the current emphasis on community-based care and family psycho-education for seriously mentally ill patients ((Dixon, 2000, 8), these approaches have not been attempted in Sudan. In 2008, healthcare policy and regulations were revised with the aim of improving mental disabilities among patients suffering from schizophrenia and other psychological problems (Wylie, 2016, 11). It is stated in the study presented by Sanhori et al. (Sanhori, 2019, 2) that Sudanese government paid little attention to these policies. Accordingly, there were only a few signs of mental health improvement among patients. Moreover, it is also inspected that due to shortage of psychiatric doctors and trained professionals, patients are unable to receive effective treatments whereas the awareness among population regarding the improvement of mental health is also limited (Sanhori, 2019, 4) This shows that Sudan has major medical-based problems that have affected patients and their families. Moreover, the approach for addressing schizophrenia through preventive methods and other means has not proven to be viable as concerns the Sudanese society.

According to this, it seems reasonable to dedicate research and clinical resources to determine the needs of caregivers to improve the family environment and, consequently, maximize their abilities to foster their ill person recovery. Family psycho-education might have positive impact on the entire family in reducing stress by increasing the knowledge about the disease, teaching new skills on coping strategies and problem solving. It would lessen families' suffering if they can provide knowledgeable support. The increased number of individual with schizophrenia in Sudan and lesser opportunities available for caregivers to gain relevant information has led the Researcher to undertake the present research to contribute to the field by assessing the efficiency of FPP in Khartoum. It sheds light and recognizes the significant role families can have on their relatives' functioning, rehabilitation, and recovery.

METHODS:

The present study has adopted the quantitative method for achieving its objectives through answering the below questions.

- Does Family Psycho- education intervention increase the knowledge of caregivers of individuals with schizophrenia?
- Does Psycho-education program reduce the burden of care of caregivers of individuals with schizophrenia?

The researcher has designed facilitators guide and participants booklet that cover the ten sessions which include specific goals, contents and activities. On the other hand, two tools were generated to measure the efficiency of psycho-educational program; Zarit Caregiver Burden (ZCB) Scale (Zarit, 1980, 55) and a questionnaire to test differences between pre and post questions on their knowledge.

Research Design: The design is a quasi-experimental using pretest-posttest type. Dependent variables were measured twice; once before intervention implementation and once after. In the pretest–posttest design, researchers gather data about some outcome through a single pretest, administer a treatment, and then gather posttest data on the same measure. Researcher implemented and evaluated the efficacy of a psycho-educational intervention program on caregiver's burden of care.

Sampling and Study area: The researcher used convenience sampling method, which is a non-probability/non-random sampling technique used to create sample as per ease of access, readiness to be part of the sample, availability at a given time slot. Thirty-one caregivers providing care for individuals with schizophrenia for more than 6 months were assigned a psycho-educational intervention program. Baseline characteristics of the disease and the demographic variables were assessed using a semi-structured interview with family members and guardians. The current study implemented and evaluated the efficacy of FFP intervention on caregivers of individuals with schizophrenia in Khartoum area in two outpatients' psychiatric hospitals; Altigani Almahi hospital and Fath-Alrahman aLBasheer Center.

Statistical Analyses: Pre and post tests were generated, and the differences were statistically calculated and interpreted. Data was analyzed with the SPSS software. Quantitative method was utilized for all variables. The Independent Sample t-test was used for the comparison of quantitative variables between pre and post- test. In the analysis stage 3 participants' data were excluded because they were missing information on the post-test scale.

Ethical Considerations

Official permission was obtained from Medical manager in Al-Tigani Almahi Hospital and Fath-Alrahman Albasheer Center. Researcher referred to health affairs department in Ministry of Health for the ethical committee approval.

Family Agreement Procedure

In an easy legible format, official permission was taken from patients' families. Caregivers were given the option to participate in the program and their phone numbers were taken personally to arrange for the time and location. Researcher assured families and their patients that their Identities won't be known and confirmed coding style for their numbers.

Program Overview

Researcher developed a program facilitator resource kit and participants' booklet. The material contained in both resources relate to the focus of each session goal and objective.

Figure 1: Content of Family Psycho-education Program

Session Number	Objective
Session 1 Introduction to the Program	Researcher will focus toward building a group identity with the sense of commonly shared interest; establish a corporation between all participants by creating warm atmosphere where family members feel secure to share experiences and feelings.
Session 2 Informative; what is schizophrenia, symptoms, and possible treatment	Family members obtain accurate information about schizophrenia; understand how it impacts their patients, and the treatment options.
Session 3 Coping strategies for specific symptoms of schizophrenia	Family members understand the dynamics of symptoms, so they can provide effective support accordingly, also to cope with symptoms when they appear.
Session 4 Improve communication with an individual who has Schizophrenia	Family members learn new approaches to communicate with the individual with schizophrenia to reduce stress and improve satisfaction for both family members and patient.
Session 5 Practice of communication strategies	Application of communication skills
Session 6 Problem solving technique	Families learn problem solving techniques, recapture, and practice social skills they might have lost due to their long isolation and exposure to high levels of stress. In addition, families will be able to manage the symptoms of the illness beyond the multifamily group.
Session 7 Applications for the steps	Application of Problem-solving techniques
Session 8 Applications for the steps	Application of Problem-solving techniques
Session 9 Develop self-care strategies. Closing session	Enable Families to understand the important of self-care, develop self-care plan to and put it into action. Group Facilitator will assure that members of the group gained knowledge, learned new skills from psycho-education program, and obtained follow up procedures.

RESULTS:

31 caregivers completed the FPP intervention; data for 3 participants were excluded as they missed major information for the analysis. Majority (82.1%) of participants are females, compared to (17.9%) males. Bulk (46.4%) of participants was between 36-45 years old, (25%) were between 15-25 years, and (10.7%) were between 26-35 years or 46-55 years, while (7.1%) were between 56-65 years old. The education level for the bulk (53.6%) of participants was a diploma, (14.3%) had a university degree, and (17.9%) had a secondary school certificate, while only (3.6%) of them had primary or intermediate school level education. (46.4%) of participants were workers, (35.7%) of them were jobless, and (17.9%) were doing free business.

Monthly income for most (67.9%) of participants was average, while for (21.6%) was comparatively low. Results showed that show that the bulk (67.9%) of participant had a fair relationship with individuals with schizophrenia, (25.0 %) of them had good relationship, while only (3.6%) of them had bad relationships.

Researcher used (One-sample test) to measure the level of burden of care for participants before the FPP. It shows the following result :(DF=27)

Figure 2: Level of Burden of care before FPP Intervention

	No	Mean	ST-D	Average theoretical	(t)	SIG	Result
burden of care	28	40.96	9.834	45	2.272-	39.	Significantly (the level of burden before program is low

Figure 3: Shows differences in the mean score of pre-test and post-test on Caregivers' burden of care scale

The variable	NO	Type of measure	Mean	ST-D	(T)	Sig	Result
Burden of Care	28 28	Pre Post	40.96 35.79	9.834 8.561	3.071	005.	Statistically (there are differences between pre and post

Figure 4: Shows the frequencies on Knowledge questions

		Pre		post		Results
	N	F	p	f	p	There are differences
Individuals with Schizophrenia have several personalities	Yes	27	96.4	4	14.3	between pre and post
	No	1	3.6	24	85.7	Questions
Individuals with Schizophrenia are danger for other	Yes	24	85.7	2	7.1	There are differences
	No	4	14.3	26	92.9	between pre and post
						Questions
Better to convince individual with schizophrenia that delusions or hallucinations are not true or real	Yes	26	92.9	3	10.7	There are differences
	No	2	7.1	25	89.3	between pre and post
						Questions
Do you know when and how communicate with schizophrenic	Yes	17	60.7	28	%100	The difference is 100 percent
	No	11	39.3	-	-	
Do you give the Schizophrenic options to solve their problems	Yes	17	60.7	27	96.4	There are differences
	No	11	39.3	1	3.6	between pre and post
						Questions

DISCUSSION:

The current study focused on the impact of psycho educational intervention in Sudanese families that have a member diagnosed with schizophrenia. Even though results pre to the intervention have showed that burden of care was low, results of our psycho educational intervention were encouraging and the caregivers in intervention program indicated a significant decrease in the level of burden and increased in their knowledge. This might be a result of family's awareness of strategies for dealing with daily problematic situations (Bandeira, 2007, 50). The findings of the present research support this hypothesis. According to Nasr and Kausar (Nasr, 2009, 8) similar results were reported from a similar study done in Pakistan. Chang and Chan (Cheng, 2005, 99) state that burden is placed on the families of schizophrenia patients in terms of providing them with quality care and treatments so that they could survive their illness easily. It can be gathered from the findings of this research that the caregivers' burden was found to be reduced after they have been part of FPP and were better able to provide the care needed to their patient without draining them physically and emotionally. Before receiving the psycho-education, the mean scores of burdens of care were higher 40.96 whereas it dropped to a mean value of 35.79 after the caregivers received the psycho-education. The findings also confirm the findings of Martin-Carrasco et al (Carrasco, 2016, 33) who conducted similar study in Spain. Previous research show that psycho-education programs increase the knowledge of care-givers, decrease their stress levels, reducing negative attitudes towards patients and improving quality of life and general health conditions of care-givers which in turn reduce the burden of care. The results confirm that the psycho-education of care-givers makes them more empathetic towards the patients and they are better able to understand their needs which reduced the burden of care significantly.

In addition, our results may be related to family orientation of patients' symptoms and behavior, and to their skills of coping with them, consistent with other studies (Borkman, 1999). Because of our intervention, family members may have learned to understand effective ways to express emotions and problem-solving techniques. Likewise, Xiong and her colleagues in their study about family-based intervention for schizophrenic patients in china mentioned that families were better able to supervise the patients' use of antipsychotic drugs and enhanced treatment compliance which had significant improvement in patients' symptoms. (Xiong, 1994, 247) In addition, Niksalehi and colleagues, reported that telephone follow-ups were less effective compared with the effectiveness of nursing home care services for schizophrenic mental conditions (Niksalehi, 201,445).

Medvene and Krauss found that shared experiences between members of the group of caregivers of the mentally ill resulted in increased relief when talking with other caregivers about their problems in care giving situations (Borkman, 1999). In addition, several studies have reported that the interactions between caregivers in groups may escalate chances for emotional support and practical help, which is extended to the post-intervention period (Citron, 1999, 30). Family psycho educational intervention may have a positive effect on family burden by reducing many patient risk factors. This is consistent with the positive therapeutic effects of psycho education on family burden reported by other authors (Dyck, 2002, 754). Also, Reza and colleagues (Reza, 2004,7) in

their study indicated that psycho-education programs can empower social adjustment of Iranian psychiatric patients.

In Sudan, families are characterized by their close interpersonal relationships and many interactions among family members. Therefore, illnesses in one family member might result in a significant burden for the whole family. The results generated after psycho educational intervention were encouraging, and the caregivers reported significant decrease in family burden. FPP intervention positively impacted families and helped them obtained knowledge of patient's symptoms and abnormal behavior. Also, they might have learned practical skills of coping with them. Family caregivers may have learned to understand effective ways of expressing their emotions and regulate them.

Ultimately, there is an evidence-based in the literature that support our assumption and main hypothesis on the effectiveness of FPP intervention and its positive impact on increasing caregivers' knowledge and reducing their burden of care. These results suggest that psycho-educational intervention for Sudanese caregivers of patients with schizophrenia has positive outcomes for families, which might have positive impact for their patient's recovery and adaptation.

CONCLUSION:

The current findings show the efficacy of a family psycho-educational intervention in increasing knowledge and reducing caregivers' burden in Sudanese sample. These results suggest that psycho-educational intervention for family members of patients with schizophrenia has positive outcomes for families, which might have positive impact for their patients. Further research on this approach is needed for family caregivers from culturally different backgrounds in the Sudanese population as well as the populations of other countries. Extended follow-up periods are recommended to determine the long-term effects of family psycho educational intervention on outcomes for patients and their families.

LIMITATIONS:

Our study had some limitations. The sample size was relatively small, so larger studies are needed to confirm these results. There was no follow up measurement; therefore further studies are needed to confirm the long-term effects of this family psycho-educational intervention. Also, more studies are recommended to perform and apply different models of psych-education.

REFERENCES:

1. Akbari M, Alavi M, Irajpour A, Maghsoudi J. Challenges of family caregivers of patients with mental disorders in Iran: A narrative review. Iranian journal of nursing and midwifery research. 2018 Sep; 23(5):329.
2. American Psychiatric Association. Practice Guideline for the Treatment of Patients with Schizophrenia. 2nd ed. Arlington, VA: American Psychiatric Association; 2004
3. Bandeira M, et al: Family burden interview scale for relatives of psychiatric patients: reliability study of the Brazilian version. Rev Bras Psiquiat. 2007, 29 (1): 47-50. 10.1590/S1516-44462006005000015.
4. Borkman TJ: Understanding self-help/mutual aid: Experiential learning in the commons. 1999, Rutgers University Press, New Brunswick, NJ
5. Brislin. R.W (1986) The wording and translation of research instruments. In W.J. Lonner & J W. Berry (Eds.), Crosscultual research and methodology series, vol 8.

Field methods in cross-cultural research (pp.137-164). Thousant Oaks, CA. US: Sage Publications, Inc

6. Carrasco, M., Fernández, P., Domínguez-Panchón, A.I., Gonçalves-Pereira, M., González-Fraile, E., Muñoz-Hermoso, et al. A randomized trial to assess the efficacy of a psychoeducational intervention on caregiver burden in schizophrenia. European Psychiatry.2016. 33. 9-17.
7. Cheng LY, Chan S. Psychoeducation program for Chinese family carers of members with schizophrenia. Western journal of nursing research. 2005 Aug;27(5):583-99.
8. Citron M, Solomon P, Draine J: Self-help groups for families of persons with mental illness: perceived benefits of helpfulness. Commun Ment Health J. 1999, 35: 15-30. 10.1023/A:1018791824546.
9. Dixon L, Adams C, Lucksted A: Update on family psycho education for schizophrenia. Schizophr Bull. 2000, 26 (1): 5-20. 10.1093/oxfordjournals.schbul.a033446.
10. Dyck DG, Hendryx MS, Short RA, Voss WD, McFarlane WR: Service use among patients with schizophrenia in psycho educational multiple-family group treatment. Psychiatr Serv. 2002, 53 (6): 749-754. 10.1176/appi.ps.53.6.749.
11. Grácio J, Gonçalves-Pereira M, Leff J. Key elements of a family intervention for schizophrenia: a qualitative analysis of an RCT. Family process. 2018 Mar;57(1):100-12.
12. Lehman AF, Steinwachs DM: The schizophrenia patient outcomes research team (PORT) treatment recommendations. Schizophr Bull. 1998, 24 (1): 1-10. 10.1093/oxfordjournals.schbul.a033302.
13. McFarlane WR. Family interventions for schizophrenia and the psychoses: A review. Family Process. 2016 Sep;55(3):460-82.
14. Muela J, Godoy J. El estrés crónico en la esquizofrenia: la emoción expresada. Revista electrónica de Motivación y Emoción. 2001;4(7):1–18.
15. Nasr, T., Kausar, R. Psycho-education and the family burden in schizophrenia: a randomized controlled trial. Annals of general psychiatry, 2009. 8,17. doi:10.1186/1744-859X-8-17
16. Niksalehi S, Fallahi M, Rahgo A, Rahgozar M, Khankeh HR, Bamdad M: Comparison the impact of home care services and Telephone Follow up on Rehospitalization and Mental condition of Schizophrenic patients. Res J Biol Sci. 2011, 6 (9): 440-445.
17. "Partnering with Families: Multiple Family Group Psychoeducation for Schizophrenia 2009, Wiley Periodicals, Inc. J Clin Psychol: In Session 65: 868–878, 2009.
18. Reza GG, Shikha M, Habibollah AG: Efficacy of a psychoeducational programme for the social adjustment of psychiatric patients. Hong Kong J Psychiatry. 2004, 14 (3): 7-14.
19. Sanhori Z, Eide AH, Ayazi T, Mdala I, Lien L. Change in Mental Health Stigma After a Brief Intervention Among Internally Displaced Persons in Central Sudan. Community mental health journal. 2019 Feb 15:1-8.
20. Solomon P, Draine J: Subjective burden among family members of mentally ill adults. Am J Orthopsychiatry. 1995, 65: 419-427

21. Sun Kyung S, Ellen P: Effects of psycho education for Korean American with chronic mental illness. Psychiatr Serv J. 2002, 53: 1125-1131. 10.1176/appi.ps.53.9.1125.
22. Wylie K, Knudson G, Khan SI, Bonierbale M, Watanyusakul S, Baral S. Serving transgender people: clinical care considerations and service delivery models in transgender health. The Lancet. 2016 Jul 23;388(10042):401-11.
23. Xiong W, Phillips MR, Wang R, et al: Family based intervention for schizophrenic patients in china. Br J Psychiatry. 1994, 165: 239-247. 10.1192/bjp.165.2.239.
24. Zarit SH, Reever KE, Bach-Peterson J. Relatives of the impaired elderly: correlates of feelings of burden. Gerontologist 1980; 20:649–55.

مجلة العلوم التربوية
SUST Journal of Educational Sciences
Available at
www.Scientific-journal.sustech.edu

Investigating University Students' Problems in Oral Communication

Muneer Mahdi Mohammed Mahdi; Sawasn Alfadul Alabass; and Abbas Muhktar Mohamed

عنوان المؤلفين
Corresponding author: abbasbadawi@gmail.com

ABSTRACT

This study aimed at investigating the problems of oral communication that encounter university students at Sudan University. The researcher used the descriptive analytic methods. A questionnaire was distributed to fifty teachers of English language and oral test for 20 students. Having collected the data and analyzed it statistically by means of the SPSS package, the research comes up to the following findings. University teachers use mother tongue more than the foreign language, students do not participate in oral communication due to psychological problems such as shyness and lack of self confidence also teaching methodology not appropriate enough to encourage student. The researcher recommend that teachers should be familiar with so many activities and techniques to help learners to get rid of negative psychological factors by motivating and encouraging them to speak English language. Also shouldn't have to use mother tongue more inside the classroom.

Keywords: Oral Expression Self-confidence Speaking

المستخلص:

هدف هذا البحث الى دراسة مشاكل التواصل الشفهي التي يواجهها طلاب الجامعة في جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. استخدم الباحث المنهج الوصفي والتحليلي. وزع استبيانا على خمسين مدرسًا للغة الإنجليزية واختبارات شفهية مختلفة لـ 20 طالبًا. بعد جمع البيانات وتحليلها إحصائيًا من خلال حزمة SPSS ، تصل الباحث إلى النتائج التالية. يستخدم معلمو الجامعة اللغة الأم أكثر من اللغة الأجنبية ، والطلاب لا يشاركون في الاتصال الشفوي بسبب مشاكل نفسية مثل الخجل وعدم الثقة بالنفس ، وكذلك منهجية التدريس غير كافية بما فيه الكفاية لتشجيع الطلاب . يوصي الباحث بأن يكون المعلمون على دراية بالعديد من الأنشطة والتقنيات لمساعدة الطلاب على التخلص من العوامل النفسية السلبية عن طريق تحفيزهم وتشجيعهم على التحدث باللغة الإنجليزية. كما يُطلب من المعلمين عدم استخدام اللغة الأم في الفصل الدراسي كثيرا.

1.0 Background

The main goal in language learning for English as Second Language (ESL hereafter) learners is to be able to communicate effectively in the target language.

In the global context, English has become widely accepted as the major language that is learned to meet the demands of current job markets in equipping graduates with content knowledge as well as communication skills and competencies. However, communicating

in a language that is not ones' own mother tongue can be difficult, mastering a new language is not a work of several hours but it takes more than a decade for ESL learners to achieve an acceptable level of communicative competence.

In some instances, a message is not well communicated in the target language due to the lack of knowledge about lexical items and the purpose of listening to spoken language. Thus, learners communicate orally in different ways depending on the purpose, whether to get information, seek clarification or for enjoyment

Some learners use body language or repeat familiar words and some switch back and forth between the first language and the target language. Such attempts and strategies used by learners in conveying messages are known as communication strategies, communication strategies "are the systematic attempts by learners of a second and foreign language to express or decode meaning in the target language Learners try to convey messages with the help of various means such as hand gestures, asking for clarification, code switching and message alteration.

Communication strategies are applied when learners lack the target language knowledge such as lexical items or grammatical structures. This lack of linguistic knowledge often leads to other difficulties such as the uncertainty of using suitable vocabulary according to context, time constraints in processing information that is going to be said for being unclear about the interlocutor's speech production.

1•1 Statement of the Problem

Drawing on the experience of the researcher in the field of teaching \ linguistics, the researcher felt that university student have problems in oral communication,

Many student do not participate in the oral expression, they do not contribute and do not show any sign of progress which indicate that there is something wrong somewhere with student.

The present study will shed some lights on what hinder student from participating at the oral communication or oral class.

The focus will eventually be on linguistic and psychological factors.

1. 2 Research Questions

1- What are the problems that prevent learners from speaking during oral communications?
2- What are the strategies that teacher should adopt within classroom to improve the student oral communication?
3- To what extent does the mother tongue affect oral communication?
4- To what extent student face problems in oral communication?

1.3 Research Hypotheses

1- Negative psychological factors affect developing students speaking skills.
2- The teaching methodology is not appropriate enough for encouraging students to speak.
3- Mother tongue interference leads to speaking problems.
4- Students face problems in oral communication in (pronunciation, grammar, vocabulary and fluency).

1.4 Objectives of the Research

- To identify the difficulties that prevents EFL learners to participate during the oral communication.

- To suggest alternative techniques that may encourage those students to be active participants in oral classroom.
- To enhance the students' oral communication through attracting the teachers' attention to adopt variety of classroom speaking activities.

1•5 Significance of the Research

The main objective of this study is to shed some lights on the problems that EFL students encounter in oral communication. The research is conducted to pinpoint the constraints and determine the strategies that teachers should adopt to bridge the gap and treat these constraints at a base level. Although many studies have been carried out in the field of teaching oral communication, in my dissertation, the significance is paramount in the sense that it will put an end to such a phenomenon and open doors to oral teachers to ultimately treat these kinds of problems in their future oral teaching sessions.

1•6 Research Methodology

This study will investigate the problems that face university student in oral communication.

This study is descriptive and analytical in nature; it will focus on the oral communication problems in the question. The descriptive methods to determine the different obstacles that prevent the students' of oral communication and to present the effective techniques and activities that solve this problem and enhance their oral skills. Therefore, the Analytical Method is used to investigate the problem and to answer the questions above. So far, the researcher will administer questionnaires for teachers and oral test for students of oral communication of second year English students at Sudan University of science and technology.

1•7 Limits of the Research

This study is limited to Sudan University of Science and Technology, College of Languages, second year's student (2018-2019). Statistical program SPSS is utilized to analyze this data in order to find out the result.

2.0. Literature Review and Previous Studies

Oral expression course aims to provide suitable place for the students to practice their speaking skills. Speaking is the most favorable skill by students than any other language skill.

It is regarded as a major skill to be developed because it is necessary for displaying the language proficiency during the lesson; students participate in different tasks that teachers have to provide. Consequently, the objectives from these series of activities are providing learners with the confidence to participate and to engage them fully in classroom communication as well as to give them the opportunities to speak effectively. However, many EFL students confronted with many obstacles preventing them from practicing their speaking abilities.

This chapter deals with a general issues about speaking skill: definition of speaking, importance of speaking, and teaching speaking. Then, the light will shed on oral expression course participations difficulties. These problems and difficulties are due to linguistic problems, psychological barriers, and poor listening practice, bad attitude toward the subject and the non-motivating atmosphere and other obstacles.

2.1. Definition of Speaking

Mastering English language needs to master the entire skills productive and receptive one. Speaking skill occupied an important place in foreign language teaching and learning, as argued by Nunan (1991, p.39)

To most people, mastering the art of speaking is the single most important factor of learning a second or foreign language and success is measured in terms of the ability to carry out a conversation in the language.

Speaking is an active or productive skill deserves more attention in both first and Foreign language because it reflects peoples' thought and personalities. In fact, we judge people according to their speaking skill. Hedge (2000) views that speaking is "Skill by which they are judged while first impressions are being formed*"* *(p. 261).* In addition, speaking is skill whereby others are recognized from what they are saying and how they are thinking, so it demands special care like other language skills.

2.2. The Importance of Speaking

For many people, the ability to speak English is so important. It has often been viewed as the most demanding of the other four skills. For that, we frequent ask the question "Do you speak English?" to foreign language learners rather than asking them "Do you write in English". The question shows the importance of speaking as skill because mastering this skill means mastering other skills, as Ur (2000, p.12) states "of all the four skills, speaking seems institutively the most important: people who know a language are referred to as 'speaker' of the language, as if speaking included all other kind of knowing.

Speaking skill demands to be skilled in the other language skills. Therefore, with speaking, students can improve their writing skill and develop their vocabulary and grammar.

In addition, good speaker needs good listener to improve his/her oral skill. For instance, EFL learners can express themselves, argue, give opinions, ask, request and do other functions of language. So far, speaking is very important inside and outside classroom as well as speaking is a complex process whereby people sending and receiving messages verbally or none verbally.

Previous Studies

There are some studies which have investigated speaking difficulties encountered by EFL learners. For example

1. Abumedien Bashir Mohammed (2016) MA Sudan university of science and technology under title((investigating English speaking problems encountered by Sudanese secondary school)) he says that the amount of vocabulary that student have strongly affect their speaking ability, also the lack of interaction between teachers and students is considered as one of the problem that prevent students of speaking , finally the syllabus also play important role in improving speaking skills
2. A study was prepared by Mona Ahmed (2007) from Alnelain University the title of the study is the problem of teaching English skills at secondary school. She says that speaking in Sudanese secondary schools were not taught effectively, she added that of the teachers did not seem to be well trained. Hesitate a lot when speaking. Moreover, some students said that they are not confident when they speak English language.

3. Another study conducted by Mohammed abdullelfaraj (2016) from Sudan university the title of the investigating the problems of oral communication among EFL learner. He says that lack of self confidence, shyness, hesitation and lack of knowledge of technical vocabulary has strongly contributed to poor oral communications.

There are similarities between this study and the previous studies mentioned above first, all the researchers from the same field deal with factors related to learning English as foreign language. Some factors are common between most of the previous studies and current study such as the psychological factors. In addition, questionnaire is used as the tool in most previous studies and the current one.

Also there are differences between the previous studies and the current one, the previous studies focus on certain factor related to oral communication such as psychological factors such as self-confidence, anxiety and shyness. Whereas, the current study focused on both the psychological factors, teaching methodology and mother tongue interference.

3-0 Methodology

This chapter describes research methodology. It gives a full description of research tool, which were used to collect the data. Besides, the subject, instrument validity reliability and finally the procedures followed to collect the data.

3.1 Tools of the Study

The researcher constructed a close –ended questionnaire and oral test to gather data from Sudan University of science and technology teachers and student.

The questionnaires about investigating university students' in oral communication, the teacher questionnaire involve a number of statements amounting to fifteen statements, the students test involve four questions.

The test was divided into parts, it consisted of four items, and they were designed to see student awareness of pronunciation, grammar, vocabulary and fluency.

3.2. The Subject of the Study

The sample of this study is taken from Sudan University of Science and
Technology, college of languages, English department, the second level .The number of population of this study is 50 teachers, and 20 students, in Sudan University of Science and Technology.

The goal behind choosing these levels is just, because they have finished the necessary courses that enable them to communicate orally.

4-0 Data Analysis and Discussion of the Results

The researcher distributed number of (50) copies of questionnaires sample selected randomly. This questionnaire related to two parts:

Part one: General information

Part two: hypotheses of the study

4-1Statistical methods

To achieve the objectives of the study, statistical methods were used as following: 1- graphic formats.

2- The frequency distribution of the answers.

3- The percentages.

4-2The study tool

The researcher depends on the questionnaires and oral test tool for gathering information from the study sample, as for questionnaire advantages including:

Part one: General information

Gender:

Table (1):

	Frequency	Percentage
Male	26	52%
Female	24	48%
Total	50	100%

The Experience:

Table (2):

	Frequency	Percentage
From 1-5	28	%56.0
From 6-10	16	%32.0
From 11-15	4	%8.0
From 16 and more	2	%4.0
Total	50	100%

Part two: Hypotheses of study:

H1- negative psychological factors affect developing students speaking skills.

Statement1-Shyness is the main cause of oral communication problems that prevent students of oral communication.

Table (3): Descriptive statistic

	Frequency	Percentage
Strongly agree	26	%52.0
Agree	22	%44.0
Natural	1	%2.0
Disagree	1	2%
Strongly disagree	0	0
Total	50	100%

According to the Table (3) 52% of the students strongly Agree, 44.0%, agree, 2.0% neutral and 0.0%strongly disagree and 2%.0 Disagree.

Statement 2-Students are afraid of mispronunciation and grammar mistake

Table (4):

	Frequency	Percentage
Strongly agree	13	26%
Agree	34	68%
Natural	3	6%
Disagree	0	0%
Strongly disagree	0	0%
Total	50	1 00%

A cording to the Table (4) and Figure (4-2) 26% of the teachers strongly Agree, 68.0%, agree, 6.0% neutral and 0.0%strongly disagree and 0.0%. Disagree.

Statement3-Teachers comment negatively on the mistakes made during oral communication session.

Table (5)

	Frequency	Percentage
Strongly agree	5	10%
Agree	13	26%
Natural	18	36%
Disagree	13	26%
Strongly disagree	1	2%
Total	50	100%

According to the Table (5) and figure (4-3) 10% of the teachers strongly Agree, 26.0%, agree, 36.0% neutral and 2.0%strongly disagree and 26.0%. Agree.

Statement4-Students have social misconception about English that English is difficult or is hard to speak it.

Table (6):

	Frequency	Percentage
Strongly agree	24	48%
Agree	19	38%
Natural	5	10%
Disagree	1	2%
Strongly disagree	1	2%
Total	50	100%

According to the Table (6) and figure (4-4) 48% of the teachers strongly Agree, 38.0%, agree, 10.0% neutral and 2.0%strongly disagree and 2.0%. Agree.

Statement5-Students avoid speaking because they are unprepared and uninterested

Table (7):

	Frequency	Percentage
Strongly agree	12	24%
Agree	10	20%
Natural	16	32%
Disagree	11	22%
Strongly disagree	1	2%
Total	50	100%

According to the table (7) and figure (4-5) 24% of the teachers strongly Agree, 20.0%, agree, 32.0% neutral and 2.0%strongly disagree and 22.0%

H2- the teaching methodology is not appropriate enough for encouraging student to speak.

Statement6- some teachers give student unfamiliar topic to talk about

Table (8):

	Frequency	Percentage
Strongly agree	4	8%
Agree	22	44%
Natural	11	22%
Disagree	12	24%

Strongly disagree	1	2%
Total	50	100%

According to the Table (8) and figure (4-6) 8% of the teachers strongly Agree, 44.0%, agree, 22.0% neutral and 2.0%strongly disagree and 24.0%. Disagree.

Statement7-Teachers do not create interesting activities in classroom to motivate student to speak

Table (9):

	Frequency	Percentage
Strongly agree	12	24%
Agree	18	36%
Natural	11	22%
Disagree	9	18%
Strongly disagree	0	0%
Total	50	100%

According to the Table (9) and figure (4-7) 24% of the teachers strongly Agree, 36.0%, agree, 22.0% neutral and 0.0%strongly disagree and 18.0%. Disagree.

Statement 8- there are limited out of classes speaking activities

Table (10):

	Frequency	Percentage
Strongly agree	19	38%
Agree	22	44%
Natural	8	16%
Disagree	1	2%
Strongly disagree	0	0%
Total	50	100%

According to the table (10) and figure (4-8) 38% of the teachers strongly Agree, 44.0%, agree, 16.0% neutral and 0.0%strongly disagree and 1.0%. Disagree.

Statement9- teachers focus on teaching grammar and vocabulary more than speaking.

Table (11)

	Frequency	Percentage
Strongly agree	27	54%
Agree	20	40%
Natural	2	4%
Disagree	1	2%
Strongly disagree	0	0%
Total	50	100%

According to the Table (11) and figure (4-9) 54% of the teachers strongly Agree, 40.0%, agree, 4.0% neutral and 0.0%strongly disagree and 2.0%. Disagree.

Statement10-Some teachers do not give students interesting topic for discussions.

Table (12):

	Frequency	Percentage
Strongly agree	9	18%
Agree	16	32%
Natural	15	30%
Disagree	10	2 0%
Strongly disagree	0	0%

Total	50	1 00%

According to the Table (12) and figure (4-10) 18% of the teachers strongly Agree, 32.0%, agree, 30.0% neutral and 0.0%strongly disagree and 20.0%. Disagree.

H3- mother tongue interference leads to speaking problems.

Statemet11- teachers use mother tongue (Arabic language) more than the foreign language.

Table (13)

	Frequency	Percentage
Strongly agree	31	62%
Agree	16	32%
Natural	1	2%
Disagree	1	2%
Strongly disagree	1	2%
Total	50	100%

According to the Table (13) and figure (4-11) 62% of the teachers strongly Agree, 32.0%, agree, 22.0% neutral and 2.0%strongly disagree and 2.0%. Disagree.

Staement12-Interference between L1 and EFL has influence on vocabulary choice

Table (14)

	Frequency	Percentage
Strongly agree	9	18%
Agree	25	50%
Natural	5	10%
Disagree	11	22%
Strongly disagree	0	0%
Total	50	100%

According to the Table (14) and figure (4-12) 18% of the teachers strongly Agree, 50.0%, agree, 10.0% neutral and 0.0%strongly disagree and 22.0%. Disagree.

Statement13-Lack of fluency in speaking can be related to L1 and EFL interference this often happens depending on the proficiency level of students.

Table (15)

	Frequency	Percentage
Strongly agree	8	16%
Agree	22	44%
Natural	12	24%
Disagree	8	16%
Strongly disagree	0	0%
Total	50	100%

According to the Table (15) and figure (4-13) 16% of the teachers strongly Agree, 44.0%, agree, 24.0% neutral and 0.0%strongly disagree and 16.0%. Disagree.

Statement14-L1 interference impact their pronunciation of specific language features such as certain sound stress intonation and sentence formation.

Table (16)

	Frequency	Percentage
Strongly agree	12	%24.0
Agree	21	%42.0
Natural	9	%18.0
Disagree	7	%14.0
Strongly disagree	1	%2.0

Total	50	100%

According to the Table (16) and figure (4-14) 24% of the teachers strongly Agree, 42.0%, agree, 18.0% neutral and 2.0%strongly disagree and 14.0%. Disagree.

Statement15-The absence of 100% L2 environment leads to mother tongue interference and causes break in communication.

Table (17):

	Frequency	Percentage
Strongly agree	18	36%
Agree	20	40%
Natural	8	16%
Disagree	3	6%
Strongly disagree	1	2%
Total	50	100%

According to the Table (17) and figure (4-15) 36% of the teachers strongly Agree, 40.0%, agree, 16.0% neutral and 2.0%strongly disagree and 6.0%.

4-4 Section Two:

In this section, the researcher will give the statistical analysis of the Speaking test, and then will discuss the findings. The sample of this test is 20 students from Sudan University of science and technology .College of languages, the second level. This section is dedicated to investigate the student's accuracy in Vocabulary, pronunciation and grammar. To investigate the student's Fluency in English language, and then to compare them to the teacher's Opinions**.**

Check list

1- Pronunciation

Table (18)

Degree	Frequency	Percentage
Very good	4	%20.0
Good	5	%25.0
Acceptable	8	%40.0
Un acceptable	3	%15.0
Total	20	%100.0

From Table (18) it is clear that (25%) of the students have a good pronunciation (40%) are acceptable, 20% are very good, while (15%) are unacceptable.

2- Grammar

Table (19)

Degree	Frequency	Percentage
Very good	6	%30.0
Good	7	%35.0
Acceptable	4	%20.0
Un acceptable	3	%15.0
Total	20	%100.0

From table (19) it is clear that (35%) of the students have a good grammar, (20%) are acceptable, 30% are very good, while (15%) are unacceptable.

Vocabulary

Table (20)

Degree	Frequency	Percentage
Very good	4	%20.0
Good	5	%25.0
Acceptable	8	%40.0

Un acceptable	3	%15.0
Total	20	%100.0

From Table (20) it is clear that (25%) of the students have a good vocabulary, (40%) are acceptable, 20% are very good, while (15%) are unacceptable.

Fluency

Table (21)

Degree	Frequency	Percentage
Very good	2	%10.0
Good	6	%30.0
Acceptable	5	%25.0
Un acceptable	7	%35.0
Total	20	%100.0

From Table (21) it is clear that (30%) of the students have a good fluency,(25%) are acceptable, 10% are very good, while (35%) are unacceptable.

4-4 Conclusion

This chapter is divided into two sections; section one represents the statistical analysis of questionnaire, and sections two represents the statistical analysis of the Speaking test. The researcher used both questionnaire and speaking test to make the obtained Information more reliable. The teachers were given questionnaire to know their Views about the problems faced by university student in oral Communication; also the students were tested orally for making sure that the Obtained information is true. This study consists of four questions. Each question has 5 statements in the Questionnaire and each one has its results and discussion. After the analysis of both questionnaire and the test; the researcher compared between the teachers' answers and the results of the speaking test coming up with the findings and the recommendations. After the analysis of the test the researcher found that the students have problems in pronunciation, grammar and they suffer shyness and noticed that mother tongue play major role in oral communication problems which used by teacher inside the classroom.

5.1 Conclusion, Recommendations and Suggestions for Further Studies

This part concludes the previous chapters. The researcher provides the conclusions of this study having in consideration the objectives of the study and findings.

5.2 Conclusions

The research is about the difficulties that encounter ESL in oral communication and those difficulties are many and complicated. The researcher conducted this study to find out what are the exact Problems? And how they can be solved? The researcher used questionnaire and speaking test as tools to collect data and they distribute as follow: questionnaire for the teachers and speaking test for the student.

5.3 Findings

The findings of this research are as follows:

1- Students really face many serious problems which impede them from speaking during oral communication. Likewise, all teachers confirm that linguistic and the psychological barriers hold back the students and reduce their communication. From what have been discussed, it can be found that all teachers emphasize on shyness as the main psychological problem

2- Most of students prefer the module of oral communication because they enjoy this Kind of course, and feel free since they are not obliged to follow any restricted instructions. So this emphasize that the second question about teaching

methodology ,according to the analyses of the data teacher don't give student interesting topic for discussion and control the classroom so they feel uninterested.

3- The results also prove that linguistic barriers are not the only problem, but also the psychological problems can hinder their speaking skill. In addition, the teachers play a considerable role in enhancing their communication through the opportunities they give to them and through the type of atmosphere they create. Despite all of that, the reliance of students on using the mother tongue inside the classroom and by teachers can create for them hindrances in oral communication. Based on the theoretical and the hypotheses stated in the introduction plus the analyses of data.
4- The findings from the result of the questionnaire strengthen our hypotheses about the students' difficulties in oral communication. Most of the students who they are afraid or not from participation in the classroom face the same problems which are varied from the linguistic obstacles to psychological one. They see that the lack of fluency is most remarkable problems, and then come pronunciation mistakes, grammar mistakes, and lack of vocabulary.
5- Students are afraid of mispronunciation and grammar mistake.
6- Students have social misconception about English, that English is difficult or is hard to speak it.
7- And finally the absence of 100% **L2** environment leads to mother tongue interference and causes break in communication.

5.4 Recommendations

To close this study which highlights some factors that affects the students' Oral communication, we state some suggestions and recommendation that will be useful and helpful for the oral communication s' teachers:-

-Teachers have to invite the students to participate in the classroom by encouraging and helping them.

- They have to create a warm and protective classroom environment to make the students feel secure and to contribute in language learning success.

- They must design a simple and fun activity to keep students motivated and interested.

- They have to design pair and group work activities to increase their students' cooperative learning through exchanging and discussion of ideas, and help them feel less inhibited about speaking out.

- They have to provide more opportunity for the students to participate through giving them the chance to choose the topic.

- Teachers shouldn't use the mother tongue during the oral communication lesson.

5.6 Suggestions for Further Studies

The researcher suggested carrying out more studies and researches about speaking difficulties encountered by English language students like

The Influence of Mother Tongue in Decreasing

English as a Foreign Language

References

1. Anderson, B and Lynch, T. (1988).*Listening*. Oxford: Oxford University Press.
2. Baker, J and Westrup, H. (2003). *Essential Speaking Skills: A Handbook for English Language Teachers.* London: Continuum International Publishing.

3. Bowen, Tim, (2005), Methodology: Shy Students; An Article Offering Suggestions AndAdviceOnTeachingShyStudents.[Online]Available:http://www.onestopenglish.com/support/ask-the-experts/methodologyquestions/methodology-shy students/146385.article (March 15, 2011)
4. Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language*,
5. (3rd ed). USA: Heinle &Heinle.
6. Davies, P and Pearse, E.(2000). *Success in English Teaching*. Oxford: Oxford
7. University Press.
8. He, Summer X & Chen, Amanda J.Y, (2010), How to Improve Spoken English. [Online] Available:http://sites.google.com/site/languagejournal/Home/how-to-improve-spoken-English (February 19, 2010)
9. Hedge, T, (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford
10. University Press.
11. Middleton, Frank, (2009), Overcome Your Fear Of Speaking Foreign Languages. [Online] Available:http://www.eslteachersboard.com/cgi-bin/language/index.pl?page=2;read=1071 (March 17, 2010)
12. Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. (3rd ed). London:
13. Longman.
14. Hie (2010) and zang (2006)*https://www.coursehero.com › Jinnah University for Women, Karachi › BBA › BBA 1011*.
15. Horwitz, Elaine. K., & Horwitz, Michael. B. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. Joann Cope Source:*The Modern Language Journal*, Vol. 70, No. 2 (Summer, 1986), pp. 125-130
16. Juhana (2012)Psychological Factors That Hinder Students from Speaking in English Class (A Case Study in a Senior High School in South Tangerang, Banten, Indonesia)The English Department, Indonesia Open University- Journal of Education and Practice www.iiste.orgVol 3, No 12, 2012
17. Kellerman 1984, Kellerman and Sharwood Smith 1986, Ringbom 1987, Odlin 1989, Perdue 1993Micael, R (2010). Cultural studies: A practical introduction. United kingdom: Wiley -blackwall.
18. Kayi, H. (2006, November).*Teaching Speaking: Activities to Promote Speaking in a Second Language.* The Internet TESL Journal, *XII* (11). Retrieved 03/05/2012, from
19. http://iteslj.org/Techniques/Kayi-TeachingSpeaking html.
20. Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching*. Cambridge: CambridgeUniversity Press.
21. Nunan, D. (1991*).Language Teaching Methodology .A Textbook for Teachers* .New York, Pentice Hall Intermediate (UK) LTD.
22. Ozkan, Y. Bada, E, and Genc. B. (2011).*Speak the Real: News Articles as Major Source for Oral Competence*. David, J.A. *English as a Second Language: Languages and Linguistics*. New York: Nova.
23. Saurik. (2011). *Learning English The Easy way!*. [Online] Available: http://guides.wikinut.com/Learning-English-The-Easy-Way!/2wuchx26/ (March 15, 2011)
24. Thornbury, S. (2005*). How to Teach Speaking*. New York: Longman.
25. UR, P. (2000). *A course in Language Teaching*: *Practice and Theory*. Cambridge:
26. Cambridge University Press..

27. Virginia PR, Wrench JS, Gorham J. (2009). *A Communication, Affect, and Learning*
28. *in the Classroom. (*3rd ed) .USA: Virginia Peck Richmond, Jason S. Wrench
29. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf Sudan**.**
30. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf

مجلة العلوم التربوية
SUST Journal of Educational Sciences
Available at
www.Scientific-journal.sustech.edu

The Implications of Content and Language Integrated Learning in EFL Practice: Parameters and Context

Tariq Basheer Farah Attahir and Abdulgadir Mohamed Ali Adam

عنوان المؤلفين

Correspondence address:
Tariqfarah3@gmail.com abdulgadir1290@hotmail.com

ABSTRACT:
This paper reports on the CLIL reflection on the features and considerations when implementing Content and Language Integrated Learning (CLIL) in EFL contexts . Initially, this paper aims at reflecting the role of CLIL as an innovative and changing educational approach. Secondly, Content and Language Integrated Learning is defined along its implications by fostering the attention to CLIL benefits. Lastly, the article offers a broad view about the inclusion of CLIL pedagogy in classroom practice. The questionnaire was adopted to collect data from CLIL teachers in international schools in Khartoum State. The main findings of the study are as follow: CLIL encourages learner's view of foreign language; also in the long run it helps in developing EAP and ESP in tertiary education. The study recommends: the importance of the implementation of CLIL in EFL practice either fully or partially. Projects and studies from CLIL classrooms are needed to measure the value of this approach in EFL context.

Keywords: Raising self-awareness .Language development, Types of Interaction

المستخلص:

تتناول هذه الورقة على إنعكاس التكامل بين اللغة والمحتوى (المادة الدراسية) وتعلم اللغة من حيث الخصائص والإعتبارات عند تطبيق هذه الطريقة في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية من حيث المفهوم . مبدئياً تهدف الورقه على عكس دور التكامل بين اللغة والمحتوى كنهج تعليمي حديث ، ثانياً : بعرف التكامل بين اللغة والمحتوى بمضامينه لِلفت الإنتباه إلى مزايا هذا المنهج . إستخدم الإستبيان كوسيلة لجمع المعلومات من الأساتذة الذين يمارسون تدريس هذا المنهج بالمدارس الأجنبية بولاية الخرطوم . جاءت نتائج الدراسة كالآتي : أن التكامل بين اللغة والمحتوى يحفز الدارسين للغة الإنجليزية كلغة أجنبية ، وهو أيضاً على الأمد البعيد يساعد في تطوير اللغة للأغراض الكاديمية وللأغراض الخاصة . أوصت الدراسة على اهمية تطبيق هذا المنهج كلياً أو جزئياً في حال تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ، أهمية الدراسات العملية من داخل قاعة الدراسة لقياس قيمة هذا المنهج في صياغ اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية .

1. INTRODUCTION:

Globalisation and internationalisation are making increasing demands on the foreign language skills of European citizens. In reaction to this, a trend has emerged in schools

throughout Europe to use English (and other foreign languages) as a medium of instruction, not as an elitist project but also in mainstream education. In these so-called CLIL (Content and Language Integrated Learning) classes a language other than the L1 of the students is used in teaching a non-language subject matter, the aim being to increase the students exposure to the language and to create a motivating, low-anxiety environment in which attention is paid to the message conveyed rather than the accuracy of the linguistic forms used. In this way the language competence of the students is to be enhanced and they are to be better prepared for life and work in a globalised society and economy, where English, in particular, dominates as the Lingua Franca of today's business world. While the basic idea underlying CLIL, i.e. to provide students with more language input and thus to further their language proficiency, seems compelling, the question arises to what extent increased exposure translates into tangible improvements in the quality of language output and what aspects of language proficiency are most likely to be affected. The main aim of this study is to investigate the impact of CLIL provision on the language output produced by students in EFL classroom. The study will give a short overview for the underlying concept of CLIL and its implication in EFL practice.

The current state of EFL practice requires innovations inside the classroom thus, to implement appropriate input and influential interaction in order to fill the gap in the learners appropriateness which is regarded as a prior demand to be addressed both through language content. Also to reduce the drawbacks resulted from classroom insufficient exposure in EFL practice to drive a circular approach namely as Content and Language Integrated Learning.. The study also measures the values and approaches which enhance the integration of language and content and their impact on teaching and learning in EFL classroom.

Bearing in mind reviewing relevant literature, this study puts forward the following two research questions:

(1) Are CLIL students more motivated to learn English than their EFL counter parts?
(2) How do teachers and learners co-construct meanings in CLIL approach?

2- LITERTURE REVIEW

Content and Language Integrated Learning (CLIL) is often seen as an “umbrella term” for different methods of teaching language through content Peeter Mehisto et al (2012: 29-30). CLIL gives learners a different learning experience, if compared with traditional foreign language teaching, and prepares them for real-life situations in the global, technological society where knowledge of other languages is essential.

Content and language in English language teaching is deuced the acronym CLIL (Edurydice 2006. P.8; Luietto. 2008. P.29). CLIL is an approach in which various methodologies are used to achieve duaL-focused for of instruction in language and content. Furthermore, CLIL researches used the term umbrella and several definitions to refer to the curricular variations prescribed in Europe. The council of Europe has included CLIL projects in its medium term programmes due to the interest in developing the plurlingual competence of their citizens (Dalton Puffer, 2007, P1-2), March 2002). This plurlingual competence may be developed through a framework which facilitates the interrelationship between subject-matter knowledge and language knowledge through communication, culture and cognition.

Developing language skills through CLIL

While planning a CLIL lesson, it is important to build up a framework based on a combination of four language skills – reading, listening speaking and writing (Darn: 2006). The preferences of skills are considered thus:

Reading, using meaningful material, is seen as the major source of input.

Listening is a normal input activity, vital for language learning.

Speaking focuses on fluency. Accuracy is seen as less important.

Writing is a series of lexical activities through which grammar is recycled.

Language across the curriculum. Consequently, acquiring the knowledge of the target language together through mastering the four essential language skills is one of the main outcomes often associated with CLIL. According to Bentley (2010: 11), CLIL without exploring the language should not be considered CLIL. The main focus of CLIL approach is on understanding the subject and being able to communicate ideas, rather than on grammar structures. Bentley advises not to exclude grammar from integrated teaching but to present both grammar and vocabulary in chunks. Yet, it has to be taken into consideration that certain language competence aspects benefit more than others from CLIL. Christiane Dalton-Puffer (2007: 4-6, 15) acknowledges that vocabulary, receptive skills, morphology, creativity, fluency gain most, whereas syntax, writing, informal language, pronunciation and pragmatics would remain unaffected.

Raising self-awareness and developing learning styles.

To sum up the previous, in planning a CLIL lesson it is important to integrate language and learning skills, base lessons on reading and listening texts, approach the language rather lexically than grammatically and take into consideration students' learning styles (Darn: 2006). On the whole, being aware of students' learning styles can be described as a stepping-stone to learners' personal achievement and can help the teacher to create links for further positive communication (Mehisto et al 2008: 167-168). Learning styles are classified by Mehisto into visual, auditory and kinaesthetic. Students themselves may be unaware of their individual learning styles and raising their awareness is one of the teacher's roles in organising the teaching process. It is beneficial to start a CLIL course with students evaluating their personal learning styles because it helps students to gain control of their learning process. In addition to that, students develop a capacity of self-evaluation and understanding of themselves as a part of learning community.

Developing cognitive skills through CLIL.

In addition to the positive traits of CLIL mentioned previously in this paper, good CLIL practice, according to Peeter Mehisto et al (2008: 30), should involve higher levels of thinking and cognition: recognising, judging, reasoning, imagining, analyzing objectives. In the context of the present work it is important to take into account Bloom's taxonomy and Bloom's revised taxonomy which are described by Mehisto et al (2008: 155) as the main teacher's tools in lesson planning, materials' design and evaluating the process of learning.

Learning outcomes of CLIL

CLIL is a widely adopted approach to achieve the goals of internationalization. Though it is started in Canada and North America, it has gained great attention in Europe and recently the Middle East. Nevertheless, the introduction of CLIL has always been accompanied with controversy at different levels.

Despite the reported success of CLIL in North America and Canada, Europe has been a different issue. In Europe, CLIL is not used to introduce a second language. In fact, it is introduced to meet the EU political goals at the level of education as stated in the 2 + 1 formula (sometimes referred to as MT+2). The formula according to (Eurydice 2006: 8) states that every European citizen should be able to speak two languages apart from their mother tongue. However, the implementation of this formula has never been a straightforward easy mission. It has raised a lot of questions regarding the effectiveness of this new approach at the political and educational level.

This controversy, Dalton-Puffer (2008) states, is witnessed "on the level of local grass-roots activity on the one hand and on the level of EU policy on the other, "(p.1). The debate has been always around issues such as which foreign language to introduced, at what level, what type of teachers and the amount of foreign language teaching. The other issue regarding CLIL has been how natural is CLIL or how good or bad is it. Marsh (2002) notices a gap in deliver between the curricula and the learning outcome of CLIL. The supporters of CLIL find it as a fast and natural method to teaching an additional language. They believe that by presenting language in a meaningful context will motivate the students and expand their cognitive skills (Kasper 1997. p. 318).

However, the process is not that straightforward. More coordination between the language and content is proved to be important (Snow et al. 1989, p.204). Teachers preparation is another issue that has appear to the surface. Kinsella (1997, P.50-51) criticised CLIL heavy dependence on the teachers' skills and making them directly responsible for simplifying the input and making it comprehensible for the students. De Graaff et al. (2007) investigate the effectiveness of the teachers' role in CLIL. They investigate how non-native teachers who lack a professional background in language pedagogy can play an efficient role in their students' acquisition of a foreign or a second language. Genesee (1994) notices the few opportunities available for the students in CLIL which, he argues, makes them listeners more than speakers. Those debates in addition to others have motivated linguists to investigate CLIL as an additional language learning context but before we get into studies into CLIL , we have to look at the methods within which classroom in general is investigated.

Specific criteria for constructing CLIL materials.

It is necessary to pay attention to specific CLIL criteria listed below. These specific principles are based upon a tool for creating CLIL materials developed by Mehisto (2010, 2012: 15-33). The tool consists of characteristic features of quality CLIL learning materials:

1) *making the learning process (language, content, learning skills) visible to students* by providing clear instructional goals and a systematic feedback on student's progress. Learners should gain some control over their learning.

2) *systematically fostering academic language proficiency:* scientific language should be empowered throughout the whole learning process and simplified if needed. (Cummins 2007:126).

3) *fostering learning skills development and learner autonomy:* materials can include learning skills tips, can guide students to determining what they think/feel. Reading activities can involve examining the text for different purposes (skimming and scanning) and help teach them learning strategies (Hattie 2012: 193)

4) *including self, peer and other types of formative assessment:* materials contain assessment of planned outcomes for achievement of content/language, learning skills goals.
5) *helping create a safe learning environment:* cognitive overload is avoided in materials (provide language scaffolding, 'chunking' and logical framework of the content.
6) *fostering cooperative learning:* material introduce criteria or an assessment grid to analyse group work results and improve critical thinking.
7) *seeking ways of incorporating authentic language and authentic language use:* materials establish cultural connections and help construct knowledge about ethnically and culturally diverse people. Language should be used for authentic purposes (problem solving, creating a project)
8) *fostering critical thinking:* fact-based questions should be avoided, instead activities should be cognitively challenging and incorporate high-level thinking processes.
9) *fostering cognitive fluency through scaffolding helping student to reach well beyond what they could do on their own.* According to Mehisto (2012: 24), scaffolding can be provided for content (highlighting ideas and terms, adding subtitles, connecting the topic to learner's personal experiences); language (shortening sentences/paragraphs; introducing synonyms; providing explanations of some key vocabulary in the margins; grouping language according to use e.g., procedures, equipment; incorporating dictionary links for difficult terms); learning skills development (providing a sample correct answer at the start of an exercise, asking students to guess meaning from context, providing samples of error correction techniques).
10) *helping to make learning meaningful:* materials should establish connections of the content with students' interests and prior knowledge, deepen it by presenting new facts. Materials should provide cross-curricular links and projects.

Different types of interaction

Relationships between learners and teachers are more formal and remote in some educational sectors than others. Crandall and Tucker (1990: 187–200) claim than such a social distance is often due to the subject matter of the course, the atmosphere at school and the attitude of individual teachers towards learners. In CLIL, the teacher may recognize that by teaching in a L2 he/she may be in a slightly disadvantageous position. This may be due to reduced personality syndrome or to the demand of being a good teacher. The notion of reduced personality refers to "a condition in which a person feels constrained when communicating in a language other than the mother tongue" (Appel, Muysken 1988: 46). What is more, in some schools, teachers report that they feel more dull or boring when teaching in the L2 because they "can't be themselves" (Marsh, Marsland 1999: 34). Additionally, they avoid being humorous because of L2 constraints and as a result they are perceived by the learners as very strict and serious people. In fact, CLIL facilitates movement towards learners adopting a more adult-adult relationship with the teacher who becomes a professional facilitator. Van Lier (1988: 94–120) established an interaction framework which I decided to adopt in my study. Van Lier (1988: 94–120) distinguishes four basic types of classroom interaction:
1). the teacher has no control over the topic and the activity;
2). the teacher controls the topic but not the activity;
3). the teacher controls the topic and the activity;
4). the teacher controls the activity but not the topic;

In a further development of this framework, van Lier (1991:P. 48–64) adds another dimension, namely the function of the language. He distinguishes three types of function:
1). *ideational* (telling people facts or experiences);
2). *interpersonal* (working on relationships with people);
3). *textual* (signaling connections and boundaries, clarifying, summarizing and revising);
The above mentioned types of interaction can also be observed in the CLIL classroom. However, one important issue should be brought in here, which may have a huge impact on classroom interaction, namely, learner autonomy. In a typical CLIL language classroom, it is the teacher who is in the centre and therefore it is mainly teacher-learner interaction.

METHODOLOGY

Questionnaire

The questionnaire was used as instrument for data collection, it contained twelve items aimed at eliciting data from teachers who teach English and those who teach other subjects through English.

Participants

The study involved 50 secondary level teachers in Khartoum State. The schools where the research took place are: Confluence International School, Kibeda International School and Alqabas International School. All these schools teach other subjects through English, so there is sufficient classroom exposure to teach both language and content

Data collection Instrument

The data of the present study was collected from questionnaires distributed to teachers in four international schools in Khartoum, the questionnaire was distributed randomly among the study samples, the only variable has been taken into account is that: the population of the study were content teachers and language teachers..

RESULTS AND DISCUSSION

According to the results shown in the table bellow, the teachers' responses to the statements;

Table (1): Teacher's role in CLIL classroom

NO	Statement	Yes	No	To some extent
1-	The students know the basic vocabulary	30 (60.0)	10 (20.0)	10 (20.0)
2-	Do students know how to explain new content in English?	35 (70.0)	5 (10.0)	10 (20.0)
3-	Do you ask open questions?	40 (80.)	5 (10.0)	5 (10.0)

As it can be seen from Table (1) most of the respondents agreed that their students know the basic vocabulary of content (subject), 10 of them made the variable no as their choice while the rest of the respondents form 20.0 percent of the total number. According to the second statement do students know how to explain new content in English, the percentage shows that (70.0) of CLIL teachers said that their students can explain new content in English, (10.0) of the teachers answered in no and (20.0) in to some extent.

Table (2): classroom activities

NO	Statement	Yes	No	To some extent
1-	I have activities to enhance classroom communication	35 (70.0)	10 (20.0)	5 (10.0)
2-	I always do to pair work	25 (60.0)	15 (20.0)	10 (20.0)
3-	Scaffolding helps to tackle communication	30 (50.)	10 (20.0)	10 (20.0)

In general looking at the above statistical results, (70.0) of CLIL teachers have activities to enhance classroom communication. (20.0) don't have while (10.0) to some extent. With regard to pair work, the percentages showed that the majority of the respondents form (60.0) to the option yes, while the other options are equal with (20.0) for each option.

Table (3): Classroom interaction in CLIL

No	Statement	Yes	No	To some extent
1-	Can students answer open questions?	27 (54.0)	13 (26.0)	10 (20.0)
2-	Do students speak English with pears while doing pair working?	28 (56.0)	10 (20.0)	10 (24.0)
3-	I always speak in English inside the class	40 (80.0)	5 (10.0)	5 (10.0)
4-	Do you feel comfortable with CLIL lesson?	30 (60.0)	12 (24.0)	8 (16.0)
5-	I value students communication	27 (54.0)	13 (26.0)	10 (20.0)
6-	In CLIL lesson the teacher focus on both language and content	30 (60.0)	10 (20.0)	10 (20.0)

When analysing the answers provided by the respondents for the first statement: Can students answer open questions?, (54.0) chose yes, (26.0) no while (20) chose to some extent. Due to speaking English while doing pair work, the majority of the respondents agreed upon this point, 20% of CLIL teacher said no and 24% of them chose to some extent. The frequencies and percentages showed that the vast majority (80%) of the respondents agree that of most of the teacher's talk is in English, compare with the other variables the summation is equal 10% for each one.

Although CLIL is believed to foster because of the level of authenticity and challenge and because it encourages the view of foreign language as important and meaningful as other subject in the curriculum. The nature of CLIL as a dual-focus practice helps in developing learner's overall communicative competence in this respect CLIL learners can outperform their counter parts who involved in EFL programmes, also in the long run CLIL helps in developing EAP and ESP, evidence from researches prove the need for innovation in these approaches in tertiary education.

Based on the implementation of CLIL features a successful marriage will take place between the students limited linguistics resources and the use of these resources to interact in their learning context. Also through CLIL approach are learning processes such as identifying, comparing, drawing conclusions and finding similarities and differences that are considered as requirements for learning in CLIL. We can conclude that if we believe learning is a social activity that is strongly influenced by involvement,

engagement and participation then it is important to raise teachers awareness of their use of language inside CLIL and to encourage them to give the students opportunity to display having access to those higher thinking skills by techniques that are more sophisticated than just using questions.

CONCLUSION

Due to the previous discussion, we can conclude that though CLIL is considered as a more natural and economic environment for language learning than the traditional EFL classroom, it still has its own requirements that are not necessarily required in the EFL classroom. Those requirements include a specific level of the target language upon which teachers can build. It also requires some learning skills such as the ability to justify and explain in the target language, so it is a must to implement this approach either fully or in partial phase. It might be argued, though, that such skills are usually acquired at earlier stages by the virtue of learning the same content subjects in L1 at earlier stages but this is not always the case especially when CLIL is introduced at primary and secondary stages which may be a base line for developing EAP and ESP in tertiary education.

The findings of this study can potentially be very useful for CLIL teacher and main stream teacher consequently, the researcher recommends: giving due consideration for studies in the field of content and language integrated learning as a recent and trendy approach for forgiven language teaching. Also assessment of the existing body of CLIL in EFL classroom in general and Sudanese setting in particular is vital.

Suggestions for Further Research

As for further research, it would be interesting to compare EFL and CLIL teachers' use of the L1 to analyse whether the type of approach used has an impact on L1 usage in class or whether this is similar irrespective of the approach. When compared to Little wood and Yu's (2011) results, ours seem to point to a commonality with some minor differences, which would imply that similar guidelines would be valid for both approaches (EFL and CLIL).

Teacher's and Learner's perception is also suggested as a rich area of inquiry so as to examine teachers and learner's attitudes towards CLIL implementation in EFL classes. Also aspects of interaction and types of interaction in CLIL approach are encouraging factors of research investigation.

Finally the data of this study and its findings suggest that there is considerable potential for further research on classroom discourse and driving both content and language in EFL classroom. As a result, alternative ways of viewing such data can take place.

REFERENCES

1. Appel, R. & Muysken, P. (1988). *Language Contact and Bilingualism.* London: Edward
2. Arnold – a division of Hodder & Stoughton, 10-52.
3. B., Allen, P., Cummins, J., & Swain, M. (1990). The development of second language proficiency. Cambridge, England: Cambridge University Press.
4. Ball, P. 2006. *Defining CLIL parameters*. Retrieved from: //www.onestopenglish.com/clil/methodology/articles/ June 2012.
5. Cummins, J. (2000) Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon: Multilingual Matters
6. *Common European Framework implementation in the Colombian* Socio-Cultural Context. Colombian Applied Linguistics Journal (9),

7. Bogotá, Colombia: Fondo de Publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
8. Dalton-Puffer, *Christiane.(2007). Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. John Benjamins Publishing Company.
9. Council of Europe. (2001). *The Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
10. Cummin, C. (2007). Insider views of the CLIL class through teacher self-observation-introspection. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 10*(5), 625-646.
11. de Graaf, H., Koopman, G. J., Anikina, Y., & Westhoff, G. (2007). An Observation Tool for Effective L2 Pedagogy in Content and Language Integrated Learning (CLIL). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 10*(5), 603-627.
12. European Dimension Actions, Trends and Foresight Potential. http://europa.eu.int/comm/education/languages/index/html
13. Genesee, F. 1994. Integrating language and content: Lessons from immersion. Harley,
14. Garndal, R.C. (1990). *Social psychological perspectives in second language acquisition*.
15. In: R. Kaplan (ed.). *The Oxford handbook of applied linguistics.* Oxford: Oxford
16. University Press, 160-169.
17. Harley, B. (1993). Directions in immersion research. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 12 (1&2), 9-19.
18. Kasper, J. (1997). *Foreign-language learning through Immersion, Germany's Bilingual-*
19. *Wing School*. United Kingdom: The Edwin Meilen Press.
20. Kinsella, J. (1997). *Foreign-language learning through Immersion, Germany's Bilingual-*
21. *Wing School*. United Kingdom: The Edwin Meilen Press.
22. Marsh, D. et al, (2001): Profiling European CLIL Classrooms: European Commission (Handbook).
23. Marsh, D. 2002. Content and Language Integrated Learning: The
24. Mehisto, P., & Asser, H. (2012). Stakeholder perspectives: *CLIL Programme Management in Estonia*. *International Journal of Bilingual Education, 10*(5), 683-701.
25. Moore, D 2006 *Plurilingualism and Strategic Competence in Context: Interaction*, Journal of Multilingualism
26. Van Lier, L., (1988). *The Classroom and the Language Learner*. London–New York: Longman.